

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

División Académica de Ciencias de la Salud



**“ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL QUE
CONTRIBUYEN AL FORTALECIMIENTO DE LA CONDUCTA
PROSOCIAL”**

**Tesis que para obtener el grado de la
Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial**

Presenta:

Luis Alejandro de Dios Cornelio

Director:

Mtro. José Luis Ventura Martínez

Villahermosa, Tabasco.

Enero 2020



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Jefatura del
Área de Estudios
de Posgrado



Of. No. 0017/DACS/JAEP
10 de enero de 2020

ASUNTO: Autorización impresión de tesis

C. Luis Alejandro De Dios Cornelio

Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial

Presente

Comunico a Usted, que ha sido autorizada por el Comité Sinodal, integrado por los profesores investigadores Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez, Dr. Renán García Falconi, Dr. Roberto Carlos González Fócil, Dra. Alejandra Anlehu Tello y la Dra. Josefina Barojas Sánchez, impresión de la tesis titulada: **"Aspectos de la Educación Socioemocional que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial"**, para sustento de su trabajo recepcional de la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial, donde funge como Director de Tesis el Mtro. José Luis Ventura Martínez.

Atentamente

Dra. Miriam Carolina Martínez López
Directora



C.c.p.- Mtro. José Luis Ventura Martínez.-Director de Tesis
C.c.p.- Da. María Trinidad Fuentes Alvarez.- sinodal
C.c.p.- Dr. Renán García Falconi.- Sinodal
C.c.p.- Dr. Roberto Carlos González Fócil.- Sinodal
C.c.p.- Dra. Alejandra Anlehu Tello.- Sinodal
C.c.p.- Dra. Josefina Barojas Sanchez.- Sinodal

C.c.p.- Archivo
DC'MCML/MO'MACA/lkrd*



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Jefatura del
Área de Estudios
de Posgrado



ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la ciudad de Villahermosa Tabasco, siendo las 10:30 horas del día 17 del mes de diciembre de 2019 se reunieron los miembros del Comité Sinodal (Art. 71 Núm. III Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente) de la División Académica de Ciencias de la Salud para examinar la tesis de grado titulada:

"Aspectos de la Educación Socioemocional que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial"

Presentada por el alumno (a):

De Dios	Cornelio	Luis Alejandro
Apellido Paterno	Materno	Nombre (s)

Con Matricula

1	7	2	E	6	6	0	0	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Aspirante al Grado de:

Maestro en Ciencias en Intervención Psicosocial

Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **SU APROBACIÓN DE LA TESIS** en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

COMITÉ SINODAL

Mtro. José Luis Ventura Martínez
Director de Tesis

Ma. Trinidad Fuentes A.

Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez

Dr. Renán García Falconi

Dr. Renán García Falconi

Dr. Roberto Carlos González Focil

Dr. Roberto Carlos González Focil

Dra. Alejandra Anlehu Tello

Dra. Alejandra Anlehu Tello

Dra. Josefina Barojas Sánchez

Dra. Josefina Barojas Sánchez

C.c.p.- Archivo
DC/MCML/MO/MACA/lkrd*



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Dirección



Carta de Cesión de Derechos

En la ciudad de Villahermosa Tabasco el día 28 del mes de noviembre del año 2019, el que suscribe, Luis Alejandro de Dios Cornelio, alumno del programa de la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial, con número de matrícula 172E66005 adscrito a la División Académica de Ciencias de la Salud, manifiesta que es autor intelectual del trabajo de tesis titulada: **"ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL QUE CONTRIBUYEN AL FORTALECIMIENTO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL"**, bajo la Dirección del Dr. José Luis Ventura Martínez, Conforme al Reglamento del Sistema Bibliotecario Capítulo VI Artículo 31. El alumno cede los derechos del trabajo a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para su difusión con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficos o datos del trabajo sin permiso expreso del autor y/o director del trabajo, el que puede ser obtenido a la dirección: ddluis794@gmail.com. Si el permiso se otorga el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

Luis Alejandro de Dios Cornelio

Nombre y Firma

DIVISIÓN ACADÉMICA DE
CIENCIAS DE LA SALUD



JEFATURA DEL ÁREA DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

Sello

Se reconoce y agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por financiar esta investigación con una beca, así como al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por la oportunidad otorgada para lograr mi formación en la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Dedicatoria

A mi padre, Lucio de Dios Hernández

A mi madre, Agustina Cornelio Hernández

A mi madrina, Margarita Mendoza Hernández

Me han enseñado mucho más de lo que se pueden imaginar.

A las y los docentes que me han guiado en gran parte de mi vida y de manera muy especial a la maestra María Trinidad Rodríguez Valadez...

No para la escuela, si para la vida.

Agradecimientos

A mi familia, papá, mamá, hermano, madrina, abuelas, tíos y tías, primos y primas; gracias por el apoyo incondicional que siempre me otorgan en cada una de las experiencias que me toca vivir; una vez más lo logramos.

Agradezco a la maestra María Teresita del Niño Jesús Castillo León por sus observaciones y sugerencias para la tesis, así como también sus consejos que me ayudaron a pulir mis habilidades como investigador y psicólogo.

A mi compañero y amigo Jesus Rangel, por sus consejos tanto para la tesis como para las situaciones que como profesionista se me presentaban.

Maestra Josefina Barojas, coordinadora de la maestría; Maestro José Luis Ventura Martínez; y demás docentes de la maestría y licenciatura en psicología, gracias por el apoyo que me otorgaron durante esta formación, el cual trascendió lo académico.

A todos los y las docentes que participaron en la investigación, ya que me brindaron su confianza y experiencia; también agradezco a aquellos/as docentes que han formado parte de mi desarrollo académico, espero que en estas páginas encuentren motivación en su práctica docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	3
1.1 LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.....	3
1.1.1 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO	5
1.2 LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL.....	7
1.2.1 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	12
1.3 DOCENCIA: TUTORÍA Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	20
CAPÍTULO 2. LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	26
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	26
2.1.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES	30
2.2 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES.....	34
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	42
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	42
3.2 JUSTIFICACIÓN	44
3.3 PREGUNTA PRINCIPAL.....	47
3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
3.5 HIPÓTESIS DE TRABAJO	48
3.6 MÉTODOS, TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN	48
3.6.1 HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	50
3.6.2 FORMA DE ANÁLISIS	51
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	53
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	85
REFERENCIAS.....	99
ANEXOS	108
ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	108

INTRODUCCIÓN

La educación es entendida como un proceso en que se procura el desarrollo íntegro de las personas, preparándolas de manera cognitiva, emocional y social para afrontar los retos de la vida. Sin embargo, ante un modelo de la educación que había estado centrado solo en el aprendizaje de contenidos, el aspecto del desarrollo social y emocional quedaba fuera de este proceso. Ahora con la “nueva reforma educativa” del año 2012 se plantea que los docentes incorporen al proceso de enseñanza todos los elementos para que la educación sea integral, pero ante este cambio de paradigma es importante conocer la percepción que tienen el grupo docente de este modelo de educación, las formas en que pueden ayudarle a realizar una enseñanza cognitiva y socioemocional adecuada que favorezca en el alumnado poder aprender a aprender.

El nuevo modelo educativo emerge para responder a las necesidades de la sociedad, en la cual se presentan diversas situaciones de violencia. Por ello, la educación socioemocional pretende generar en el alumnado aprendizajes que les permitan responder a esta problemática a través de conductas de ayuda y respeto con las demás. Por esta razón, la presente tesis se centró en conocer la experiencia docente en la práctica de la educación socioemocional y como uno de los objetivos específicos conocer su contribución al fortalecimiento de las conductas prosociales, las cuales pueden verse reflejadas en comportamientos de ayuda, empatía, solidaridad, entre otras, que mejoren la interacción social y como una alternativa para inhibir la violencia.

Los capítulos que conforman esta tesis están organizados de la siguiente forma: El primer capítulo y el segundo integran el apartado teórico. En el primero, llamado *Educación Socioemocional*, se describe como está organizada la educación en México y la reforma

educativa, la cual inserta la educación socioemocional y con ello la describe. En el segundo capítulo que lleva por nombre *La conducta prosocial*, se define qué es una conducta prosocial, así como los factores que influyen para el desarrollo y los modelos teóricos que lo explican.

El capítulo tres, *Método* se describe la importancia y justificación del estudio, los objetivos, las preguntas de investigación y la hipótesis, así como el proceso metodológico para conocer la experiencia de la educación socioemocional, el cual esta consiste en una investigación fenomenológica. Además se presentan los métodos de recolección de datos y la forma de análisis de la información.

El capítulo cuatro, *Resultados*, contiene los resultados y análisis de las entrevistas que se realizaron durante la investigación y en el capítulo cinco, *conclusión y discusión* resalta los principales resultados, así como su relación y contrastación con otras investigaciones efectuadas en torno al tema y explica también una propuesta de intervención psicosocial.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

En este capítulo se presenta la organización de la educación en México, así como los objetivos de esta y el derecho que todas las personas tienen de recibirla. También se describe la reforma educativa y como esta influyó en la aplicación de la educación socioemocional en las escuelas y en específico el nivel secundaria. Finalmente presenta las diferentes definiciones de la educación socioemocional y los elementos teóricos que permitieron su desarrollo, así como las dimensiones que la integran.

1.1 LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Hablar de educación es entenderla como un proceso que además de procurar el desarrollo cognitivo, contempla el desarrollo social y emocional de las personas (Trianes Torres y García Correa, 2002, pág. 176), por ello, la educación prepara a la personas para la vida, para que conozcan, descubran e interactúen con el entorno, puesto que “toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano” (Bisquerra Alzina, 2005, pág. 96). En ese sentido, la educación permite la adquisición de conocimientos que instruyan sobre cómo convivir con los demás (Delors, 2017, pág. 23). Contrario a lo que se pueda pensar, la educación no solo está centrada en la transmisión de contenidos memorizables, es decir enfocada en el aspecto cognitivo, que si bien, en las escuelas puede ser una práctica común, la educación debería además, enfocarse en el desarrollo de aspectos sociales y afectivos (SEP, 2017, pág. 29).

En México, la educación está organizada en un sistema educativo de dos niveles, la educación básica conformada por a) educación preescolar (de 3 a 5 años de edad), b) educación primaria (grados 1-6) y c) educación secundaria (grados 7-9); y la educación media superior que puede ser cursado en los programas generales (bachillerato) o en los programas generales técnicos. Además, la responsabilidad de las políticas educativas a nivel nacional y

estrategias para el sistema educativo recae en la Secretaría de Educación Pública (SEP) quien es la encargada de proveer la educación en México (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012, págs. 16-21), y que cubre aproximadamente hasta la edad de 18 años la asistencia de las personas a las escuelas.

De acuerdo con la SEP (2017, pág. 76), la educación secundaria es “el tercer tramo de la educación básica; se conforma de tres grados y contribuye a la formación integral de la población estudiantil adolescente de 11 a 15 años de edad”, y comparte los mismos objetivos, de la educación preescolar y primaria los cuales son los siguientes (SEP, 2017, pág. 92):

- Formar estudiantes analíticos, críticos, reflexivos y capaces de resolver problemas.
- Centrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.
- Contar con programas con menos contenidos y mayor profundización en los temas de estudio.
- Formar a los estudiantes en el manejo de sus emociones.
- Tener en cuenta el contexto, las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Fomentar la tolerancia, el respeto, la convivencia, la interculturalidad y promover la equidad de género.
- Propiciar la construcción de redes de trabajo que favorezcan la colaboración entre docentes y estudiantes.
- Fortalecer la autonomía escolar.
- Promover una mayor participación de los padres de familia en la gestión escolar.

Con ello podemos decir que la SEP, quien coordina las estrategias de educación en México, tiene en su deber formar personas tanto en el aspecto cognitivo (adquisición de conocimiento) como en el personal/emocional (habilidades de control de emociones y autonomía) y social

(habilidades de resolución de problemas, tolerancia a la frustración, convivencia y colaboración).

1.1.1 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Para hablar de la educación en México es necesario contextualizarla en el derecho que se tiene a ella, lo cual está estipulado en “La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (CPEUM) en el art. 3ro “toda persona tiene derecho a recibir educación” y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el art. 26 de la siguiente forma “toda persona tiene derecho a la educación” y que la educación que va de la edad preescolar a la juventud deberá ser obligatoria. Señalan también que la educación deberá procurar el desarrollo óptimo de las personas y fortalecer la convivencia, el respeto a la diversidad, la tolerancia, entre otros. Estos señalamientos describen la educación como algo más allá de un proceso de enseñanza de contenidos bibliográficos, centrando el aprendizaje en la aplicación del conocimiento en beneficio personal y social como un derecho fundamental.

La educación en México, está estructurada en el nuevo modelo educativo, el cual surge de la reforma educativa y que comenzó con la reforma institucional en materia educativa el 2 de diciembre de 2012. Esta reforma tiene como objetivo “mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida” (SEP, 2017, pág. 15).

A partir de esta reforma, el modelo educativo se desarrolla en tres enfoques o principios los cuales son: el aprendizaje profundo, el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo y con ello desarrollar las competencias emocionales y sociales (Ortega Estrada, 2017, págs. 43-44). Esta reforma surge de los déficits de aprendizajes que la comunidad

estudiantil presentaban, ya que la educación no cumplía con las necesidades de formación integral que se exigía en la sociedad, esto es, el currículo tradicional se enfocaba en asignaturas y contenidos académicos sin incluir el desarrollo personal y social. (SEP, 2017, pág. 91), por esa razón se añade al currículo educativo el desarrollo de habilidades emocionales, a la par de los aprendizajes tradicionales, la cual se espera desarrolle en estudiantes la capacidad de comunicar ideas completas de lo que se quiere, se siente y necesita, así como participar en actividades, consolar, ayudar y respetar a otras personas según sea el caso, además de realizar acciones de cuidado personal, cuidando así, el desarrollo integral del estudiante (SEP, 2017, pág. 67). De igual forma, la educación socioemocional propicia la convivencia ética en el ámbito escolar (Rendón Uribe, 2015, pág. 238); por otra parte, tienen implicaciones en la mejora de las calificaciones y el desempeño escolar, además de que se favorecen los comportamientos de ayuda, empatía y colaboración, los cuales, a su vez, se relacionan con resultados intelectuales y académicos positivos (Garaigordobil Landazabal, 2003, pág. 225).

La educación socioemocional está prevista para todos los niveles educativos, pero en específico, en el nivel secundaria, se implementa como asignatura en “Tutoría y Educación Socioemocional” (SEP, 2017, pág. 164), la cual contiene los siguiente ocho propósitos:

1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición.
2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodirirse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable.

3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales.
4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad.
5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.
6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas.
7. Valorar el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.
8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.

Todo esto englobado en cuatro ejes que integran la educación socioemocional (y que se describen en el capítulo “1.2.1 Dimensiones de la educación socioemocional”), para los cuales los docentes deben de realizar estrategias que permiten el aprendizaje de estas.

1.2 LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

La educación socioemocional es definida por la SEP (2017, pág. 162) como un proceso de aprendizaje donde se integran valores, actitudes y habilidades para que el individuo tenga

mejores relaciones sociales y un desarrollo integral en cuanto a madurez emocional y moral, sin embargo es un concepto que ha ido evolucionando a través del tiempo, por lo cual, lo relacionado con lo socioemocional puede ser encontrado como alfabetización, aprendizaje, educación, habilidades o competencia. Los primeros referentes teóricos de lo socioemocional se localizan en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y en la inteligencia emocional de Goleman (2002).

La teoría de las inteligencias múltiples es propuesta por Howard Gardner en 1995 y explica que cada persona tiene por lo menos siete inteligencias o habilidades cognoscitivas, las cuales son, lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, manual-kinésica, musical, interpersonal e intrapersonal, estas últimas dos son las que Gardner denomina “inteligencias emocionales” (Bilbao Rodríguez y Velasco García, 2014, pág. 5) y son parte de la educación socioemocional.

Para Gardner la inteligencia es la “*capacidad de resolver problemas y elaborar productos*” (Gardner, 1995, pág. 25) definición que pone de manifiesto la diferencia entre una visión uniforme de la inteligencia, la evaluada a través del Coeficiente Intelectual (CI), que generó en las escuelas un plan de estudio alrededor de lo que debería conocerse, la acumulación de conocimientos, es decir, el aspecto cognitivo; y las inteligencias. Con ello Gardner propone además, que el objetivo de las escuelas sea el desarrollar las inteligencias y ayudar a las personas a alcanzar los intereses vocacionales y aficiones en cuanto al espectro particular.

Al respecto de las siete inteligencias se pueden esbozar las siguientes características en cada una de ellas, teniendo en cuenta que las inteligencias se manifiestan en conjunto y que dependiendo la madurez de cada individuo se mezclan varias de ellas (Gardner, 1995, pág.

34), esta postura implica también que cada docente manifiesta diferentes inteligencias en el proceso educativo, y que deben implantarse como proceso inherente en la enseñanza aprendizaje (Bilbao Rodríguez y Velasco García, 2014, pág. 6), es decir, en la educación es posible visualizar diferente inteligencias y también enseñarlas dentro del aula sin que esto represente una actividad extra.

La inteligencia lingüística “se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos” (Macías, 2002, pág. 34). Gardner (1995, pág. 114) considera que esta inteligencia es compartida por toda la especie humana pues tienen la habilidad para entablar un diálogo, recordar información, explicar algo (donde se da el proceso de enseñanza aprendizaje) y para reflexionar.

La inteligencia lógico-matemática es entendida como la “facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas” (Macías, 2002, pág. 34). La inteligencia musical se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical; la inteligencia cenestésico-corporal señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza; la inteligencia naturalística se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental. La Inteligencia cenestésico-corporal señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. La inteligencia espacial se refiere a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.

Por su parte, la Inteligencia interpersonal, consiste en la muestra de habilidades para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos, y la inteligencia intrapersonal es señalada como la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

La propuesta de Gardner propicio el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales (Macías, 2002, pág. 30). La materia que implementa estas dos dimensiones es la tutoría y educación socioemocional (SEP, 2017) entendidas como áreas de desarrollo personal y social.

Posteriormente Daniel Goleman retoma las inteligencias intrapersonal e interpersonal para desarrollar la teoría de la inteligencia emocional. Para Goleman (2002) la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades tales como “ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar la esperanza”, y sus principales componente son el autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo), el autocontrol emocional (o autorregulación) la automotivación, el reconocimiento de emociones ajenas (o empatía) y las relaciones interpersonales (o habilidades sociales) (Bilbao Rodríguez y Velasco García, 2014, pág. 24).

Posteriormente encontramos definiciones como la del programa *Construye T* (Construye T, s.f.) quien define lo socioemocional como “habilidades que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales”.

Por otra parte, para “La Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL por sus siglas en inglés, The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2018) la educación socioemocional es definida como un proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades para comprender y manejar las emociones propias y de los demás a través de la empatía que le permitan relacionarse de manera adecuada, tomar decisiones responsables establecer y alcanzar metas positivas

Un elemento importante que hay que resaltar de estas definiciones es el fortalecimiento de la interacción social, que como ya se ha expresado mejora la capacidad de empatía ayuda y respeto a los demás, lo que da paso a que la educación socioemocional es una fuente fundamental para el desarrollo de conductas prosociales y no solo un elemento que puede prevenir conductas delictivas y violentas.

Autores como Rendón Uribe (2015, pág. 240) entienden lo socioemocional como una competencia, la cual “incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad”. Además, distribuye esta competencia en el saber ser, saber conocer y saber hacer, las cuales son similares a las dimensiones establecidas por la SEP y otros autores que se presentaran en el siguiente capítulo.

Con todo esto es posible decir que, aunque las formas de definir las varían, el aspecto socioemocional puede ser entendido como el conjunto de habilidades, competencias, aprendizaje, o educación, que pueden ser aprendidas y educadas, para permitir un desarrollo positivo de la persona en las dimensiones psíquica y social. Considerando que la presente investigación se realiza en el contexto educativo, se hace referencia de la educación

socioemocional con la definición proporcionada por la SEP, así como las dimensiones que la integran y las estrategias propias para su formación. No obstante para que quienes lean puedan comparar y comprender su fundamentación se hizo referencia de las demás perspectivas.

1.2.1 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

La educación socioemocional está compuesta por diferentes dimensiones y varían de acuerdo a cada autor y/o autora, por ello, se presentan a continuación las diferentes dimensiones proporcionadas por CASEL, SEP, Redon Uribe y Construye T.

CASEL (2018) propone cinco competencias centrales para educar, las cuales son conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y decisión responsable.

La conciencia de sí mismo consiste en que la persona pueda reconocer las propias emociones, pensamientos y valores y como estas influyen en el comportamiento. El individuo podrá evaluar las fortalezas y debilidades en sí mismo. Las habilidades propias de esta dimensión consisten en saber identificar las emociones, autopercepción, autoconfianza, autoeficiencia y reconocimiento de fortalezas. La autogestión entendida como la capacidad de regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos de una persona, tanto de manera personal como académica. El control de impulsos, el manejo del estrés, la autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas y organización son habilidades que se integran en esta dimensión. La capacidad de tomar perspectiva y empatizar con los demás, apreciar la diversidad, entender y respetar las normas sociales y éticas que rigen el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad, es denominado conciencia social, para la cual se requieren de habilidades de empatía, toma de perspectiva, respeto a los demás y aprecio a la diversidad. La capacidad de establecer y

mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos así como poder comunicarse con claridad, escuchar bien, cooperar con los demás, resistir la presión social inapropiada, negociar el conflicto de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario tienen que ver con las habilidades de relación. Finalmente la decisión responsable consiste en tomar decisiones constructivas y éticas sobre el propio comportamiento y evaluar las consecuencias de estas acciones considerando siempre el bienestar personal y social, para lo cual, la persona deberá tener la capacidad de identificación de problemas, analizar las situaciones que se le presenten, evaluarlas, y resolverlas de manera adecuada, reflejando en sus decisiones el sentido de responsabilidad ética.

El nuevo modelo educativo propone cinco dimensiones a desarrollar agrupadas en cuatro aprendizajes claves (SEP, 2017, pág. 181): autoconocimiento (aprender a ser), autorregulación (aprender a hacer), autonomía (aprender a aprender), y finalmente empatía y colaboración (aprender a convivir), los cuales se describen a continuación. Estas categorías son las que se utilizaron para la presente investigación.

El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar. Dentro de las habilidades que se deben desarrollar para lograr el autoconocimiento se encuentran la atención, la conciencia de las propias emociones, desarrollo de la autoestima, el aprecio, gratitud y bienestar.

La autorregulación es entendida como la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. Incluye las habilidades de metacognición, expresión y regulación de emociones, autogeneración de emociones para el bienestar y perseverancia.

La autonomía, englobada en la dimensión de aprender a aprender, permite que la persona pueda tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Incluye las habilidades de iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromiso y autoeficacia.

El desarrollo de la empatía permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Entre las habilidades que se requieren están el bienestar y trato digno hacia otras personas, la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, el reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, la sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y el cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.

Finalmente, la colaboración consiste en la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad y se requiere de habilidades como la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Como se mencionó anteriormente, Rendón Uribe (2015, pág. 240) categoriza lo socioemocional como competencia en tres dimensiones: a) Componente emocional y afectivo motivacional, el cual incluye el conocimiento de sí mismo, autoconcepto, valoración de sí mismo, confianza en sí mismo, automotivación, autoeficacia, expectativas, preferencias y valores subjetivos, sistemas y planes de autorregulación, autocontrol y autonomía; b) componente cognitivo, que son los constructos personales y la capacidad para resolver problemas y c) el componente racional que implica el conocimiento de la conducta habilidosa apropiada, habilidades sociales y de comunicación, conocimiento de las costumbres sociales, conocimientos de las diferentes señales de respuesta, empatía y percepción social o interpersonal adecuada.

Por su parte, para el programa Construye T (s.f.), las habilidades socioemocionales quedaría agrupadas en tres categorías las cuales son a) Conoce T, que promueve las habilidades de autoconocimiento y autorregulación, para que la persona pueda identificar, conocer y manejar sus emociones; b) Relaciona T que incluye la conciencia social y la colaboración, las cuales permiten establecer relaciones constructivas con otras personas y; c) Elige T, la cual incluye las habilidades de toma responsable de decisiones y perseverancia.

Debido a esta variedad de formas de entender e integrar los elementos de la educación socioemocional y de acuerdo con Delors (2017, pág. 10), aún se requiere definir apropiadamente en qué consisten estas dimensiones, incluso las categoriza de la siguiente forma: aprender a hacer para el consiste en que los conocimientos sean incorporados a un conjunto de habilidades que permitan dar respuesta a los desafíos de la vida laboral; aprender a convivir con los demás no es solo ser tolerante con los demás, es también entender los fenómenos culturales y religiosos; y aprender a ser consiste en que el alumno pueda

comprenderse a sí mismo y aumente su autoestima. Por lo cual se presenta en la **Tabla 1** una síntesis de estas dimensiones para tener una mejor referencia de lo que es socioemocional.

Tabla 1. Síntesis de las dimensiones de la Educación Socioemocional

Dimensión Agrupada	Definición	Habilidades específicas
Autoconocimiento	Implica que la persona pueda conocer sus emociones, motivaciones, necesidades, pensamientos y valores, así como el efecto de estos en su comportamiento y en la relación con los demás. También implica el reconocimiento de fortalezas, capacidades, limitaciones y debilidades en sí mismo.	Conciencia de las propias emociones, autoconcepto, autoestima.
Autorregulación	Capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y conductas de manera apropiada y consciente de las consecuencias de las expresiones de estas en las demás personas y en uno mismo	Control de impulsos, el manejo del estrés, la autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas, organización, metacognición
Autonomía	Capacidad para tomar decisiones constructivas y actuar de forma responsables considerando el bienestar personal y social haciendo uso del conocimiento adquirido y permitiendo la adquisición de nuevos aprendizajes	Tolerancia al cambio, pensamiento crítico, pensamiento creativo, Identificación de problemas, necesidades y soluciones, liderazgo y toma de decisiones
Empatía	Capacidad de reconocer a los demás y validar sus emociones, sentimientos y necesidades teniendo en cuenta la diversidad y el respeto.	Toma de perspectiva, respeto a los demás, aprecio a la diversidad, reconocimiento de prejuicios y cuidado de otros seres vivos
Relaciones interpersonales	Capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales constructivas con diversos individuos y grupos	Comunicación asertiva, cooperación, responsabilidad, inclusión, negociación, resolución de conflictos, interdependencia y conciencia social

Elaboración propia

En la dimensión de autoconocimiento se pueden observar habilidades orientadas a que las personas tengan mayor conocimiento de sí mismos, tanto de sus emociones, pensamiento y conductas como de las habilidades que le permiten regular estos ejes. El desarrollo de esta dimensión es importante ya que uno de los factores implicados en el desarrollo de conductas agresivas es el desajuste emocional. Pelegrín Muñoz, de los Fayos Ruiz y Cantón Chirivella (2010, pág. 74), describen que en particular los hombres presentan mayores problemas emocionales y sociales y tienden a mostrar más conductas antisociales y delictivas, además de presentar mayor nivel de desajuste social.

La autorregulación es una dimensión que en esencia consiste en el control de sí mismo, y que permite además la práctica de la dimensión de la autonomía. Sin embargo, hay que considerar que para el estudio de la educación socioemocional es importante ser específico en que consiste cada una, pero para el desarrollo de estas dimensiones es necesario considerarlo y visualizarlo como un proceso continuo e integral, es decir, no se puede pensar en una educación socioemocional que intente intervenciones solo para ciertas dimensiones, ya que al momento de promover y ayudar al desarrollo de un área se está influyendo en las demás (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011, pág. 417).

La dimensión de la empatía como ya ha sido señalada es la que permite a las personas situarse y comprender al otro. Cabe mencionar que la empatía es una conducta fuertemente relacionada con el desarrollo de conductas prosociales, pues al respecto investigaciones como las de Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006, pág. 213) descubren que la empatía es el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro y la capacidad para ponerse en su lugar), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro), además de relacionarse la conducta prosocial de

forma negativa con el razonamiento hedonista y la agresividad física y verbal. La investigación que realizan analiza los cambios existen durante el periodo de la adolescencia (de los 12 a los 14 años) respecto a la conducta prosocial y los procesos psicológicos cognitivos (razonamiento prosocial) y emocionales (empatía, inestabilidad emocional y agresividad) implicados. Para ello evalúan a 499 adolescentes españoles durante 3 años, encontrando que la conducta prosocial que informan no presenta diferencias significativas, pero tienden a aumentar conforme crecen, por lo cual proponen educar en la empatía y en los estilos de razonar ante problemas sociales para potenciar el desarrollo prosocial de los adolescentes ya que consideran importante desarrollar la conducta prosocial como facilitadora de relaciones sociales y como forma de inhibir la desadaptación.

Es importante señalar que la conducta empática es con frecuencia expresada por mujeres, pues a la par de lo que Pelegrín Muñoz, de los Fayos Ruiz y Cantón Chirivella (2010, pág. 74) señalaron como un mayor desajuste emocional en los hombres, Urquiza y Casullo (2006, pág. 300) concluyen que las mujeres tienden a tener mayor preocupación y malestar en relación a los demás, por ende a ser más empáticas en comparación a los hombres. Señalando además que el razonamiento prosocial no está relacionado con el comportamiento prosocial, es decir, una persona puede tener un pensamiento prosocial o reconocer este tipo de conductas, pero eso no implica que la realizará.

Además, estudios como el de Vásquez Artega (2017, pág. 292), alertan de la dificultad de las expresiones empáticas, pues en un estudio sobre cómo se manifiestan las conductas prosociales en los niños y niñas de entre 8 y 10 años, estudiantes de tres instituciones educativas públicas de San Juan de Pasto, concluye que la empatía es un reflejo de debilidad, pues algunos factores del contexto como la violencia, el abandono, la pobreza,

entre otros pueden afectar al desarrollo emocional y prosocial. Por lo cual propone que la escuela es un contexto que propicia espacios y modelos para el aprendizaje y vivencia de la prosocialidad.

Esta situación marca la importancia de la educación socioemocional, pues se refiere a todo un proceso de convivencia positiva que al respecto el desarrollo de la dimensión que nombramos como relaciones interpersonales permite que las relaciones que se establezcan con los demás siempre sea para el bien personal y social.

Bruner, Boardley y Côte (2014), examinaron los efectos que tiene la identidad social en el comportamiento prosocial y antisocial hacia los compañeros y oponentes, y como estas conductas son mediadas por la cohesión grupal. Los resultados muestran que existen comportamientos prosociales hacia el grupo/equipo y bajos niveles de comportamientos prosociales y antisociales hacia los compañeros y oponentes. Por ello concluyen que los sentimientos asociados con ser miembro de un equipo se involucran con mayor frecuencia de conductas prosociales hacia los compañeros de equipo y que la conducta antisocial hacia el oponente puede debilitar la relación intragrupo. Con ello proponen que las intervenciones que se realicen deben enfocarse sobre las estrategias para promover la identidad social y conductas prosociales.

Finalmente, se puede realizar una comparación entre las dimensiones del desarrollo socioemocional con la clasificación de las habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (UNICEF, 2011) pues coinciden en que se deben enfatizar los esfuerzos educativos ya que estimulan el desarrollo en los adolescentes y los prepara para transitar a la adultez. Entre las habilidades se encuentran el autoconocimiento, la capacidad de controlar las emociones y de manejar la tensión y el estrés. En resumen la

educación socioemocional contribuye a alcanzar los objetivos de la educación en términos de desarrollo integral, ya que como se puede observar en las dimensiones, permite el desarrollo de habilidades que le servirán al individuo para la vida.

1.3 DOCENCIA: TUTORÍA Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

En diversas lecturas es común encontrarse con el término maestro, profesor y docente para referirse a aquella “persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos” (SEP, 2008, pág. 85), y aunque son sinónimos se hará referencia a la persona que desarrolla este proceso educativo como *docente*.

Las prácticas pedagógicas de los docentes, desde la propuesta del Nuevo Modelo Educativo es que estas deben contribuir a la construcción de una comunidad de aprendizaje solidaria y afectiva, donde todos sus miembros se apoyen entre sí. Algunos principios pedagógicos propuestos por la SEP y que deben guiar la práctica docente son (2017, págs. 119-123): a) El poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo; b) tener en cuenta los saberes previos del estudiante; c) ofrecer acompañamiento al aprendizaje; d) conocer los intereses de los estudiantes; e) estimular la motivación intrínseca del alumno; f) reconocer la naturaleza social del conocimiento g) propiciar el aprendizaje situado; h) entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje; i) modelar el aprendizaje; j) valorar el aprendizaje informal; k) promover la interdisciplina; l) favorecer la cultura del aprendizaje y m) apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.

Esta práctica pedagógica se orienta en el enfoque socioconstructivista, ya que considera importante como cada alumno o alumna aprende en la interacción social, es decir con él o la docente, sus compañeros y su entorno, y además plantea necesario explorar nuevas

formas de enseñar. Al respecto, es necesario que cada docente fortalezca sus estilos educativos, y hacer de sus clases espacios dinámicos de adquisición de conocimiento y a la vez de sana formación personal, de modo tal que el alumnado no sea un ente pasivo, sino que sean partícipes también de los procesos educativos, como mecanismo para aprender a manejar y controlar adecuadamente las emociones y establecer relaciones competentes. En ese sentido, los y las docentes deberán ser potenciador de lo socioemocional en el aula, y para ello debe lograr mayor accesibilidad, tolerancia para resolver conflictos de manera constructiva y dialogante (Arís Redó, 2010 citado en Rendón Uribe, 2015, pág. 239).

Es así como la docencia no se visualiza solo como un transmisor de conocimientos, se concibe como mediador que contribuye, con sus capacidades y experiencias, a la construcción de aprendizajes en alumnos y alumnas, y en la convivencia armónica de todos los miembros de la escuela (SEP, 2017, pág. 118).

Los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de los aspectos socioemocionales de los estudiantes en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar (Rendón Uribe, 2015, pág. 238). Considerar al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, es un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes (SEP, 2017, pág. 37).

El aprendizaje como resultado de la relación activa entre el individuo y una situación, tiene como estrategias de aprendizaje aquello que promueva la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación. La SEP (2017, pág. 37) señala que los y las alumnas aprenden a partir de la realización de preguntas, problemas y proyectos, ya que considera los intereses

de los alumnos/as y los fomenta mediante su apropiación e investigación. También cuando existe la libertad para elegir e investigar temas y presentarlos en público mediante conferencias, así como la reflexión y el diálogo posterior sobre sus intereses y hallazgos, mediante el trabajo en equipo ya que el uso de este tipo de métodos y las estrategias que de ellos se derivan, contribuyen a que los estudiantes apliquen los conocimientos escolares a problemas de su vida, es decir, logren un aprendizaje significativo.

Existe un documento publicado por la SEP acerca de los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes el cual hace referencia a la práctica profesional de este para lograr un mejor aprendizaje en el grupo estudiantil. Entre las prácticas docentes se encuentran la planeación y evaluación los cuales tienen la función de concretar y lograr la intención de lo que se enseña. La planeación se realiza de forma consiente y anticipada para así optimizar los recursos y poner en práctica diversas estrategias que permitan y garanticen el aprendizaje, para ello se requiere que el docente establezca metas de aprendizaje, diseñe actividades y decida como evaluará el logro de dichos aprendizajes. La evaluación, por su parte permite medir el logro del alumno/a, y así identificar sus áreas de oportunidad y mejorar su desempeño (SEP, 2017).

Respecto a la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional la SEP (2017, pág. 159) describe que la función docente debe ser un acompañante del estudiante mientras este descubre, explora y desarrolla sus posibilidades, ya que busca favorecer el compañerismo; el reconocimiento personal y el apoyo, así como la colaboración y la confianza para expresar emociones, creaciones, ideas y sentimientos sin el deseo de alcanzar un estereotipo. Además de promover diversas situaciones de aprendizaje que sean flexibles.

Es necesario enfatizar que el/la docente es quien promueve de manera intencional el aprendizaje de la educación socioemocional. En este sentido, el rol docente asume una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas (SEP, 2017, pág. 159), es entonces cuando él y la docente cumplen la función de tutor.

De acuerdo con la Real Academia Española, el tutor es aquella persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura (Real Academia Española, s.f.). Para la SEP (2017, pág. 172), el tutor es *“aquel docente al que le ha sido asignada una hora semanal de tutoría prevista para los tres grados de secundaria, y que acompañará y guiará el crecimiento socioemocional y académico de un grupo de estudiantes”*.

La tutoría, por su parte es el *“mecanismo mediante el cual se puede acompañar a los estudiantes y ayudarlos a fortalecer su capacidad socioemocional, cognitiva y académica durante su trayecto por la educación secundaria”* y a la que se le asigna una hora a la semana para que el tutor pueda favorecer el desarrollo de las dimensiones y habilidades socioemocionales, para ello deberá tomar en cuenta las siguientes acciones (SEP, 2017, pág. 172):

- Acompañar a los estudiantes en el proceso de confirmación de su identidad mediante el autoconocimiento.
- Planear momentos en los cuales los estudiantes adquieran o fortalezcan estrategias para la expresión y regulación de las emociones.
- Promover espacios de diálogo y reflexión que favorezcan la convivencia y la resolución de conflictos.

- Favorecer proyectos o acciones que le permitan al estudiante tomar decisiones de manera autónoma.
- Generar un ambiente en el que se valoren las diferencias y se manifiesten actitudes de empatía y respeto.
- Favorecer el trabajo colaborativo y solidario, que le permita al estudiante aprovechar su potencial y sumar el de los demás en favor del logro de una meta común.
- Generar un ambiente en la comunidad escolar en el que el estudiante encuentre un espacio donde se sienta involucrado e identificado.

Como podrá observarse, la tutoría y la educación socioemocional no serán esfuerzos aislados, ya que se realiza en consideración con las diferentes asignaturas y aprendizajes del estudiante, así como de las necesidades de estos, siendo así una parte medular de la educación secundaria que contribuya al desarrollo integral de los adolescentes.

La acción del tutor se dirige a todos los estudiantes del grupo a su cargo, para llevar a cabo actividades de análisis, deliberación, toma de decisiones, evaluación e intervención, entre otras, de los retos en la vida y la convivencia escolar. Mediante el trabajo en torno a los retos cotidianos de la escuela, los tutores contribuirán al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, que les permitirán actuar de manera reflexiva, segura y autónoma en las decisiones que les competen, para aprender y convivir con bienestar en la escuela. El tutor requiere ser sensible a las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes al planear las actividades que llevará a cabo en las sesiones de tutoría. El diagnóstico de las necesidades del grupo consistirá en una actividad constante como punto de partida del crecimiento socioemocional que se impulse desde este espacio curricular.

Para las actividades que el tutor puede realizar en la asignatura de tutoría y educación socioemocional, la SEP ha elaborado 25 fichas didácticas (cinco por cada dimensión) que cada docente puede utilizar para orientar el trabajo semanal en el aula. Estas fichas se encuentran en el documento Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria (2017). La estructura de las fichas incluye: la dimensión, habilidad e indicador de logro al que hace referencia, el título de la ficha, el material que se va a utilizar, la descripción de la actividad y pistas para que cada docente aproveche de mejor manera los recursos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO 2. LA CONDUCTA PROSOCIAL

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Hacer cosas por los demás ha sido considerado un valor social básico, siendo por definición prosocial (Moñivas Lázaro, 1996, pág. 125), sin embargo, existen diversas definiciones para la conducta prosocial, aunque parecidas, los/as autores no logran llegar a un acuerdo si estas incluyen una característica altruista o no.

Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch, (1981, citado en Morales Domínguez, Moya Morales, Gaviria Stewart y Cuadrado Guirado, 2007) se refieren a la conducta prosocial a todos los comportamientos que benefician a los demás con motivación altruista o sin ella. Moñivas Lázaro (1996, pág. 125) la define como “cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas”, señalando además que este tipo de conducta es moral y está asociada con conductas de consuelo, dar, ayudar, altruista, solidaridad entre otras. Para Marín Escobar (2010, pág. 375) las conductas prosociales son “aquellas acciones del ser humano en las cuales se observa una conducta de ayuda hacia otros sin que medie ningún interés o se espere recompensa”.

Como se puede observar, estas definiciones señalan el altruismo como un elemento que puede ser o no central en las prácticas de las conductas prosociales, por lo cual Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín (2006, pág. 15) hacen una diferenciación entre conducta prosocial no altruista y altruista de ayuda. La primera de ellas se presenta como una alternativa a la agresión y conductas delictivas y la segunda ante situaciones de emergencia o necesidad. De aquí la importancia de que la conducta prosocial puede tratarse como contrapuesta a la conducta agresiva, que como proponen Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006, pág. 203) actúa como factor de protección o inhibidor de la agresividad.

Dada la diversidad de definiciones para la conducta prosocial es necesario entender el significado propio de conducta, para el cual un primer acercamiento se puede encontrar en el diccionario de psicología, quien define la conducta como:

“... La conducta hace referencia a una actitud (v.) interior en la cual se originan acciones y las reacciones. Se deriva de ello que, desde el punto de vista de la observación exterior, la conducta es menos describible y comprobable que el comportamiento” (Galimberti, 2011, pág. 234).

Esta definición capta el elemento actitud como una disposición o preparación del organismo para responder al medio, no es un concepto utilizado como sinónimo de comportamiento. Desde esta perspectiva encontramos dos términos para definir la conducta, la actitud entendida como la “Disposición relativamente constante para responder de ciertas maneras particulares a las situaciones del mundo por el residuo de experiencia pasada que de algún modo guía, orienta o influye de una u otra forma en el comportamiento” (Galimberti, 2011, pág. 12), y el comportamiento como “conjunto estable de acciones y reacciones de un organismo frente a un estímulo proveniente del ambiente externo (estímulo) o del interior del organismo mismo (motivación) (Galimberti, 2011, pág. 212).

Por ello la conducta prosocial, puede referirse a comportamientos de consuelo, solidaridad, de ayuda, entre otros, es decir, hay muchos comportamientos que se pueden categorizar como conductas prosociales y pueden tener o no una actitud altruista.

Dada esta cualidad de las conductas prosociales, se presenta a continuación una comparación de estos comportamientos y actitudes que se pueden presentar, la cual ha sido elaborada a partir de la revisión de Méndez Tovar, Mendoza Ávila, Rodríguez Ramírez y García Méndez (2015); Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega (2013); Gutiérrez

Bermejo y Quintas Amorín (2006); González Portal (2000 citado en Anné, Blum, Abal Facundo, Lozzia y Horacio Félix, 2014) y Roche 1991 (citado en Marín Escobar, 2010).

Tabla 2. Comportamientos y actitudes prosociales

Tipo de comportamientos/actitudes prosocial	Descripción	Autor/año
No altruista	Espera o desea un beneficio propio además del, o por encima del ajeno	(Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín, 2006)
Altruista	Deseo de favorecer al otro con independencia del beneficio propio	(Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín, 2006)
De ayuda directa	El observador interviene personalmente en la situación ofreciendo la ayuda	(Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín, 2006) González Portal,2000
De ayuda indirecta	El observador no desarrolla la conducta de ayuda, sino que busca la colaboración de otra persona que es, quien en realidad, realiza el comportamiento específico	(Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín, 2006; González Portal,2000)
En situación de emergencia	El observador interviene si presencia una situación límite para la víctima y para el mismo	(Gutiérrez Bermejo y Quintas Amorín, 2006 González Portal,2000)
En situación de no emergencia	Se presenta en sucesos ordinarios, previsibles y no ambiguos	(González Portal,2000)
Ayuda física	Conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas	(Méndez Tovar, Mendoza Ávila, Rodríguez Ramírez y García Méndez, 2015; Roche,1991)
Servicio físico	Conducta que elimina o reduce la necesidad en los beneficios de efectuar una acción	(Méndez Tovar, Mendoza Ávila, Rodríguez Ramírez y García Méndez, 2015; Roche,1991)
Dar y compartir	Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros	(Roche,1991)
Ayuda verbal	Explicación o instrucción que resulta útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo	(Roche,1991)

Tabla 2. Comportamientos y actitudes prosociales (continuación)

Consuelo verbal	Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar de este modo su estado de animo	(Méndez Mendoza Rodríguez y García Méndez, 2015; Roche,1991)	Tovar, Ávila, Ramírez y
Confirmación y valorización positiva del otro	Expresión verbal para confirmar el valor de los demás o aumentar la autoestima de los mismos	(Roche,1991)	
Escucha profunda	Conductas metaverbales y actitudes de atención	(Méndez Mendoza Rodríguez y García Méndez, 2015; Roche,1991)	Tovar, Ávila, Ramírez y
Empatía	Compresión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción por experimentar sentimientos similares a este	(Méndez Mendoza Rodríguez y García Méndez, 2015 Roche,1991)	Tovar, Ávila, Ramírez y
Solidaridad	Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias	(Méndez Mendoza Rodríguez y García Méndez, 2015; Roche,1991)	Tovar, Ávila, Ramírez y
Presencia positiva y unidad	Actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas.	(Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega, 2013)	
Voluntariado	Comportamiento de ayuda con carácter no obligatorio, que se lleva a cabo planificadamente y a través de la gestión de una organización	(Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega, 2013; González Portal, 2000)	

Tabla 2. Comportamientos y actitudes prosociales (continuación)

Reciprocidad basada en la confianza	Intercambio de favores entre personas conocidas o desconocidas, tiene la probabilidad de aumentar cada vez que el individuo actor de ello confía en que ayudando, posiblemente en el futuro cuando lo necesite, también será ayudado	(Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega, 2013)
Solicitada	Se realiza en respuesta específica a un pedido	(González Portal,2000)
No solicitada	Se realiza por acción propia	(González Portal,2000)
De ayuda identificable	Es posible identificar al benefactor	(González Portal,2000)
De ayuda no identificable	El acto de ayuda permanece como anónimo	(González Portal,2000)
Espontánea	La ayuda que se presta es simple, constituyendo un hecho aislado, el contacto es breve y no existe interacción futura. La decisión sobre la ayuda debe hacerse rápidamente	(González Portal,2000)

Elaboración propia

Queda claro entonces que la gama de comportamientos y actitudes prosociales es amplia. Sin embargo, de acuerdo con (Carlo et al. 1999; Miller et al., 1991; Sterling, 1990, citado en Garaigordobil Landazabal, 2008, pág. 39) existen diferentes variables que influyen en el desarrollo de estos, entre los cuales están la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad, etc. los cuales se presentan a continuación, haciendo énfasis en el ámbito escolar ya que la presente investigación se desarrolló en ese contexto.

2.1.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES

A continuación presentamos los factores que influyen el desarrollo de conductas prosociales, así como los resultados de diversas investigaciones en estos contextos.

Factores culturales

El primer factor que podemos mencionar es el cultural, ya que de acuerdo con Garaigordobil Landazabal (2008, pág. 39), las normas que socioculturales, valores y estándares que existen en una sociedad y que el sujeto internaliza a través de la socialización permite la existencia o la ausencia de conductas prosociales.

En Colombia, Redondo Pacheco, Rangel Noriega y Luzardo Briceño (2015), analizaron las diferencias en las conductas prosociales entre estudiantes de educación secundaria en las ciudades de Pasto y Bucaramanga, en una muestra de 2,694 estudiantes de entre 11 y 17 años, de los cuales 1878 pertenencia a la ciudad de Pasto (1247 hombres, 631 mujeres) y 816 a la ciudad de Bucaramanga (365 hombres, 451 mujeres). En los resultados encontraron que existe una relación positiva entre las conductas prosociales y la pertenencia a una sociedad colectivista siendo la ciudad de Pasto quien presenta puntuaciones significativas mayores en conducta prosocial. Por ello proponen realizar investigaciones en la influencia de las diferencias culturales en la conducta del adolescente, así como de la implicación de los contextos sociales y educativos así como de implementar programas de intervención socioeducativa de prevención de la conducta antisocial.

Factores familiares

Por su parte, la familia, es otro factor que tiene gran influencia en el desarrollo de conductas prosociales, ya que son parte relevante del proceso de socialización y representa la cultura y valores sociales que se transmite, explícita o implícitamente al niño (Garaigordobil Landazabal, 2008, pág. 41).

En Estados Unidos, Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012) examinaron las relaciones existentes entre el comportamiento autoritativo de los padres y el

comportamiento prosocial del adolescente hacia la familia. La población estaba compuesta por 329 familias con hijos adolescentes entre los 11 y 15 años de origen europeo-americano, africano-americano, asiáticos-americanos e hispanos. Entre los resultados encuentran que las madres reportan mayor índice de comportamiento prosocial del adolescente. Además describen que los padres que son más comprensivos y otorgan autonomía a sus hijos muestran comportamientos prosociales dentro de la familia. Establecen que la crianza de la madre es de mayor importancia en el desarrollo prosocial del adolescente, demostrando así la importancia del contexto familiar.

De igual forma, Knight, Carlo, Basilio y Jacobson (2014) examinan el factor familiar, para ello, busca la relación entre los valores del familismo, la toma de perspectiva, el razonamiento moral prosocial y las conductas prosociales, en una población de adolescentes estadounidenses de origen mexicano. La muestra estaba compuesta por 205 adolescentes de entre 9 y 13 años, de los cuales 60 nacieron en México y el resto en Estados Unidos. En los resultados no encuentran diferencias de género ni culturales, y describen que los valores del familismo predice la perspectiva a tomar y el razonamiento moral prosocial. En ese sentido el familismo se asocia con comportamientos prosociales, pero no para comportamientos altruistas, ya que el familismo refleja la creencia de que los miembros de la familia se ayudan mutuamente para el beneficio de la familia.

Factores personales

En cuanto a los factores personales, Garaigordobil (2008, pág. 43) propone tomar en consideración, la edad, desarrollo cognitivo, moral y la perspectiva social, teniendo en cuenta las teorías del desarrollo cognitivo-evolutivo, por ejemplo Piaget, el constructivismo, el enfoque de aprendizaje social.

Sin embargo, un factor que podría ser posible a considerar es el género de la persona, como lo demuestran Plazas, Morón Cotes, Santiago, Sarmiento, Ariza López y Patiño (2010) ya que establecieron las diferencias de género en las relaciones con los iguales y como esto estaba relacionado con la conducta prosocial y antisocial de quienes estudiaban educación primaria, secundaria y superior en Colombia. Para ello encuestaron a 464 personas, 183 hombres y 281 mujeres, de los cuales 140 se encontraban en 3ro de primaria y tenían entre 7 y 8 años, 200 estudiaban el nivel secundaria, con edades entre los 13 y 15 años y 124 eran universitarios entre los 18 y 35 años. Sus resultados muestran que en el nivel primaria los hombres son los rechazados mientras que en la universidad los roles se invierten y las mujeres son ahora quienes sufren rechazo. En ese sentido, muestran que las mujeres son más prosociales en el nivel primaria, y los hombres suelen ser identificados como prosociales al llegar a la universidad. Por ello concluyen que las diferencias de género interactúan con el nivel educativo.

Factores en el contexto escolar

El contexto escolar, de acuerdo con Garaigordobil (2008, pág. 53) es un escenario donde las personas se encuentran con dos agentes de socialización, los adultos y sus pares.

Al-Yaaribi, Kavussanu y Ring, (2016), examinaron los comportamientos prosociales y antisociales de los compañeros de equipos deportivos y como estos están relacionados con el esfuerzo, el rendimiento, el disfrute y la ira de los atletas durante un partido y el rol mediador que tiene el disfrute y la ira. Para ello, obtienen dos muestras, la primera de ellas compuesta por jugadores de fútbol en Reino Unido, de los cuales 103 eran hombres y 100 mujeres, con edades comprendidas entre los 16 y 36 años. La segunda muestra estaba compuesta por 154 hombres y 127 mujeres de entre 16 y 53 años jugadores de baloncesto.

Otienen que el comportamiento prosocial de un jugador en equipo aumenta el esfuerzo, el disfrute y el rendimiento en el deporte, y que el comportamiento antisocial promueve menor esfuerzo y mayor ira, por lo cual debe ser eliminado si se quiere maximizar el esfuerzo de los jugadores. Además proponen realizar estudios en relación de la cohesión, el bienestar psicológico y el agotamiento.

Por otra parte, diversas investigaciones han demostrado que las conductas prosociales son predictores del logro y la cohesión académica, así como promotoras de un ambiente de armonía. Inglés, Martínez González, Valle, García Fernández y Ruiz Esteban (2011) analizando la relación entre la conducta prosocial y las metas académicas de 2,022 estudiantes españoles de la escuela secundaria obligatoria encontraron que “los estudiantes con alta conducta prosocial presentaron puntuaciones significativamente más altas en metas de aprendizaje y logro” concluyendo que la conducta prosocial predice de forma positiva el logro académico.

2.2 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES

Modelo biológico – sociobiológico

Los modelos explicativos de la conducta prosocial que están orientados en explicar el origen desde el componente biológico, y posteriormente sociobiológico, “han centrado sus hipótesis interpretativas de la conducta social humana, incluyendo el altruismo, en el control genético” (González Portal, 2000, pág. 71), es decir, para este modelo las acciones altruistas presentes en los animales pueden ser plausibles y explicados desde la selección familiar, y en los seres humanos que realizan actos altruistas, existen cierta probabilidad de que éstos tengan una base genética. Sin embargo, las críticas a este modelo teórico explica que a pesar de la

similitud entre las conductas prosociales entre animales y humanos, el origen puede ser distinto. Si se reconoce el potencial biológico de las conductas altruistas en los seres humanos, pero no que las diferencias individuales en el altruismo sean resultado de la evolución o que estén genéticamente controladas.

Perspectiva psicoanalítica

Desde el psicoanálisis se explica la naturaleza y origen de la conducta prosocial a partir de los tres componentes o estructuras básicas de las personas (González Portal, 2000, pág. 73): *Ello*, *Yo* y *Super-Yo*. Estas estructuras se organizan jerárquicamente, el *Ello* es la base primitiva y más antigua del sistema, el *Yo* es la parte organizada y racional de la personalidad y es el mediador entre las otras dos, el *Súper-Yo* es la estructura superior y es quien da conciencia a partir de estándares morales o ideales.

Este modelo ha señalado varios motivos que promueve la conducta prosocial como un medio del ser humano para otros fines, como lidiar con la culpa, resolver un conflicto interno, compensar ansiedad u ocultar la agresividad (Garaigordobil Landazabal, 2003, pág. 47) o explicándola desde la teoría clásica o freudiana enfatizando la autogratificación instintiva donde el desarrollo individual es resultado de la interacción de dos tendencias: la necesidad de felicidad a veces denominada egoísta y el impulso de vivir en sociedad llamado altruista (Freud, 1937 citado en González Portal, 2000, pág. 73).

Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982) sostiene que el aprendizaje se da a través de la observación e imitación de conductas que la sociedad (padres, maestros, deportistas, entre otros) aprueban, en un proceso denominado aprendizaje por observación o modelamiento (Papalia, Feldman y Martorell, 2012, pág. 32), es decir, todo comportamiento

se aprende observando la conducta ajena, ya se trate de familiares, modelos educativos, amigos o medios de comunicación.

La conducta, empática, de ayuda, o que beneficie o no a los demás, se aprende imitando a otros. Según Bandura, casi toda la conducta humana se aprende, intencional o accidentalmente, por medio del ejemplo. Aprendemos observando a otros e imitándoles (Schultz y Schultz, 2010, pág. 401). Esta teoría señala la responsabilidad que tienen los adultos, pues son ellos los educadores y formadores de la sociedad, por ello es importante que los docentes en las escuelas secundarias realicen conductas orientadas al beneficio de los demás, pues el alumno aprenderá a controlar y regular sus acciones en base a la anticipación que haga de las consecuencias sociales de la misma.

Bandura utiliza tres conceptos en la teoría del aprendizaje social: el modelado (*modeling*), aprendizaje vicario o aprendizaje por observación, los cuales se refieren al proceso de aprendizaje en el que el comportamiento del observador puede cambiar en función del comportamiento de otro individuo, que actúa como modelo (Giardini, Cacciola, Maffoni, Ranzini y Sicuro, 2017).

Para que una conducta se aprenda se requiere observar la conducta de otros y participar con ellos al realizar la conducta que se desea adquirir, esto es el modelamiento (Schultz y Schultz, 2010, pag. 402). El modelamiento es un procedimiento por el cual se origina el condicionamiento operante, el cual consiste en otorgar reforzadores (positivos o negativos) a las aproximaciones a la conducta deseada, y posteriormente premiar las aproximaciones más cercanas, de manera gradual hasta llegar a la conducta deseada. Para ello se requiere de tres condiciones: el antecedente, entendido como el entorno o escenario

en el cual tiene lugar la conducta; la conducta que se desea aprender, y la consecuencia, es decir el reforzador (Feist, Feist y Roberts, 2014, pág. 297).

Un ejemplo de modelamiento sería enseñar al alumno de secundaria a ser prosocial con los demás. Si el docente aplaza el refuerzo hasta que se produzca la conducta deseada, el alumno nunca concluirá con éxito la tarea. Para enseñar al alumno, el docente deberá dirigir conducta prosocial a elementos más básicos como la empatía y la solidaridad. Primero, el docente da al alumno/na un reconocimiento cada vez que este logra manejar de manera adecuada sus emociones durante clases. Cuando esta conducta está completamente reforzada, el docente aplaza el reconocimiento o la recompensa hasta que el alumno logra comprender las emociones de sus compañeros y así sucesivamente hasta obtener la conducta prosocial, momento en el cual no será necesario seguir reforzando la conducta.

Existen tres factores que influyen en el aprendizaje por observación, estas son las características del modelo, del observador y las consecuencias reforzantes asociadas a las conductas, las cuales se describen en la siguiente tabla (ver tabla 3).

Al respecto Giardini, Cacciola, Maffoni, Ranzini y Sicuro (2017) explican que es más probable que el comportamiento se imite si existe una cierta afinidad (parecido o relación) con el modelo, si se le considera competente o atractivo, o si la situación en la que se implementará el comportamiento aprendido es similar a otro observado con anterioridad.

Tabla 3. Factores que influyen en el aprendizaje por observación

Características de los modelos (tendencia a imitar)	Las personas que se parecen al sujeto influirán en mayor medida en el modelamiento en comparación con las personas que son diferentes, por ejemplo en edad, sexo, condición social y prestigio.
Características del observador (eficacia del aprendizaje)	Las personas con baja autoestima tienden a imitar a personas que tienen mucha seguridad en sí mismas.
Consecuencias reforzantes asociadas a las conductas	Si el modelo recibe un castigo o recompensa por realizar cierta actividad influirá en la imitación de la conducta. Puede llegar a superar los efectos de las características del modelo y del observador.

Recuperado de Schultz y Schultz, 2010)

El aprendizaje por observación consta de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación (Schultz y Schultz, 2010; Schunk, 1997; Giardini, Cacciola, Maffoni, Ranzini y Sicuro, 2017), los cuales se sintetizan a continuación.

El primero de ellos, la atención, permite que el aprendizaje por modelamiento ocurra pues el sujeto se fija en los aspectos y hechos relevantes y significativos de la conducta. El elemento significativo surge a partir del interés simbólico de que la conducta llevara al éxito en su ejecución, o de lo contrario, para no realizar.

El proceso de retención implica que el observador codifique y transforme la información del modelo para almacenarla en la memoria, organizarla, repasarla. Estos procesos son cognoscitivos y pueden ser codificadas de dos formas: imaginaria o verbal.

En la codificación por imágenes se almacenan las actividades que son difíciles de describir con palabras, por lo cual se utilizan imágenes mentales de la conducta modelo para posteriormente imitarla.

La codificación verbal consiste en describir verbalmente la conducta observada, la cual se puede repasar o representar sin realizar alguna acción, ejemplo de ello es enunciar reglas o procedimientos, hablar con uno mismo durante los pasos de una habilidad compleja.

El tercer proceso, el de la producción, consiste en representar los elementos ya codificados de la conducta en una acción, en otras palabras: poner en práctica lo aprendido. El mero hecho de haber observado una conducta no garantiza que su ejecución sea eficaz, por lo cual requieren que se dé una retroalimentación, por parte de los modelos, para corregir la conducta. Además, Bandura (Giardini, Cacciola, Maffoni, Ranzini y Sicuro, 2017) afirma que se no es necesario reproducir el comportamiento para aprender, basta con que la persona haya interiorizado el comportamiento para que lo ponga en práctica tiempo después, en una situación particular.

Finalmente el cuarto proceso es la motivación, su importancia recae en que las personas tienden a atender, retener y reproducir las conductas si existe un incentivo y gratificación para su ejecución. Si un modelo recibe una recompensa o evita un castigo en función de su conducta sea razón para atender a la conducta e iniciar el proceso de aprendizaje por observación. La motivación reside en realizar la misma conducta y obtener las mismas consecuencias. Si bien el reforzamiento facilita el modelamiento, no es un elemento esencial ya que existen factores del espacio como sonidos o luces que captan la atención del observador.

Teorías del desarrollo cognitivo (Piaget y Kohlberg)

El constructivismo es un enfoque que plantea la interacción entre el docente y los estudiantes en donde se intercambian los conocimientos de ambos para sintetizarlos y lograr un aprendizaje significativo del contenido revisado. Este paradigma se encuentra en los primeros

trabajos de Jean Piaget, quien describe el conocimiento como un proceso y se cuestiona lo siguiente: ¿Cómo construimos el conocimiento científico? ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)? Las cuales sirven de referencia para entender la relación entre alumno, docente y saberes curriculares (Hernández Rojas, 2012, pág. 175).

Para el constructivismo piagetiano el sujeto cognoscente tiene un papel activo en el proceso del conocimiento, pues este necesita aproximarse al objeto de estudio, y al actuar sobre él lo transforma y se estructura a si mismo construyendo marcos y estructuras interpretativas, es decir, ambos (sujeto cognoscente y objeto de conocimiento) existen en mutua interdependencia pues el sujeto conoce al objeto aplicando sobre ello un conjunto o serie de actividades y el objeto actúa o responde a sus acciones.

Los elementos teóricos que explican como ocurre el proceso de aprendizaje son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. Como ya se ha mencionado, el sujeto actúa para conocer al objeto, pero para ello, el sujeto ha desarrollado un tipo de organización interna que origina y regula esta conducta, a lo cual Piaget definió como esquemas, las cuales “se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas” (Hernández Rojas, 2012, pág. 178), y al estar agrupada generan una estructura de conocimiento. Tanto los esquemas como las estructuras intervienen como marcos de referencia al momento de la interacción del sujeto con la realidad lo que permiten la adquisición del nuevo conocimiento a través de la organización y la adaptación.

La organización requiere en tres funciones, la conservación de estructuras o sistemas coherentes que ya existen en el sujeto, la asimilación de elementos variables que complementan el sistema y la diferenciación e integración de estos elementos. La adaptación

por su parte se presenta en dos procesos; el primero de ellos que consiste en la incorporación del elemento, característica u objeto a la estructura o esquema ya existente, la asimilación; el segundo consiste en la reacomodación ya sea ligera o significativa de los esquemas a partir de la nueva información. Cuando no se producen cambios Piaget lo denominó como un estado de equilibrio.

Además, cada estructura determina cada una de las etapas del desarrollo o la teoría de los estadios, los cuales son la etapa sensoriomotora, etapa de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales.

De acuerdo con Hernández Rojas (2012, pág. 187) la teoría constructivista piagetiana es un marco de referencia que permite reflexionar sobre la relación entre el docente y el alumno y el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Kohlberg (González Portal, 2000, pág. 76), plantea que el pensamiento moral no siempre corresponde con las acciones, es decir, es posible elaborar cognitivamente una actitud moral pero no por ello llevarla a la práctica.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La adolescencia es un periodo de vida que inicia con la pubertad y finaliza de acuerdo a cada cultura; variando de entre los 10 a los 19 años aproximadamente. En ella se realiza una transición de la niñez a la adultez que implican cambios físicos cognitivos, emocionales y sociales, que los prepara para asumir responsabilidades y funciones de acuerdo a su cultura. (Knobel, 1996, pág. 39; Arnett, 2008, pág. 4; UNICEF, 2011, pág. 11). Estos cambios suelen visualizarse como una etapa de inestabilidad que el adolescente tiene que resolver (Knobel, 1996, pág. 40), lo cual hace que esta etapa sea señalada como un periodo difícil y llenos de conflictos. Si bien, la adolescencia comienza con la pubertad, cambios puramente fisiológicos, termina con cambios psicológicos y socioculturales (Arnett, 2008, pág. 4), entre ellos la construcción de una identidad individual, social y adulta.

La escolaridad en la adolescencia, tiene como objetivo integrar al adolescente a la sociedad, construirle una conciencia cívica y de valores sociales, y brindarle orientación vocacional y académica para ingresar a un sistema educativo superior y posteriormente al mundo laboral (Ortega Ruiz, 2005, pág. 249), por lo cual la reforma educativa, a través del nuevo modelo educativo, incorpora al curriculum la educación socioemocional, ya que esta habilidad permite a las personas relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos, y sobre todo adaptarse a las nuevas situaciones que se le presenten (SEP, 2017, pág. 34).

Sin embargo es frecuente que en los adolescentes se presenten problemáticas con sus iguales y adultos. Los factores que pueden influir en esta problemática son la falta de características empáticas y altruistas, lo cual conlleva a la percepción del otro como alguien

diferente e inferior, y que, al no identificarse como un igual puede generar conductas agresivas y violentas, por lo cual es común encontrar adolescentes que frecuentemente van contra las normas escolares y sociales (Bruner, Boardley y Côte, 2014; Knight, Carlo, Basilio y Jacobson, 2014). Vilariño, Amado y Alves (2013) compararon un grupo de 42 jóvenes infractores que cumplían medidas de internamiento con un grupo de 42 jóvenes con comportamiento normalizado en el cual ninguno cumplía alguna medida judicial ni presentaba criterios para un diagnóstico de comportamiento antisocial. En sus resultados reportan que el grupo de adolescentes infractores presentan menos competencias y destrezas sociales que el grupo de jóvenes con comportamiento normalizado, lo que puede llevarles a tener comportamientos delictivos.

Un desarrollo socioemocional inadecuado puede manifestarse en el/la adolescente como déficits en su avance académico y deserción académica, además del rechazo y discriminación por parte de los maestros y administrativos. Anfitti, Ríos y Menese (2013) descubrieron que los/las adolescentes abandonan las instituciones educativas ya que estas no los proveen de herramientas útiles o ayuda a sus problemas, además de expulsarlos a pesar del esfuerzo por adaptarse, concluyendo que las instituciones están limitadas para manejar los riesgos de desvinculación generando mayor tensión en el/la adolescente, por ejemplo, cuando el/la adolescente abandona la educación secundaria puede estar más expuesto a factores de riesgo como el consumo de drogas, sexualidad promiscua, al vandalismo y a las conductas delictivas.

Sin embargo, es importante señalar que la escuela junto con la familia, la cultura y el contexto social son factores que influyen en el desarrollo socioemocional (Garaigordobil Landazabal, 2003), es decir, la escuela no es el único determinante que incide en el desarrollo

socioemocional o en la deserción académica, pero puede favorecer o reorientar aspectos socioemocionales del adolescente. Por lo cual es necesario aclarar que la función escuela y propiamente del proceso de educación en las escuelas es el de formar estudiantes para que sean analíticos, críticos y reflexivos, que puedan manejar sus emociones y que puedan convivir en armonía (SEP, 2017, pág. 92).

Además del rol que tiene la educación socioemocional para promover un desarrollo positivo en la adolescencia, autores como Mestre, Samper, Tur, Cortés y Náchter (2006, pág. 214) y Garaigordobil (2014, pág. 155) proponen realizar intervenciones orientadas a fortalecer la conducta prosocial en complemento con la educación socioemocional ya que ambas promueven conductas orientadas a la ayuda y de empatía, facilitan las relaciones sociales y previenen las conductas violentas.

Sin embargo, poco se contempla la experiencia de la práctica docente al respecto de la educación socioemocional y la contribución de esta en el desarrollo de conductas prosociales en los adolescentes, desconociendo con ello la práctica educativa, así como las opiniones y sentimientos sobre la educación socioemocional.

3.2 JUSTIFICACIÓN

En el sistema educativo en México durante el año escolar 2011-2012 de acuerdo a datos de la SEP (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012, pág. 16), se inscribieron 30115 977 alumnos y se emplearon 1 472738 docentes, en un total de 242 621 escuelas para todos los niveles de educación básica y media superior. La educación es obligatoria durante 15 años, que incluyen tres años de educación preescolar (de 3 a 5 años de edad), seis de educación primaria, tres de secundaria (de 6 a 15 años de edad) y, a partir de 2012, tres de educación media superior (grados 10 a 12).

Por ello, el plan nacional de desarrollo 2013-2018 contempla en sus objetivos la educación de calidad la cual, deberá impulsar las competencias y habilidades integrales de cada persona e inculcar valores que defiendan la dignidad personal y social (Gobierno de la República, pág. 58), para ello se requiere que los docentes fortalezcan los procesos de formación y actualización. Si bien esto emerge en México junto con la reforma educativa y la educación socioemocional, aun se requiere avanzar en el desarrollo de programas para que los docentes manejen los contenidos y estrategias que se adquieren con esta reforma.

La formación continua de docentes es responsabilidad de dos ámbitos complementarios; por un lado las escuelas tienen la responsabilidad directa y, por otro, los docentes tienen la responsabilidad de formarse a través de actores e instancias nacionales, estatales y locales que ofrezcan propuestas formativas relevantes y pertinentes que atiendan los problemas específicos de las escuelas y docentes (SEP, 2016, pág. 59).

Si bien, la reforma educativa trata emerger como un nuevo modelo que reemplace la educación basada en la memorización de hechos, conceptos o procedimientos, aun ocupa un espacio en el proceso de enseñanza de los docentes. La identidad del docente deja de ser aquella que le enseña al que no sabe, y pasa a ser aquella que le enseña a la persona aprender a aprender, permitiendo así el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y la argumentación (SEP, 2016, pág. 41).

Por ello, este estudio permitió conocer la experiencia de la práctica de docentes de secundaria en la educación socioemocional, tanto en las diferentes asignaturas como en la interacción cotidiana con los alumnos (por ejemplo los recesos o los encuentros en los pasillos escolares), además de los elementos que pueden contribuir en el desarrollo de

conductas prosociales. Así como de los beneficios percibidos por los docentes, los factores o elementos que facilitan u obstaculizan su practican.

Relacionar la educación socioemocional con el desarrollo de conductas prosociales se encuadra en el aspecto de que, como se mencionó anteriormente, la educación tiene como fin, entre otras cosas, el desarrollo del bienestar social, sin embargo, investigaciones como la de Anfitti, Ríos y Menese (2013, pág. 87) enfatizan la importancia de que las escuelas (incluidos los docentes) tengan los recursos suficientes que ayuden a los/las adolescentes. Ellos exploran la relación entre la desvinculación educativa y el inicio de las trayectorias educativas en Uruguay, en la cual descubren que los y las jóvenes se perciben rechazados/as por la institución educativa y que esta no les proporciona herramientas útiles, además de expulsarlos pese al intento de adaptación que realizan, concluyendo que el sistema educativo presenta limitaciones para manejar los riesgos de desvinculación y que no pueden atender o inhibir las vulnerabilidades de los jóvenes. En ese sentido, la institución genera mayor tensión en el joven que intenta encontrar una identidad entre lo legal o ilegal.

En México Vera, Bautista, Ramírez y Yáñez (2012) obtienen resultados similares al examinar a 126 adolescentes internados en el Instituto de Tratamiento y de Aplicación de Medidas para Adolescentes en Sonora concluyendo que el comportamiento antisocial del adolescente responde a una visión de aislamiento y exclusión de instituciones, dicho de otro modo, el adolescente se siente abandonado por las instituciones y este enfrenta o confronta las reglas y normas promovidas por esta institución, por lo cual el rasgo de la conducta infractora es el enfrentamiento a un grupo o condición social que lo excluye.

Datos estadísticos del INEGI del 2013 (Azaola, 2015) reportan que las personas adolescentes en centros de internamiento fueron durante ese periodo 4,959, además, existía

6,600 adolescentes que quedaron sujetos a diversas medidas sin estar internados. En total, existían en el país 11,559 adolescentes que fueron objeto de diversas medidas por haber cometido infracciones a las leyes penales. Para el 2014, la cifra de adolescentes era 4,558 y 12,327 respectivamente. En el estado de Tabasco, durante el 2013 la población internada era de 215 adolescentes.

Estos datos aportan una parte del panorama de donde están los adolescentes, entre los cuales pudieron estar en una institución educativa, la cual pudo no tener los elementos suficientes para integrarlos, y que ahora, frente a la reforma educativa, no existen los elementos suficientes para describir el papel del docente y su influencia en la identidad social o delictiva del adolescente. Es por ello que resulta necesario explorar y describir los elementos y perspectivas docentes ante la educación socioemocional y los elementos de esta que se están practicando.

Finalmente, es inexacto decir que sólo una población en específico se podría beneficiar con los resultados de la investigación, puesto que la educación es una instancia que influye, como se ha tratado de describir en los aspectos del desarrollo personal y social, resultado beneficiados entonces la población en general, ya que los elementos descubiertos permitirán proponer intervenciones que promuevan el fortalecimiento de conductas prosociales, además de describir las acciones concretas de la educación socioemocional que ya se están llevando a la práctica, lo cual también permitirá generar propuestas de formación continua para aquellos elementos de esta educación que aún no se realizan o se desconozcan.

3.3 PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cuál es la experiencia de la práctica de la educación socioemocional?

¿Cuáles son los beneficios percibidos de la educación socioemocional?

¿Qué factores contribuyen a la práctica de la educación socioemocional?

¿Qué factores obstaculizan la práctica de la educación socioemocional?

¿Cuáles son los aspectos de la educación socioemocional que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial?

3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Conocer la experiencia de la práctica de la educación socioemocional en docentes de educación secundaria.

- Identificar los beneficios percibidos de la educación socioemocional
- Identificar los facilitadores que contribuyen a la práctica de la educación socioemocional
- Identificar los obstáculos en la práctica de la educación socioemocional
- Conocer cómo se implementan los ejes de la educación socioemocional en las asignaturas escolares.
- Conocer los aspectos socioemocionales que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial

3.5 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Cuanto menor es la práctica de la educación socioemocional menor es el fortalecimiento de la conducta prosocial.

3.6 MÉTODOS, TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

Se realiza una investigación de corte cualitativo, que de acuerdo a Hernández Sampieri (2014, pág. 358) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de

los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. La metodología de la tesis tiene un diseño fenomenológico que permite obtener la experiencia de los participantes respecto al fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, 2014, pág. 493), en este caso, la educación socioemocional. Martin Heidegger (citado en Alvarez-Gayuó Jurgenson, 2003, pág. 87) describe la fenomenología como aquella que busca describir los fenómenos y significados no manifiestos, dando con ello la fenomenología hermenéutica.

En el enfoque fenomenológico, como ya se mencionó, se describen aquellas experiencias vividas por los sujetos que, a diferencia de los enfoques cuantitativos, no mide el fenómeno, ni los representa mediante números; el objetivo de la investigación es describir, comprender e interpretar la experiencia de la educación socioemocional no de cuantificar o medir la educación socioemocional que realizan los docentes, pues como lo menciona Alvarez-Gayuó Jurgenson : al terminar la investigación se debe tener un entendimiento de lo que significa para la otra persona (2003, pág. 88), en este caso los docentes, educar desde aspectos socioemocionales.

Para ello, se ingresó a una escuela secundaria, y se realizaron entrevista a docentes, obteniendo con ello una muestra de cinco docentes (dos hombres y tres mujeres) a quienes, por cuestiones de anonimato, se les cambió el nombre. La población de docentes se encuentra en el turno matutino en una escuela secundaria general pública del municipio del Centro en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. El personal que labora en la institución se divide en un director y una subdirectora, 27 docentes y 20 administrativos con cargos diferentes. La escuela se encuentra inscrita a los programas de “Habilidades digitales para todos”, “Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa” y al “Programa nacional de lectura”. Una de las características principales de la secundaria es que

de acuerdo al Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013 (SEP, 2013) tiene un rezago social de nivel “bajo”.

Actualmente, de acuerdo con los datos proporcionados por los servicios de trabajo social de la secundaria, la escuela no tiene registro de alumnas embarazadas, problemas de adicción o alcoholismo, y los docentes comentan que aproximadamente el 80% de la población de estudiantes cuenta con padres separados. Por otra parte, la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) tiene un aproximado de 20 matriculados los cuales presentan problemas de aprendizaje.

Se realizó una muestra por autoselección ya que se realizó una convocatoria donde se les invitaba a los docentes a participar en una entrevista que consistía en conocer la problemática de la población adolescente. Las entrevistas se realizaron de manera individual a cinco docentes de los cuales tres son mujeres y dos hombres ya que se seleccionaron a aquellos docentes del turno matutino que tenían tiempo disponible entre clases o después y que deseaban participar en el estudio; esta selección se debe a que algunos docentes contaban con horarios seguidos de clases o contaban con contrato por horas y se retiraban a otra institución y algunos otros docentes decidían no participar en las entrevistas. Estas entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos a una hora.

3.6.1 HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para obtener las experiencias respecto a la educación socioemocional se realizaron entrevistas semiestructuradas (**ver anexo 1**) las cuales, de acuerdo con Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Varela Ruiz (2013, pág. 163), es una entrevista con cierto grado de flexibilidad ya que a partir de las preguntas establecidas en un guion, se ajustan a

los entrevistados, es decir, “permiten aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”.

3.6.2 FORMA DE ANÁLISIS

Para el análisis de datos se adopta el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994, citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) para el cual se requiere de la reducción de datos, extracción y verificación de conclusiones, además este esquema se complementa con el propuesto por (Martínez Miguélez, 2004) para el estudio fenomenológico.

Primero se realizó una revisión de los protocolos para comprender el fenómeno. Esto se hizo a partir de la transcripción de las entrevistas. Se transcribieron cinco entrevistas de manera literal retomando las grabaciones de audio.

La reducción de datos consistió en simplificar en códigos la información de las entrevistas ya transcritas, para así poder facilitar su manejo y poder diferenciar entre unidades o categorías e identificar los elementos que aportan. El fin de este paso, como lo propone Martínez Miguélez (2004) es producir una descripción fenomenológica que refleje el fenómeno como tal, de la manera más completa posible y libre de prejuicios

Para dividir en unidades se seleccionó como criterio los temas a los que se hacían referencia los participantes, es decir, cuáles fueron los aspectos concretos que se hablaron en la entrevista. Esto se realizó a partir del método propuesto por (Martínez Miguélez, 2004) revisando las entrevistas para identificar las variaciones temáticas o de sentido o cuando el sujeto hace un cambio en la intención de lo que dice, es decir que pasa de tratar o a hablar de “otra cosa”.

Posterior a ello, se examinaron las unidades para poder clasificarlas en una u otra categoría de contenido, para ello se eliminan las repeticiones y redundancias de cada unidad temática y se determina el tema central de cada unidad (Martínez Miguélez, 2004) para realizar un gráfico por entrevista (mapa mental) y así evidenciar las categorías y mostrar las relaciones existentes entre ellas. A partir de ello se identificaron las siguientes categorías: estrategias de educación socioemocional, obstáculos percibidos, facilitadores percibidos y beneficios percibidos.

Finalmente se obtienen las conclusiones donde se integra en una sola descripción de manera exhaustiva los elementos significativos de las estructuras identificadas en las diferentes entrevistas y que caracterizan al grupo estudiado. En el capítulo de resultados se presenta esta descripción del fenómeno de la educación socioemocional desde la mirada de los docentes.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presentan los resultados recabados a través de las entrevistas sobre la experiencia de la educación socioemocional a través de un análisis fenomenológico. Para ello se describe primero el significado de la asignatura de tutorías y de la educación socioemocional desde la perspectiva de los docentes tutores y posteriormente desde la visión de profesores de otras asignaturas, para así proseguir con las estrategias o intervenciones realizadas para promover el desarrollo socioemocional, las cuales hemos agrupado de acuerdo a los ejes propuestos por la SEP: el autoconocimiento, la autorregulación, autonomía y, la empatía y colaboración. Posteriormente se describen y analizan los obstáculos y facilitadores al implementar las estrategias y se finaliza con los beneficios percibidos de la educación socioemocional.

Todo lo anterior se realiza desde una perspectiva psicosocial (Hernández y Valera, 2001, p. 55 citado en Blanco y Rodríguez Marín, 2007), considerando que hay un individuo que se desarrolla a nivel psicológico, en los que se pueden integrar comportamientos, pensamientos, ideas, razonamientos, recuerdos, afectos, deseos, voluntad, emociones y representaciones que se construyen a través de la interacción con otros individuos en un contexto determinado, en este caso la educación, donde se presenta mediaciones o determinantes culturales de diferentes sistemas e individuos (alumnos, docentes, padres de familia, medios de comunicación, políticas gubernamentales, entre otros) con un sistema de creencias y valores distintos.

La muestra es de cinco docentes a quienes se les ha cambiado el nombre para resguardar su anonimato, además se señala en específico si imparte la asignatura de tutorías ya que para esta investigación se agrupan entre tutor y no tutores. Por ello no se especifican las demás

asignaturas que imparten. La muestra está conformada por la docente Viviana, quien tiene 15 años trabajando en el sector educativo y cinco en la escuela donde se realizó la entrevista, impartiendo en esta dos asignaturas y además tutoría, de esta última durante tres ciclos escolares; la docente Ingrid, con cinco años trabajando como docente y dos en la escuela donde se le entrevistó e impartiendo una asignatura y fungiendo como asesora de un grupo; el docente Pablo por su parte, tiene 28 años de servicio y es docente fundador de la escuela donde se realizó la entrevista, e imparte cuatro asignaturas y también tutorías; el docente Rodolfo cuenta con un año de servicio e imparte dos asignaturas; y finalmente la docente Gabriela, quien tiene 16 años laborando como docente y un año en la institución donde se entrevistó, imparte una asignatura y tutorías.

Sobre la asignatura de tutorías y la educación socioemocional

La educación, como ya hemos descrito tiene como objetivo el desarrollo íntegro de las personas, entre los cuales se encuentran el desarrollo personal y social de cada uno de los estudiantes contemplados en específico en la asignatura de “tutorías y educación socioemocional”. Por ello, las descripciones proporcionadas por los docentes nos permiten plantearnos un panorama sobre lo que se consideran los objetivos de esta asignatura.

“el objetivo principal era en su momento integrar por ejemplo todas las, los inconvenientes que tenían los alumnos en diferentes materias” (entrevista realizada a Pablo, 9 de Mayo/2018).

La tutoría, como podemos observar en la descripción de Pablo, consistía en el seguimiento o supervisión del alumno en cuanto a su avance académico, es decir, como eran sus calificaciones en cada una de las asignaturas, si debía mejorar y cómo hacer para que

mejorara. En el 2006, el Plan de Estudios de Educación Secundaria incluía un espacio denominado Orientación y Tutoría el cual consistía en:

“acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida”
(SEP, 2006)

De tal forma que se pretendía que el tutor interviniera en a) la inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela, b) el seguimiento al proceso académico de los estudiantes c) la convivencia en el aula y en la escuela y d) la orientación académica y para la vida.

Esta descripción de la finalidad es compartida por la docente Gabriela:

“esto de la tutoría no es tan nuevo, esto prácticamente con lo del 2006 para acá (...) la tomábamos para platicar con los jóvenes temáticas de relevancia para su edad (...) considero el antes y el ahora, el objetivo para mi viene siendo el mismo, que sería apoyar a los jóvenes en cuanto a su rendimiento académico, si, ahora sí que la palabra tutor es como alguien que esta, ahora sí que hasta en la universidad tienen tutores, es alguien que va a estar ahí pendiente de que el alumno pues cumpla, y también dándole estrategias para que también ese alumnos pueda sacar adelante sus asignaturas” (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

En esta descripción hay dos elementos más que destacar. En primer término, que en la asignatura de tutorías también se hablan temas de relevancia para la edad, como lo son las adicciones o la adolescencia, y que posteriormente desarrollaremos en las estrategias. En segundo lugar, que el objetivo no ha cambiado, es decir se sigue considerando el avance académico. Es decir, que quienes imparten la asignatura la siguen pensando en aspectos en

torno al avance académico de los alumnos y en la que en ocasiones pueden surgir temas en cuanto al desarrollo personal.

Cuando la docente menciona los temas de relevancia para la edad, esta acoplado al objetivo inicial de la tutoría, y en la cual se contemplaba a la adolescencia como una etapa conflictiva e irresponsable a quienes se les debía moldear (De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.), 2014), por ello mismo los temas relativos a este conflicto eran “El exhibicionismo, la homosexualidad, la pasividad, la depresión, las agresiones involuntarias a los compañeros o los comportamientos no aceptados” (Mayorga, 1998: 128, citado en De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.), 2014), de los cuales, la docente Gabriela mencionan los siguientes temas:

“yo lo manejaba de esta manera, no lo hacía expositivo sino que como el libro traía temas sobre el tabaquismo, la drogadicción, la publicidad como es en los jóvenes, son presa de esos tópicos (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

De igual forma la descripción de la docente Viviana explica el contenido de la asignatura:

“estamos hablando de las emociones, sobre la adolescencia, sobre sus derechos, sobre sus obligaciones” (entrevista a Viviana, 2 de Mayo/2018)

Encontramos entonces que los tópicos de los que se hablan en clase son en torno al desarrollo del adolescente y de carácter preventivo-formativo, es decir, los temas buscan evitar que se desarrollen ciertas conductas como las adicciones o que se regule su comportamiento entre lo que puede y debe de hacer. Sin embargo, es necesario entender que en esta concepción de la tutoría aunque pudieran enmarcarse algunos criterios de la educación socioemocional, su orientación era insertar al alumno en el espacio académico y su seguimiento en este proceso.

Al cuestionarles por el concepto de educación socioemocional, por la descripción proporcionada por otra tutora, pareciera que se piensa en tutorías y educación socioemocional como dos asignaturas diferentes:

“(pensando) para mí sería... que en una asignatura se incluyera he... la este... ¿Cómo te explico?... que se incluyera... como asignatura... a los alumnos... para ayudarlos, conocerse, identificarse” (entrevista realizada a Viviana, 2 de Mayo/2018)

Esta descripción se piensa en tutorías y educación socioemocional como dos asignaturas diferentes, esto debido a que tutorías se concibe como un espacio de orientación académica, y lo socioemocional como un elemento de desarrollo personal del alumno, que incluso “debería ser” ser incluido, es decir, la educación socioemocional no es un elemento presente, estructurado y definido en la asignatura que le corresponde.

De igual forma tenemos un primer acercamiento a la manera en que se realiza la presentación de estos temas, que en primera instancia la docente Gabriela refiere no hacerlo expositivo, sin embargo siguiendo su conversación encontramos lo siguiente:

“Yo lo que hacía era dividirlos en equipos y repartirles una temática de todas las que teníamos que manejar, y ya pues yo les establecía fechas, ellos se tenían que preparar, preparar su tema ya sea en Ppt (se refiere a una presentación digital), con láminas o con lo que tuvieran a su alcance. Entonces, iban a hacer su exposición. Entonces, iban a formular preguntas para el grupo entonces de esa manera yo pues me percataba de que los demás captaban y que tanto captaban de lo que sus compañeros habían expuesto” (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

Lo primero a resaltar podría ser la ambivalencia del discurso, pues al principio comenta que no realizar exposiciones pero los alumnos terminaba exponiendo. La docente en este caso se

refiera a que ella no presentaba el tema o “que ella no daba la clase”, sino son los alumnos quienes la organizaban, consistiendo la dinámica en cuestionar a los alumnos que escuchan sobre lo que sus compañeros presentan.

Por su parte, la maestra Viviana comenta:

Hicimos ejercicios en el pizarrón, pasan ellos como son (tartamudea), como se enojan, (...) pero le he ido preguntando a otras personas como se pueden enojar, como se pueden calmar, que hacen después de que se enojan (entrevista realizada a Viviana, 2 de Mayo/2018).

En esta estrategia se puede apreciar el uso del pizarrón para guiar la clase, continuando con una dinámica de presentar un tema. Sin embargo es en esta descripción donde se empieza a formular los primeros vistazos de la intervención socioemocional, pues se abordan los ejes del autoconocimiento y la autorregulación. La estrategia consiste en presentar experiencias modelos para el alumno sobre cómo se expresan las emociones (que para el ejemplo se centra en el enojó). De igual forma se realiza la búsqueda de estrategias de regulación por parte de la docente al preguntarles a otras personas como lograrlo y posteriormente compartir esas estrategias con los alumnos.

Por su parte la docente Gabriela plantea la siguiente estrategia:

“les hice que me pusieran su itinerario (...) los hice que se pusieran un horario, que establecieran un horario para hacer cuestiones de higiene, alimentación, recreación y tenían que hacer su itinerario y ponerlo en práctica y algunos sí lo hicieron y mejoraron. A otros les valió, son alumnos que no tienen supervisión tampoco de parte de sus padres y pues difícilmente lo van a llegar a cambiar” (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

En ella podemos observar que la docente busca que el alumno se haga responsable de sí mismo en cuanto al desarrollo personal: higiene, alimentación y recreación, lo cual puede estar asociado al eje de la autonomía. Esta actividad logró que varios de ellos mejoraran en sus calificaciones, considerando con ello nuevamente que la intervención está orientada al aprendizaje escolar. Además, se hace mención de la intervención de los padres, pues los alumnos que no lograron cumplir con la actividad son los percibidos con poca supervisión familiar. Algo característico de este discurso es la señalización de que no existe un control externo, el cual se asocia con los padres, por ellos los alumnos no les interesa realizar las diferentes actividades, ya que para ello se requiere de habilidades de motivación y autorregulación (Bandura, 2004, citado en Pick y otros, 2007).

Por otro lado, al respecto de la empatía y colaboración, la docente Gabriela expone lo siguiente:

Entonces, ahí me las ingenie implementando dinámicas de sensibilización para ellos, les hacía yo dinámicas de, o sea que se conocieran entre ellos y como grupo (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018).

De lo cual podemos resaltar que se busca crear una relación grupal de armonía, donde se reconoce al otro a partir de la realización de dinámicas de sensibilización, las cuales se realizan a partir de la creatividad del docente.

Sobre las estrategias de promoción de educación socioemocional en otros espacios escolares

Es importante conocer lo que se entiende por socioemocional por docentes que no dan la asignatura de Tutorías y Educación Socioemocional ya que la SEP explica que estos aspectos

también están implícitos en las demás asignaturas. Para ello retomamos el comentario del docente Rodolfo:

“se menciona en cinco ámbitos lo que es la nueva reforma, tres, perdón. Uno que son asignaturas como aprendizaje clave y la parte socioemocional, lo que se le llaman tutorías, Pero ya va a estar más centralizado en cuestiones socioemocionales del niño, que el niño se conozca. Hasta donde he leído es lo que trata de hacer (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018).

Resalta de nueva cuenta en esta descripción que la tutoría cambio, esto a partir de la Nueva Reforma Educativa; recordemos entonces que el currículo tradicional se enfocaba en asignaturas y contenidos académicos y excluía el desarrollo personal y social. Dentro del aspecto personal, que corresponde al autoconocimiento y a la autorregulación, para el docente Rodolfo consiste en *“que el niño se conozca”*, o para la docente Viviana, un área para *“los alumnos... para ayudarlos, conocerse, identificarse”*. Sin embargo no parecieran contemplar las dimensiones de autonomía y, empatía y colaboración.

La definición proporcionada por la docente Ingrid pone de manifiesto que incluso el término es a un desconocido:

“pues yo creo que igual sería una forma de relacionarnos todos este... pero conociendo las emociones de los alumnos y saber cómo tratar con las emociones de ellos, quizás, no se (se ríe)” entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018)

Aunque la educación socioemocional tiene que ver con las emociones y la convivencia resulta evidente que hay un desconocimiento del objetivo de la asignatura, incluso, la descripción de la docente Ingrid, quien es la primera en mencionar estos términos (en

comparación con sus compañeros que solo mencionan que se debe ayudar al alumno) lo hace dudando de si realmente ese es el objetivo de esta.

Autoconocimiento

La estrategia utilizada por la docente Ingrid durante su clase, percibe a las emociones como algo propio de las actividades realizadas, y que es posible de asociar al autoconocimiento:

“De hecho hoy lo platicamos acerca de muchos trabajos artísticos que no... este... como te diré, que no es hacer algo como tal perfecto, sino algo que con que tú lo entiendas, que se vea que hay un trabajo pero que sea de ti, o sea, que sea de ti mismo que estés plasmado sentimientos, emociones” (entrevista realizada a Ingrid, 11 de mayo/2018).

En la cual se hace el énfasis de lo involucrado que esta el alumno emocionalmente al realizar la actividad, así como los resultados que pueden esperar de sus trabajos. El autoconocimiento, implica conocerse y comprenderse a sí mismo, así como tomar conciencia de las emociones propias, para ello se requiere que del desarrollo de habilidades de diferentes habilidades (descritas en el capítulo 1.2.1 Dimensiones de la educación socioemocional) y de las cuales se observan el desarrollo de las habilidades de conciencia de las propias emociones, cuando la maestra indica que se plasman emociones; y la autoestima (SEP, 2017), cuando se hace referencia a que el trabajo forma parte de uno mismo.

Cabe señalar, que es la única experiencia en torno al autoconocimiento que se puede rescatar, ya que en general los docentes, al hablar de las emociones tienden a dirigirse a la autorregulación aunque en la definición de lo socioemocional contemplan la identificación de las emociones.

Autorregulación

Sobre la autorregulación encontramos que las estrategias generalmente consisten en la ayuda que proporcionan los/las docentes para regular la emoción del alumno, por ejemplo, la experiencia del docente Rodolfo ante el enojo de un alumno, o la experiencia de la docente Gabriela ante el llanto de una alumna.

“Se enojó pero rapidito (se refiere a un alumno) porque le movieron la mochila, nada más por esa situación. Estaba súper enojado. Me pareció algo en su momento exagerado. Pero vi que realmente sí estaba enojado y mal contestaba. (...) lo saqué del salón, y los demás chicos seguían con las actividades, y comencé a platicar con él. Espere que se calmara (...) No fue solo de decir oye cálmate, vamos a platicarlo. El punto es que nunca les había dicho nada y llego el momento en que este muchacho explotó. Y le hice ver que están los docentes, están los prefectos y nunca había dicho nada. Me dio la razón, si se calmó” (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018).

En la experiencia del docente contemplamos como se percibe la emoción como algo exagerado y a la que se llegó de manera inmediata, es decir la emoción no fue regulada por el alumno y sobrepaso los límites permitidos en clase. De igual forma, el docente lo percibe como alguien que no expresa regularmente sus emociones ante las provocaciones de otros, así como tampoco busca la ayuda necesaria para resolver el conflicto.

Por su parte, el docente tuvo la capacidad de contener la reacción del alumno, de tal forma que separarlo del resto del grupo fue oportuno. Su intervención consistió en situar al alumno en un espacio de tranquilidad, en este caso fuera del salón, y escuchar sobre la situación, es decir que el alumno expresara lo que sentía y lo que había experimentado, para que posteriormente el docente pudiera retroalimentar sobre lo que se esperaba que él hiciera

para no llegar a esa situación emocional, en este caso comunicar sus inconformidades con el u otros docentes. En ese sentido, hay una capacidad de regulación emocional por parte del docente.

Por otro lado, en el caso de la docente Gabriela, observamos cómo las relaciones interpersonales de la alumna afectan la autorregulación y para esta docente lo importante es dar retroalimentación, es decir, aconsejar.

“me encontré una niña llorando afuera del salón, entonces este, me acerque a ella y le dije que tienes, qué te pasa, porque lloras, y todavía de broma le dije, aah, ya se te cortó el chamaco, le dije así. Y se suelta a llorar más” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018)

Es posible decir que el primer acercamiento para regular es la identificación de la emoción (en este caso el llanto), y la razón o causa de esta. Este acercamiento se plantea como algo casual, lo que le permite a la docente ingresar en una conversación con la alumna y que exprese aún más su llanto.

Posteriormente, entablada la conversación se prosigue con el conocimiento de la causa de la emoción:

“Y le digo, no me digas que le atiné. Sí maestra... y ya me dijo que ella tendía a cortarse y por problemas familiares que ella tiene y su novio ya le había prometido no hacerlo, que si seguía con eso pues la iba a cortar (terminar la relación)” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018)

Con este diálogo se descubre que además de haber terminado una relación, la alumna tenía conductas de autolesión. Aunque también es posible percibir un intento de autorregulación

por parte de la alumna, el estar en una relación, sin embargo es un método no inherente a ella, por lo cual no es una AUTO-regulación propiamente dicha.

Al respecto de las autolesiones las cuales “son todas aquellas lesiones provocadas deliberadamente en el propio cuerpo sin finalidad suicida, especialmente en la piel”, estas tienen mayor incidencia durante la adolescencia (Fleta Zaragoza, 2017), además, entre sus causas y motivaciones podemos destacar el uso de estas como forma de expresar el sufrimiento interno o asumir el control sobre situaciones que sobrepasan a la persona. En ese sentido, la autolesión de la alumna pudo tener una intención de autorregulación como forma de expresión emocional.

Además, la docente considera tanto la edad de la alumna, como las experiencias personales que como docente ha tenido.

“quizás a lo mejor no es la forma o como dicen por ahí tener el tacto porque pues ellos son una edad distinta pero ya con la experiencia vivida y todo yo les trato de que pongan los pies en la tierra” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018)

Esto lo hace con la intención de compartir estrategias de regulación y que además ella pueda generar empatía con los sentimientos de la alumna.

Créeme que esos son problemas que a todos nos pasan y sobre los cuales nosotros no tenemos el control, sí. Problemas de enfermedades o problemas entre los adultos nosotros no tenemos el control. AHORA, tú piensas de esta forma ayudas en lo que está pasando y dicen no, entonces si sientes que no ayudas yo creo que más bien en vez de ayudar estar perjudicándote a sí misma y a tu entorno familia. Como dicen es una preocupación más. No solucionas nada con eso, si tú lo que debes de tratar de

pensar es que hay cosas que no dependen de nosotros y que a todos en su debido momento nos pasan” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018).

Una vez realizado esto, se pasa a la retroalimentación en el que se observa que la docente intenta hacer consiente el impacto de las conducta autolesivas en la dinámica familiar y así misma, además de hacer evidente de que hay situaciones que la alumna puede o no controlar, en este caso lo que sí puede controlar es: su conducta autolesivas y los sentimientos en torno a la familia y su relación de pareja. En cuanto a cómo la familia afecta, también es indicador para comprender por qué falla el proceso de autorregulación y que desarrollare posteriormente.

Autonomía

Para el caso de la dimensión de la autonomía, encuentro estrategias en la que el alumno es más participativo en cuanto a buscar por sí mismo el aprendizaje, por ejemplo:

“lo explica uno de los 8 primeros alumnos que le entendieron. Entonces el alumno que va a explicar, lo explica en su propio lenguaje de adolescente, entonces ya explique dos veces yo, más lo que explico el alumno y viene ya la retroalimentación”
(entrevista a Pablo, 9 de Mayo/2018).

En esta estrategia se visualiza de nueva cuenta la orientación hacia el aprendizaje, incluso es aplicada por el docente como estrategia o técnica de aprendizaje, pero son evidente el desarrollo de habilidades de liderazgo y autoeficacia propia del eje de la autonomía cuando se le asigna al alumno el explicarle a sus compañeros.

Sin embargo, hay una situación muy particular, ya que cuando el alumno no logra interesarse por sí mismo en aprender es necesario solicitar la intervención de los padres, y de lo cual tenemos las siguientes experiencias: *“Llamamos a los papás por que no era la*

primera vez en clases, de hecho ese grupo, este... si se... tiene un poquito de fama de que son muy altaneros” (entrevista a Viviana, 2 de Mayo/2018); *“Su hijo ya tiene reprobada dos veces la materia. Se le ha mandado a llamar con prefectura”* (entrevista a Pablo, 9 de Mayo/2018).

De estas experiencias es posible observar que el llamado a los padres es el último recurso, dando con ello la necesidad de un agente externo (la familia) para que el alumno se interese por su aprendizaje.

Empatía y colaboración

De las estrategias sobre el eje de empatía y colaboración en su mayoría están orientadas a la convivencia. Sin embargo, las que permiten que el alumno reconozca las emociones, sentimientos y necesidades de los demás son las pláticas sobre el bullying a lo cual la docente Gabriela dice *“llegaban a dar una plática, del bullying y cyberbullying”* (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018). Estas pláticas son impartidas tanto por personal de la institución como ajeno a ella. En el caso del docente Rodolfo resalta lo siguiente: *“estaba la prefecta, dando unos folletos sobre el bullying, el acoso escolar, etc. Los terminó de dar y se retiró. En ese momento no di la clase porque me pareció pertinente tocar el tema”* (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018)

Lo cual hace evidente de nueva cuenta que varias de las intervenciones son realizadas cuando se considera oportuno. Es decir, el trabajo aunque es intencional, se realiza siempre y cuando el docente se dé cuenta de que algo ocurre y que las condiciones de la situación lo permitan, no cuando esta ha sido organizada con anticipación.

Ya que el docente retoma el tema del bullying en su clase se generan ciertas situaciones:

“Uno de los muchachos se levantó y me dijo que padecía de bullying, pero él lo dijo delante del grupo. Dijo “aquí en el grupo todos me hacen bullying porque soy diferente. En ese momento me puse a platicar con él (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

La primera situación es que el docente es informado de un bullying en clases, para lo cual decide actuar, de tal forma que inicia una plática con el alumno y se desarrolla en el grupo la siguiente experiencia:

“Pero algo muy chistoso, me dijo bueno, pues en ocasiones me pegan o me dan zapes y le pregunte “¿y eso como te hace sentir?”, me dijo “no, ya nada”. O sea, no sé hasta qué grado o desde cuando a este chico ya le estaban haciendo eso que ya le daba igual. Bueno, pregunte, ¿has enfrentado a los que te bullean? No, nunca lo he hecho. Y porque no lo intentas, conteste. No sé si hice mal pero en ese momento, los enfrente. Eran dos chicas y un chico” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

En este apartado es posible observar que el bullying era frecuente e incluso normalizado como algo que tenía que pasar, para lo cual el docente logra percibir que esto es un problema. La segunda situación que se presenta es la intervención para confrontar a los alumnos que agreden, sin embargo, es posible observar la inseguridad del docente por realizar la intervención. Cabe señalar que el bullying es una forma de violencia y discriminación entre pares (de unos estudiantes hacia otros) en el ambiente educativo por sus características o formas de vida (Ministerio de Educación Pública, 2015), por lo que los docentes, cuando son informados o descubren una situación de bullying debe garantizar la protección del alumno; intervenir rápida, eficazmente y no precipitado; debe ser discreto y guardar la confidencialidad.

Al ser confrontados, los alumnos expresan que la razón por la cual molestan a su compañero tiene que ver por la forma en que se relaciona con sus demás compañeros, el cual parece ser percibido incorrecto por ellos. Además el docente agrega que también el alumno ha sido víctima de bullying por su participación académica:

“Creo que en ese momento las muchachas comprendieron, se excusaron: “no maestro es que nos abraza mucho, no para de hablar”. Le gusta mucho participar a ese muchacho y creo que a los otros muchachos llega el momento en el que ellos dicen “otra vez”. Y dije, oigan eso no tiene nada de malo, él tiene otras características muy especiales y ustedes también tienen otras características especiales pero, vamos, no todos van a ser iguales, cada quien tiene sus particularidades” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

El estudiante o la estudiante que es violentado y se encuentra en la posición de víctima, puede poseer características diferentes al resto del grupo, las cuales son utilizadas por el estudiante o la estudiante que agrede para generar el bullying (Ministerio de Educación Pública, 2015), en este caso las diferencias por las que la violencia se genera tienen que ver con aspectos de formas de relación y de intereses afectivos. Aunque la intervención se orienta a generar un ambiente de respeto, lo que implica tener sensibilidad hacia las personas, a la no discriminación, el trato digno y al reconocimiento de la diversidad, características propias de la empatía, sin embargo su discurso revela que genera diferencias entre “características muy especiales” y “características especiales”, sin ser consciente de esta separación, por lo que falla al ser empático.

Tenemos de nueva cuenta que la intervención surge en otro espacio ajeno a la clase y que se resuelve mediante el dialogo, incluso la docente narra que es una actividad que los alumnos consideran tiene que hacer como asesora.

Por otro lado, un relato del docente Pablo narra cómo hace uso de la diversidad de necesidades educativas, para fomentar la motivación, pero que además tiene que ver con la convivencia en el aula y la colaboración:

Y cuando le demuestro que (nombre de la alumna) siendo una niña muy especial puede hacerlo, pues ellos también se tienen que esforzar porque es como una especie de vergüenza para ellos porque saber que es una niña que tienen esa condición, porque todos los niños saben que ella tiene problema, no saben qué tipo de problema pero saben que tiene un problema, entonces, cuando pasa eso, ya los demás chavitos no les queda más que aceptar que si le entienden (entrevista a Pablo, 9 de mayo/2018).

Sin embargo, su intervención es ambivalente, pues por un lado la comparación que hace busca que los estudiantes sientan vergüenza de “tener menos capacidades” que una compañera con problemas de aprendizaje, es decir no genera una empatía con la estudiante ya que la discrimina al decir que ella puede menos; por el otro lado, su intervención buscaba generar un sentimiento de “nosotros”, es decir un proceso de inclusión donde todos pueden tener las mismas capacidades y/o desarrollar las mismas tareas.

Otra forma en la que se interviene para generar un espacio de convivencia donde se desarrolle la empatía la describe la docente Ingrid:

Se acercan a mí como asesora para decirme “Maestra, está este problema persistiendo” no, y sí, me ha tocado hablar con alumnos para ponerles un alto digamos, para que se calmen hasta ahí” (entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018).

Los alumnos reconocen que como asesora, ella tiene los recursos para detener los conflictos que interfieren en la convivencia escolar. Esta intervención se realiza también a través del diálogo. Cabe destacar también que la intervención de la asesora es posterior a los intentos de solución de los alumnos.

Considerando que las intervenciones buscan fomentar relaciones armónicas, el docente Pablo relata una actividad que se integra en la semana de convivencia escolar sana, en la cual participaron los alumnos y sus padres

“Este programa fue el de convivencia escolar sana que hicimos con los muchachos que hicieron juegos (...) vinieron los papás. Me gustó porque los papás yo trabajé con ellos (...) Sopa de letras fue lo que yo trabajé, yo diseñé para los papas del grupo (...) en esa sopa de letras iban a encontrar todas las palabras pero trabajando en familia. En ese si vino el papá, la mamá, la tía, el hermano, la hermana, el hermanito, la hermanita, y en una mesa, fueron seis familias que vinieron, y ellos en ese día que fue la semana nacional de convivencia escolar sana, participaron con eso (...) más que nada felicitar por el hecho de hicieron un trabajo en familia. Y estuvo interesante porque vieron a los tíos, tías, papás, hermanos, hermanitos, todos con el niño o la niña de aquí de la escuela, de tercero D. era cinco familias o seis familias... seis familias. O sea, 6 niños trajeron a sus familias” (entrevista a Pablo, 9 de mayo/2018).

Como estrategia, puede ser englobada en el eje de colaboración ya que está contribuyendo al desarrollo de relaciones interpersonales armónicas en la familia, la cual, en la actividad, busca alcanzar una meta, en este caso, la resolución de una sopa de letras.

Es importante resaltar el énfasis que el docente hace durante la entrevista a la participación de la familia en esta, pues varios docentes consideran como un obstáculo la poca participación de la familia en la escuela, lo cual desarrollaremos en el apartado de obstáculos.

Finalmente, sobre la implementación de las estrategias hay que considerar que aunque agrupamos algunas experiencias en un eje de la educación socioemocional es posible que puedan visualizarse en más de uno, pues estos pueden cubrir dos o más objetivos al mismo tiempo, ya que no son excluyentes. Algunas experiencias que podemos considerar ejemplo de ello son la de la docente Gabriela, quien realiza un itinerario, cuya estrategia he categorizado para la autorregulación, pero que también contiene elementos como estrategia para el desarrollo de la autonomía; o la del docente Pablo hacer una diferencia entre necesidades educativas, que aunque he categorizado en empatía y colaboración puede ser incluida también en autonomía.

La convivencia en el contexto escolar

Hay aspectos de las estrategias de la educación socioemocional centrados en la convivencia, de las cuales, la experiencia también está centrada entre la relación de docentes con alumnos ya que consideran que es necesario conocer la situación de los alumnos y convivir con ellos porque esto les permite crear estrategias para orientarlos, como lo expresa la docente Gabriela:

“también a mí me servía porque yo también sabía que tan lejos vivía el alumno, y la cuestión de la tolerancia al momento de llegar o los problemas. Igual también lo agarraba para alumnos que yo los veía que eran muy rebeldes, que llevaban puro cinco y que no la movían, que iban pasando los bloques, entonces mientras los demás trabajan yo los llamaba y les hacía como tipo un cuestionario para ver en qué situación vivían y todo ese rollo, que problemas tenían en sus casa” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018)

La docente tiene un acercamiento con los alumnos que presentan dificultades académicas, y a quienes les aplica un cuestionario y entrevista que le permite conocer las situaciones que no le permiten al alumno avanzar o que están influyendo a nivel educativo, entre los que se mencionan los problemas del hogar. Por su parte la docente Ingrid explica lo siguiente: *“Por eso igual me acerco a ellos, los observo (...) ya te das cuenta de la actitud del alumno”* (Entrevista Ingrid, 11 de mayo/2018), ya que además de conocer lo que sucede alrededor del alumno, el acercamiento al alumno le permite al docente conocer la actitud respecto a los intereses educativos del alumno.

Además existen otras estrategias para acercarse al alumno, como la que explica el docente Rodolfo:

“Trato siempre de conversar y convivir con ellos inclusive en horas que no son mis sesiones, básicamente. Para que se vaya generando esa confianza entre docente y adolescente” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

En la cual expone que la convivencia entre docente y alumno no es únicamente durante las clases o los horarios asignados ya que esto permite que el alumno confíe en el docente. Otro ejemplo de la convivencia fuera de clases sería la siguiente:

“Por ejemplo a mí me gusta mucho el deporte y en los recesos y horas que tengo libres me voy con los chicos a jugar un rato básquet. Surgen algunas preguntas personales. También hay que poner ciertos límites a que preguntas contesto y cuáles no, pero preguntas que al final de cuentas no son maliciosas (...) Pero la realidad es que siempre utilizo el deporte, es un fuerte mío considero, y creo que a los chicos también les gusta y es una forma de interactuar con ellos. Esa es mi forma” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

Utilizar el deporte como forma de convivencia es una estrategia que el docente tiene para acercarse al alumno, ya que es un elemento que considera tiene en común con los alumnos y además algo que el docente sabe hacer. De esta convivencia también el docente distingue entre que compartir con el alumno y que aspectos personales mantener en privado. Este acercamiento le permite al docente Rodolfo al igual que la docente Gabriela conocer algunos aspectos del alumno:

“Me han tocado alumnos que tienen un bajo nivel académico o que van fallando conmigo, también se acerca y nos ponemos a platicar, porque no entregan actividades, que problemas tienen. Vienen surgiendo cuestiones que no te platican en clase y ahí te vas dando cuenta realmente por la situación que puede pasar un alumno y no simplemente tacharlo de que no entrega actividades, sino interesarte más por él y saber cuáles el punto clave porque no están entregando esas actividades o desarrollándose académicamente” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

Esta convivencia permite al docente ampliar la percepción que tiene sobre el estudiante y así conocer las múltiples razones por las que ellos posiblemente estén fallando académicamente. Además este acercamiento permite evitar el prejuicio hacia el alumno, pues

como comenta el docente cuando comprendes la situación del alumno evitas “tacharlo”, es decir, etiquetarlo como el alumno irresponsable, pues puede que su irresponsabilidad se deba a múltiples factores.

Así como las actividades que tienen en común interés docentes y alumnos permite un acercamiento y convivencia, la docente Ingrid manifiesta que algunas características personales permiten acercarse a los alumnos:

“yo no me considero una de las maestras de carácter tan fuerte en el aspecto de que escuchas comentarios en los alumnos de que “Hay no, es que esa maestra nos grita” o “esa maestra grita” o regaña muy feo ¿no? De mi parte yo no me considero así, quizá soy un poquito más flexible con ellos y de cierta manera me he ganado su confianza y respeto pero no miedo” (entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018).

De todo esto es posible resaltar que las características positivas de los maestros permiten una mejor convivencia con los alumnos. Además se realiza una diferencia entre docente que se ganan la confianza y respeto de los alumnos y docentes que se ganan el miedo a través de gritos o regaños.

Obstáculos para implementar la Educación Socioemocional

Los resultados de la experiencia respecto a la práctica de la educación socioemocional demuestran que existen ciertos obstáculos para implementarla, entre ellos la forma en que los docentes utilizan el espacio destinado a la asignatura de tutoría y educación socioemocional.

Muchos compañeros ocupan esa (materia) para reforzar matemáticas, español, pero a veces se olvida un poquito lo... emocional de los alumnos (...) yo pregunte a los

otros compañeros y me decían que a hablaban sobre español, sobre como exponer, o en matemáticas (entrevista a Viviana, 2 de mayo/2018)

Retomando el discurso en donde la asignatura es visualizada para orientar al alumno en aspectos académicos, se puede considerar que por esa razón los docentes utilizan ese espacio como un anexo de otras asignaturas, sin tomar en cuenta el plan de estudio de esta. Incluso, en ocasiones la asignatura no se impartía:

“Porque con algunos maestros la agarraban para salir a recrearse, a deporte que no es tan mal tampoco verdad, pues es una parte la convivencia (...) esa hora la agarraban para salir, irse a jugar o el maestro no entraba” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018).

Se observa en el discurso como los docentes pueden no considerar relevante asistir a la asignatura; una justificación para esto, es porque se considera que el alumno puede ocupar la asignatura para convivir y recrearse por cuenta propia, es decir, el docente no está promoviendo el espacio de convivencia, si no que la actividad que los alumnos realicen lo permitirá.

Otro de los obstáculos percibidos es el tiempo que disponen para la asignatura:

“nosotros nada más entramos 45-50 minutos (...), otros no porque nada más firman, dan sus clases y se van a otras escuelas, y entonces no pueden tener esa interacción con los alumnos” (entrevista a Viviana/2 de mayo/2018)

En la cual, es posible categorizar como el tiempo asignado para ella, y el tiempo que tiene el docente para interactuar con el alumno.

Si bien los docentes mencionan que una de las problemáticas es que la clase no se da, también consideran que es necesario poder interactuar con el alumno, pero para ello se requiere de suficiente tiempo:

“en la mañana tercero B coincide con el homenaje, en lo que nosotros preparamos las bocinas y todo eso y con el homenaje se acabó la hora, entonces realmente eso no ha permitido avanzar con ellos” (entrevista a Pablo, 9 de mayo/2018).

Además, en ocasiones la asignatura se cruza con otras actividades, como lo comenta el docente Pablo, ya que para él no es posible realizar actividad alguna en la asignatura ya que en esa hora realizan el homenaje y los honores a la bandera, o el caso de la docente Ingrid:

“que igual es que ahorita con ese grupo no sé si por salidas temprano, por reunión con papás como que esta semana no hemos coincidido mucho ese grupo, no se es así de entrar rápido y así” (entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018)

En la cual la asignatura se ve interrumpida por las otras actividades escolares. Y finalmente la duración de las propias actividades que se pueden realizar dentro de la asignatura: *“buscas ideas, en internet a ver que puedes hacer pero digo ¡wow! O sea, me va a llevar mucho tiempo, como le hago para trabajar así con tanto”* (entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018)

Sin embargo, aunque la actividad dura más tiempo que la clase, es necesario señalar de nueva cuenta que existen actividades establecidas por la SEP y que contemplan el tiempo apropiado para la asignatura.

Además de la forma en cómo se imparte la clase y el tiempo disponible para ella, la percepción que tiene el alumno para con la asignatura puede ser un obstaculizador:

“si veía yo que muy poca participación de los alumnos porque están acostumbrados a que si una materia no te va a dar calificación no les importa, por lo que puedan

obtener de conocimiento , simplemente no les importa” (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

La ausencia de una calificación para la asignatura parece ser un motivo por el cual los estudiantes se muestran desinteresados en realizar las actividades. La atribución que hace la docente Gabriela a esta situación tiene que ver con que se espera que un aprendizaje se vea reflejado en una puntuación, además podríamos considerar que los docentes hacen énfasis en la adquisición de conocimientos.

Otros de los obstaculizadores para implementar la educación socioemocional es atribuido a la formación del docente y a la falta de capacitación:

¿Un licenciado en administración puede hacer una operación? ¿Se puede comprar con un médico? Claro que no. Yo siento que como docentes si tenemos la voluntad de transmitir el conocimiento, de enseñarles a los chicos las cosas; encaminarlos, vaya, hasta cierto punto (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018).

Entre los criterios que se señalan por parte del docente Rodolfo es que el docente que imparta “educación socioemocional” deberá estar formado en el área, ya que consideran que las acciones que puedan tomar como docentes (por ejemplo de geografía) están limitadas por el desconocimiento que tienen, en este caso de los aspectos socioemocionales.

Dentro de esta formación también podemos considerar las habilidades que el docente ha desarrollado a lo largo de su vida, como lo expone la docente Gabriela:

“muchas veces no podemos o nosotros mismos guiar al alumno puesto que a veces nosotros mismos no sabemos cómo controlar nuestras propias emociones pero ahí entraría la parte profesional que muchas escuelas tienen el privilegio de tener un psicólogo o tienen USAER” (entrevista a Gabriela, 3 de Mayo/2018).

En la que ella considera que la falta de habilidad no le permite enseñar a los alumnos como controlar las emociones, por lo cual pueden depender de agentes externo, ya sea un psicólogo o el servicio de USAER, quienes son considerados personal capacitado para el desarrollo de la educación socioemocional.

Si bien se considera la formación inicial y la necesidad de capacitación para conocer y enseñar sobre educación socioemocional los docentes consideran lo siguiente: *Pero siempre sí necesitamos el apoyo de un psicólogo o de un pedagogo* (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018) y *“ósea, yo no soy psicóloga”* (entrevista realizada a Viviana, 2 de Mayo/2018). Esto implica que los docentes consideran que los aspectos de la educación socioemocional están destinados para ser impartidos por un psicólogo o psicopedagogo. Sin embargo, un recurso para superar este obstáculo es propuesto por el docente Rodolfo:

Capacitar. Si no hay un psicólogo al frente del grupo en ese aspecto psicosocial, creo que si se debería capacitar al docente para que pueda llevar esa asignatura de buena manera (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018).

Aunque se sigue apreciando en este discurso la necesidad de sentir por los docentes de tener un psicólogo, de igual forma se aprecia que debido a su ausencia es necesario capacitar a los docentes, para que con ello se desarrollen los aspectos socioemocionales de manera adecuada.

Finalmente, sobre los obstáculos para implementar la educación socioemocional, el desconocimiento de los aspectos, conceptos, habilidades que se estimulan, las estrategias y actividades que se pueden practicar ha sido notorio en la mayoría de los resultados, lo cual describe el docente Rodolfo:

Mira, no he leído a detalle lo que es el aspecto socioemocional (entrevista a Rodolfo, 2 de Mayo/2018).

Lo cual explica en general, el desconocimiento general que tienen los docentes sobre la educación socioemocional y que obstaculiza su implementación.

El rol que perciben los docentes de la familia

Otros de los factores que pudieran estar obstaculizando tanto la práctica educativa en general como de la educación socioemocional parece ser el contexto familiar, ya que los docentes parece coincidir que el ambiente familiar está cambiando, y que esos cambios están perjudicando a los alumnos. Como primer señalamiento tenemos lo que está pasando con la familia:

“por lo que yo alcanzo a percibir la mayoría de los alumnos aquí ambos papás trabajan, si es que no son de familias disfuncionales, de que los papás ya se separaron, algunos viven con la abuelita o los papás si están juntos pero ambos trabajan y casi no los ven en todo el día” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018).

La docente Gabriela, aunque menciona la empleabilidad de los padres resalta la dinámica familiar y como esta no permite que los padres interactúen con sus hijos. Sobre la disfuncionalidad de la familia los docentes explican que, como lo expone la docente Ingrid *“hay muchas separación de familia”* (entrevista a Ingrid, 11 de mayo/2018), o que hay *“problemas con su familia, desintegración familiar”* (entrevista a Pablo, 9 de mayo/2018).

Ellos, no solo perciben que es una situación que viven varios alumnos, sino que además, como podremos notar a continuación, esto está influyendo en la dinámica escolar:

“muchas veces por cuestiones ya personales de que la familia se haya desintegrado pues no tienen quien les establezca reglas, por lo mismo no están acostumbrados a

acatarlas o a que les impongan ciertas reglas, ellos simplemente actúan por convicción” (entrevista a Gabriela, 3 de mayo/2018).

Una de las situaciones que los maestros expresan comúnmente es la falta de control que pueden tener del alumno o alumna, ya que ellos no parece acatar las normas o reglas impuestas tanto por docentes como por la institución, sin embargo, el origen que le atribuyen a esta falta de control parte de que la figura del padre o la madre no está fomentando el seguimiento de reglas. Al decir que los alumnos actúan por convicción, la docente se refiere a que ellos no tienen un plan de vida o algo que los motive a estudiar o alcanzar un objetivo.

En ese sentido la experiencia de la docente Viviana puede completar la de la docente Gabriela:

“a veces los papás lo dejan a la de ahí se va, no, ósea que ahorita no tengo tiempo, a veces si pueden llegan (...). No sé si me explico, los papas nada más mandan a los muchachos en transporte, y si tienen tiempo vienen a ver el problema y si no lo van dejando, dejando hasta el grado de dejar a los niños ahí en prefectura y no entrar a clases hasta que llegue el papa, entonces ya cuando esta así el problema es que se acercan los papas” (entrevista a Viviana, 2 de mayo/2018).

En la mayoría de las entrevistas se menciona que la familia no solo tiene conflictos en su dinámica, sino que además no participa o no se involucran en las actividades escolares, de tal forma que solo muestran interés en los hijos cuando estos presentan un problema, traducido en reportes, citatorios y expulsiones.

En el caso de que los padres acudan a la escuela cuando hay un problema o conflicto, las experiencias nos señalan lo siguiente:

“Entonces, yo he mandado a hablar a las mamás de las niñas y me doy con la sorpresa o me topo con la, no sé, el momento desagradable de que las mamás me dicen, o sea, me han dicho “Pues aquí hay niños que le dicen cosas peores” este, una mamá me dijo; “Hay maestra, no le pasó nada, o sea, ni que se fuera a desbaratar por eso que le dijo mi hija” mmm... no sé, o sea, te ponen excusas, como que para ellas es algo normal ¿me entiende? De que sus hijos se expresen así. Entonces, pues yo siento que es más que nada eso” (entrevista a Ingrid, 11 de mayo).

En esta experiencia se observa como la madre normaliza la conducta de su hija e incluso la permiten, pareciera entonces que los intentos de los docentes por orientar o guiar a los alumnos son limitados a lo que los padres consideren correcto o incorrecto.

Recordemos que el aprendizaje de conductas de acuerdo a la teoría del aprendizaje social se da a partir de la observación y reproducción del comportamiento, de la cual los docentes se han referido con anterioridad, pero también, como he descrito, requiere de una validación, o reconocimiento de que la conducta puede ser realizada. En esta experiencia, el modelo: la madre, valida y reconoce el comportamiento de su hija como algo normal y que puede hacer. Además, para el aprendizaje de conductas prosociales, la familia es un factor que influye mucho en su desarrollo ya que son parte relevante del proceso de socialización y representan la cultura y los valores que se transmite, explícita o implícitamente (Garaigordobil Landazabal, 2008).

De igual forma, explican que los padres deben ser el ejemplo de conductas para que los hijos las imiten:

“Creo que una persona no es solidaria si no ve el ejemplo en casa con sus padres, con sus hermanos. Si trae un núcleo familiar fuerte, lo pueden llegar a ser (...)

Algunos en ocasiones también vengan de una familia disfuncional y pueden tomar muchos caminos” (entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

Si bien, la ausencia de los padres, por los motivos que los docentes describen, pareciera estar influyendo en la educación, de igual forma los padres como modelo de conductas lo hacen. Es decir, los docentes perciben que las diferentes conductas de los padres son ejemplo de lo que los alumnos pueden o no hacer, estudios como los de Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012) exponen que, por ejemplo, si los padres son comprensivos, los hijos muestran comportamientos prosociales.

Sin embargo, la dinámica familiar no solo puede influir y obstaculizar el proceso de educación o en las conductas que manifiestan, también los docentes describen que afecta al estudiante a nivel afectivo:

“bueno, me tocó hace una semana platicar con la asesora de un Iro precisamente y ya me explicó que por ejemplo una niña era muy activa, muy participativa, entregaba tarea, muy responsable; de un tiempo para acá, bajo constantemente, ósea, se fue a pique, y es que tenía problemas en su casa, su papa se fue a los Estados Unidos, se enteró que tiene otra familia y blablablá y cosas así, y entonces eso afectó a la niña en el rendimiento de la escuela” (entrevista a Viviana, 2 de mayo/2018)

El grupo de docentes parece percibir los cambios de actitudes de los y las alumnas ante el estudio, el cual puede deberse a la separación de los padres u a otros conflictos familiares.

Facilitadores

De entre las cosas que facilitan el desarrollo de la asignatura de “tutorías y educación socioemocional” los docentes/tutores parecen percibir lo siguiente:

“Es sabido que a ellos les gusta mucho esa hora (...) pues se llegan a tranquilizar”

(Entrevista a Viviana 2 de Mayo/2018).

“y yo veía que si le ponían empeño tanto los que exponían como los demás también ponían atención y al momento que el equipo les hacían las preguntas ellos respondían muy bien” (entrevista a Gabriela, 5 de mayo/2018).

Ellos notan que existe un interés por parte del alumno a la materia, ya que es, como han descrito con anterioridad, es un espacio donde se abordan temas de interés para el/la alumna, en el que ellos pueden participar, y que incluso parece tener un efecto regulador.

Así como el interés del alumno/a para con la clase es percibido como un facilitador, el interés por el docente se percibe también como tal:

“Yo siento que como docentes si tenemos la voluntad de transmitir el conocimiento, de enseñarles a los chicos las cosas; encaminarlos, vaya, hasta cierto punto”

(entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

Es decir, que a pesar del obstáculo percibido como la falta de capacitación, existe un interés por enseñar, en ese sentido, la educación socioemocional, a pesar de la limitación por la falta de capacitación.

Además, respecto a lo que sucede en la interacción con la familia consideran lo siguiente:

“que estamos en constante comunicación, o queremos estar en constante comunicación con los papas” (Entrevista a Viviana 2 de Mayo/2018).

Es decir, la familia no solo no debería ser un obstáculo, además debería funcionar como un facilitador que apoye en el proceso de la educación socioemocional. En la experiencia vemos que a pesar de todo lo que sucede en torno a la dinámica familiar los docentes continuamente buscan integrar a la familia.

Beneficios

Sobre los beneficios percibidos de la educación socioemocional, se retoma la experiencia del docente Rodolfo, sin embargo, es importante señalar que es una categoría aislada, es decir, solo se presentó con él, tanto en las entrevistas, como en las observaciones es posible notar que los docentes omiten hablar de ello. El discurso explica lo siguiente:

“Creo que, no sé si es consuelo, consejo, intervención, pero considero que pues si di un pequeño pasito a que se solucionara ese pequeño conflicto con el chico”

(entrevista a Rodolfo, 2 de mayo/2018).

Lo relatado por el docente es la continuación de la intervención que hizo ante un evento del bullying, de la cual el alumno agradeció dicha intervención. Relacionando este beneficio percibido con los elementos anteriores, como la falta de capacitación que los maestros perciben, que algunas intervenciones se realizan cuando el problema está presente, que los maestros hacen uso de experiencias personales anteriores para plantear estrategias de solución, entre otras cosas, el docente no sabe cómo considerar su acción, sin embargo, reconoce que fue un avance para generar, en este caso una convivencia pacífica.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A partir del trabajo expuesto, con el análisis de los resultados y considerando el objetivo principal de la tesis se puede llegar a la siguiente comprensión de la temática desarrollada:

1. La educación socioemocional se encuentra inmersa dentro del discurso de los docentes; sin embargo, está no es identificada como parte integrada de la enseñanza, y por ello, aun no se reconoce dentro de su espacio en la asignatura de “Tutoría y Educación Socioemocional”. Por la misma razón la experiencia práctica de docentes es ambigua y desorganizada, ya que no logran definir los objetivos de la asignatura o poner en práctica los métodos de evaluación y enseñanza-aprendizaje pertinentes.

Esto se debe a que la educación socioemocional no estaba definida en el programa de tutorías; la tutoría tenía otro propósito que de acuerdo con De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (2014) era acompañar a los alumnos en el proceso de inserción en la dinámica secundaria y en la cual se sigue pensando.

Por ello, es necesario que se integre la educación socioemocional, se definan con claridad sus objetivos y procesos en la práctica, así como su reconocimiento en el espacio de “tutorías y educación socioemocional”, y la forma en que integra en las demás asignaturas, ya que al conocer la experiencia de la educación socioemocional esta se describe como algo ajeno y poco definido.

2. Las estrategias y actividades para la enseñanza de la educación socioemocional que se implementan se realizan desde la experiencia, creatividad y percepción de cada docente, en su mayoría no se realizan acorde a las propuestas de los diferentes materiales indicados por la secretaría de la educación. De tal forma que es necesario que el docente conozca las diferentes estrategias y actividades que se pueden implementar en la educación

socioemocional para que se sistematicen; por ejemplo, Bilbao Rodríguez y Velasco García (2014) proponen algunas actividades didácticas, que desde la propuesta de las inteligencias múltiples corresponden a la inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, autorregulación, autonomía), por ejemplo la lectura en silencio, escribir diarios o autobiografías, estudio independiente, actividades de construcción de autoestima, elaboración de ilustraciones sobre sus sueños, mapas mentales, autorretratos, entre otros; y para la inteligencia interpersonal (empatía y colaboración), realizar debates, proyectos grupales, tutorías de pares, escritura colectiva a partir de experiencias individuales, comunicación mediante redes sociales, organizar eventos, entre otros.

Por su parte, la SEP (2017), pone a disposición una serie de actividades que deberán realizarse en esta asignatura y contemplan los cuatro ejes de la educación socioemocional y que están destinadas a la educación secundaria. En referencia a las estrategias que el docente “tutor” debe realizar describe que toda acción deberá estar destinada a todos los estudiantes, entre las cuales puede considerar el análisis, deliberación, toma de decisiones, evaluación e intervención, entre otras que se enlacen con los retos de la vida y la convivencia escolar, y de esta forma contribuirán al desarrollo socioemocional.

Debido a esto, la educación socioemocional se realiza como una actividad extra para los docentes, la cual representa un esfuerzo de más para ellos, ya que buscan el material o lo crean a partir de su experiencia y creatividad; sin embargo, estoy de acuerdo con Bilbao Rodríguez y Velasco García (2014), al decir que la enseñanza de la educación socioemocional no debería representar un trabajo extra para el docente, ya que se debería implementar de manera inherente al proceso de enseñanza aprendizaje y que además existen materiales ya especificados y desarrollados.

Entonces es necesario socializar los conocimientos teóricos de la educación socioemocional para que el docente logre identificar que actividades ya realiza, que están basadas en algunos ejes de la educación socioemocional y que constituyen una parte importante de la formación del estudiante. Esto permitirá integrar los ejes para sistematizarlos y que los y las docentes puedan visualizar los efectos progresivos de sus propias intervenciones y los motive a darle continuidad.

3. Si bien, la intervención de algunos profesores promueve el control emocional, las acciones para el desarrollo de las habilidades de autorregulación no son suficientes y no están sistematizadas, ya que la regulación emocional se da por la acción del docente (agente externo) y no se da continuidad para reforzar la autorregulación en el estudiante.

Es necesario que se diseñen diferentes estrategias para el aprendizaje del autocontrol por parte del alumno, y que esta no dependa de la intervención frecuente del docente. Para ello, el uso planificado y adaptativo de estrategias cognitivas, meta-cognitivas y motivacionales es una habilidad que los profesores podrían contribuir a desarrollar mediante el establecimiento de un andamiaje que permita asegurar la aplicación de la autorregulación (Fuentes Ordaz, Romero Hidalgo y Domínguez Cuenca, 2009 citado en Osés Bargas, Aguayo Chan, Duarte Briceño y Manuel Ortega, 2011).

Debido a que las habilidades de autoconocimiento, autorregulación y autonomía (eje personal) en los alumnos se encuentran en desarrollo, la enseñanza de la autonomía así como de la empatía y colaboración (el eje social) por parte de los docentes se dificulta. Para el caso de la dimensión de la autonomía, la SEP (2017) propone que las actividades del docente favorezcan la toma de decisiones enfocadas al bienestar colectivo, y por su parte, Delors (2017) comenta que consiste en la adquisición de conocimientos y al mismo

tiempo buscar más conocimiento. La dificultad de transmisión se encuentra en lograr que el alumno pueda experimentar esto aun cuando deja la escuela. De igual forma, Ortega Ruiz (2005) explica que se requiere de habilidades para manejar el conocimiento adquirido como herramienta para seguir aprendiendo, y en la cual se hace énfasis en la tolerancia al cambio, pues el conocimiento se da en un proceso continuo de aprendizaje que requiere de elasticidad (flexibilidad) mental y emocional; saber qué hacer y qué no hacer con el nuevo contenido es decir, categorizar, hacer analogías, inventar, crear, transferir habilidades e información de un contexto a otro y saber cuál es la utilidad del nuevo conocimiento.

Por ello, las estrategias que se enfocan a que el alumno use su conocimiento para con los demás, como el caso del docente Pablo, quien solicita al alumno que aprendiendo le explique a los que no, permite que se pueda manejar este conocimiento para uno mismo y los demás. A pesar de eso, hay estrategias, que en general, los docentes aplican sobre la dimensiones de autoconocimiento y autorregulación que dependen del agente externo, y como lo exponen Pick y otros (2007), las personas que están acostumbradas al control externo tienen dificultades para alcanzar la autonomía, de tal forma que continúan siendo dependientes de alguien para interesarse por el aprendizaje, en ese sentido, dependen de los padres de familia y de los docentes. Sin embargo, esta independencia o auto aplicación de las habilidades socioemocionales, puede ser favorecido a través de estrategias que estimulen la capacidad de pensamiento y reflexión del estudiante, incluso ante los límites que los docentes establezcan.

Referente al eje de empatía y colaboración, las estrategias están orientadas a resolver conflictos de convivencia, pero es el docente quien desarrolla la solución; por lo que es

necesario que se generen intervenciones donde se guíe al alumno para la implementación de la solución, ya que el docente debe lograr que el alumno pueda mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas (Construye T, s.f.), lo cual mejora la convivencia social. Por ello, cuando la convivencia no es positiva, una de las medidas de acción para restaurarla, es fomentar en la población estudiantil el debate y la sensibilización en contra del bullying (Ministerio de Educación Pública, 2015), que es la situación con mayor presencia en el discurso de los docentes que interfieren con la convivencia.

He de mencionar en este punto también a la conducta prosocial, ya que está implícito en este eje, y en general se hace referencia a ellos en los programas de intervención como comportamiento social positivo (y no ha acciones prosociales específicas como ayudar o cuidar), además, los resultados de las intervenciones en la adolescencia indican que la promulgación de conductas prosociales contribuye a contrarrestar la agresión (Schwartz et al., 2011 citado en Caprara y otros, 2014), por ello podemos decir que la intervención de los docentes, aunque en resultados del estudio las estrategias no se observen sistematizadas, además de detener la violencia, también desarrolla en ellos comportamientos prosociales. Aunque pretende fomentar la aceptación de los demás y mejorar la convivencia, debido a que la intervienen para su solución es inmediata y momentánea y no se realizan los seguimientos requeridos, los docentes suelen hacer uso de distinciones entre uno y otro alumno o alumna, que aunque pareciera lograr que se acepten e integren como grupo, también discrimina a esos alumnos.

Además, como estrategia que puede ser integrada al eje de empatía y colaboración, la convivencia en otros espacios que el/la docente tiene con el alumno, es percibida como

una ayuda para que el alumno confié en el docente, mejore su desempeño y que el/la docente disminuya el prejuicio que podría tener hacia el alumno/a y diseñe mejores estrategias para promover el aprendizaje tanto en aspectos cognitivos como socioemocionales.

A esta relación fuera de clase se refiere (De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.), 2014) como parte de la relación tutora, ya que es aquella que se establece en cualquier momento dentro e incluso fuera de la programación escolar. De hecho, los hallazgos recientes de Jennings y Greenberg, (2009 citado en Caprara y otros, 2014) sugieren que un clima más positivo en el aula, como resultado de una mejor cooperación entre los estudiantes y, entre los estudiantes y los maestros, puede respaldar un entorno más regulado para el aprendizaje que pueda contribuir o mejorar las calificaciones. Esto implica también que cuando el docente se lleva mejor con el alumno puede generarse mejores resultados en la educación socioemocional y en el desarrollo de conductas prosociales.

Al respecto Caprara y otros (2014) explican que la escuela es un lugar importante de socialización y que a la vez puede desempeñar un papel importante en la promoción de la conducta prosocial, ya que en esta socialización se fortalecen las características de amabilidad y de compasión. En ese sentido cuando el docente interactúa con el alumno en espacios externos al salón de clases y convive con ellos puede orientar el desarrollo de conductas prosociales.

Por ello, al ser la relación con sus iguales un elemento importante en la adolescencia (Méndez Tovar, Mendoza Ávila, Rodríguez Ramírez y García Méndez, 2015), la tendencia empática hacia los demás es el resultado de conductas prosociales. En ese

sentido, en el eje de colaboración se motiva la construcción del sentido del “nosotros”, para que se superen la percepción de las necesidades individuales, y concebirse a uno mismo como parte de una colectividad, por lo que es necesario que el docente siga implementando las estrategias de convivencia, que las sistematice y reconozca en cuales puede estar discriminando a los alumnos.

4. Cuando me refiero a la tutoría es entendiendo que en ella está destinado de manera más explícita la educación socioemocional, sin embargo, dada todas las ambigüedades por parte de los docentes sobre este espacio es importante señalar que, de acuerdo con De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.) (2014), la tutoría no es una extensión de otra asignatura impartida por el docente, tampoco un tiempo para estudio, repaso o asesorías académicas de las asignaturas, y tampoco un espacio para desarrollar actividades didácticas que desvirtúen su naturaleza. De acuerdo con la SEP (2017), la educación socioemocional tiene asignada una hora a la semana en el nivel secundaria y además el docente designado como tutor debe ser aquel que interactúe con el alumno en otras asignaturas.

Sin embargo, cuando se asigna un docente encargado de la tutoría, para su selección se propone como criterio que sea aquel que cuente con cierto conocimiento del grupo, es decir, que además de la asignatura de tutorías imparta otra. De igual forma se establece que el docente-tutor deberá de disponer de tiempo para atender al grupo y demostrar apertura y compromiso para conocer y desarrollar la tutoría (De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.), 2014). Por lo cual, la formación inicial del docente no desacredita su capacidad para enseñar los aspectos socioemocionales, ya que de lo que en parte también se requiere es que el docente esté dispuesto a aprender lo socioemocional.

Aunque la percepción de los docentes manifieste la necesidad de personal externo para la enseñanza de la educación socioemocional esta no es necesaria, ya que de acuerdo con Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, (2011), los docentes y el personal escolar pueden aplicar de manera efectiva la educación socioemocional, lo que sugiere que la práctica de esta puede realizarse sin mayor dificultad y que no requiere de personal externo para ser efectivo. En ese sentido, cualquier docente puede ser tutor y enseñar las habilidades de educación socioemocional.

Aunque es notoria la falta de capacitación de los docentes sobre los aspectos socioemocionales y su necesidad de apoyo, por lo que es prioridad que los docentes estén capacitados y conozcan adecuadamente la educación socioemocional (Caprara y otros, 2014). Por ello, la capacitación docente sobre la educación es necesaria, ya que con ello podrá implementar estrategias adecuadas que permitan obtener mejores resultados al intervenir.

5. Por otro lado, así como la familia es un factor que tiene gran importancia en el proceso de socialización (Garaigordobil Landazabal, 2008), las variables en ella, como lo son la estructura familiar, la cohesión y la presencia de conflictos en el hogar tanto entre los padres como entre padres e hijos, entre otras cosas han sido relacionadas con el ajuste psicológico. En ese sentido un funcionamiento familiar óptimo se relaciona con un buen ajuste psicológico (Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz e Iraug, 2008; Manso, García-Baamonde, Alonso y Barona, 2011, (citado en Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015), por ello, los docentes de este estudio reportan que la disfuncionalidad de la familia inciden en el comportamiento y, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Si bien la conducta prosocial, puede verse positivamente influenciada por unos padres prosociales (Garaigordobil Landazabal, 2008), de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, el aprendizaje de conductas se da a partir de la observación y reproducción del comportamiento así como de la validación, y reconocimiento de esta, por ello, la experiencia de los docentes indica que el comportamiento disruptivo del alumno se realiza ya que los padres aceptan que la conducta agresiva puede ser realizada ya que es considerada como algo normal.

6. Considerando que la educación socioemocional no está sistematizada en términos de planeación y evaluación, que esta se realiza cuando las circunstancias son pertinentes o urgentes de atención, y que las investigaciones reportan que en la adolescencia es complicado identificar los cambios promovidos por la educación socioemocional, resulta esperado que los docentes no perciban diferentes beneficios y que incluso, el beneficio percibido sea mínimo, ya que además, ellos esperan que su intervención ayude a regular la emoción del alumno y no al desarrollo de otras habilidades socioemocionales. Además, Caprara y otros (2014) reportan que se requiere de mayor tiempo para que los cambios que la intervención en aspectos socioemocionales se promulguen y se establezcan, y más aún en la medida en que se incida en fenómenos emocionales complejos pero además, hacen referencia a que en la adolescencia pueden tener dificultades para reconocer o informar de cambios. De igual forma, las investigaciones han demostrado que el dominio de las habilidades socioemocionales está asociado a un mayor bienestar y un mayor rendimiento escolar, sin embargo, el fracaso en el desarrollo de estas habilidades se asocia a dificultades personales, sociales y académicas (Eisenberg, 2006; Guerra y Bradshaw, 2008; Masten y Coatsworth, 1998;

Weissberg y Greenberg, 1998, citado en Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

A manera de conclusión, se considera que es importante conocer las experiencias de la práctica de la educación socioemocional, las cuales, aunque están presentes en la enseñanza, no se han sistematizado y por lo tanto, no se le da la continuidad y los beneficios percibidos son mínimos. La forma en como los docentes contribuyen al desarrollo de la educación socioemocional y de las conductas prosociales no queda únicamente relegada al aula, ni a los docentes en su totalidad; si bien la presente investigación presenta como estas habilidades y conductas son estimuladas por los docentes, la familia se manifiesta como un contexto de desarrollo que aunque debería promoverlo, pareciera limitarlo.

Por eso mismo, estos resultados permiten generar un panorama de las diferentes estrategias de educación socioemocional, la necesidad de estructurarlas y sistematizarlas, así como de reconocerla como un elemento importante de la educación.

Alcances y limitaciones

El presente estudio permitió conocer la experiencia en torno a la educación socioemocional, las estrategias que se utilizan para la enseñanza, algunas intencionales y otras sin intención, así como la organización de estas estrategias. De igual forma los obstáculos que se perciben para la implementación, de entre ellos como es percibida la familia, un contexto que debería influir como facilitador.

Son pocos los estudios que se realizan considerando a profundidad a los sujetos implicados, generalmente se utilizan métodos y técnicas donde la información obtenida es muy específica, concreta y determinada; en cambio el método fenomenológico permite conocer elementos que en un principio no eran considerados ya que emergen del individuo

sin haberlo preguntado. Sin embargo hay que ser cautelosos con los resultados pues no fue posible entrevistar a todos los docentes por las condiciones expuestas anteriormente y que no se alcanzó la saturación en todos los temas.

Entre las limitantes del estudio se encuentra el número de participantes, lo cual es una muestra pequeña, además el hecho de que solo se pudo entrevistar a los docentes en una ocasión, esto debido a que los horarios asignados a sus clases, así como otras actividades que tenían que realizar dificultaron acudir a la entrevista o en su caso a una segunda; pese a ello, esta limitante se reduce considerando que solo participaron aquellos docentes interesados a hacerlo de manera voluntaria por que las probabilidades de que respondieran de manera honesta son más altas, además las entrevistas duraron entre 45 minutos a una hora con 15 minutos de duración, lo que permitió que se obtuviera mayor información.

Otra limitante se refiere a la selección de las características de la población, debido a que aunque había ciertos problemas de comportamientos en los estudiantes, es posible que en otras escuelas puedan estar presentes otras problemáticas y las intervenciones de los docentes sean distintas, de manera que este estudio podría extenderse a otras escuelas públicas y privadas.

Además, estos resultados dan pauta para la propuesta e implementación de un programa de intervención que permita a los docentes un mejor desempeño en aspectos de educación socioemocional, ya que generalmente las propuestas de intervención están diseñadas para que un profesional externo a la institución pueda aplicarla y reproducirla, pero en esta situación se considera la intervención para que el docente promueva estos aspectos de manera intencional.

Para la realización de ese programa, se propone que su objetivo sea el de fortalecer la práctica de la educación socioemocional en los docentes de educación secundaria a través de la educación secundaria para la estimulación y promoción del desarrollo socioemocional y de las conductas prosociales en adolescentes.

En ese sentido, la intervención deberá realizarse desde una perspectiva psicosocial, ya que esta se orienta a reducir o prevenir situaciones de riesgo social y personal, y contribuir al desarrollo de acciones cuya intención es la solución de problemas concretos que afectan a individuos, grupos y comunidades» (Hernández y Valera, 2001, p. 55 citado en Blanco y Rodríguez Marín, 2007) ya que esta busca mejorar la calidad de vida y el bienestar, la participación activa y constructiva de parte de los usuarios y plantea que el cambio es posible (Alvis Rizzo, 2009).

Además se sugiere el uso de un modelo de intervención basado en la teoría general de los sistemas, de Von Bertalanffy (1986) ya que parte de su objetivo en la actualidad es la gerencia de procesos en ámbitos sociales y su aplicación en contextos educativos para la mejora del servicio, la gestión y la autonomía (Colagiàcomo & Mendez de Garagozzo, 2010), considerando los principios de totalidad, causalidad circular, orden jerárquica y equifinalidad. De igual forma, considerar los principios de la educación socioemocional y el desarrollo de conductas prosociales, como lo son el crear y promover el desarrollo del grupo (Garaigordobil Landazabal, 2008), las experiencias de aprendizajes vicarias y observacionales, el feedback interpersonal y las expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (González Portal, 2000).

En ese sentido, los principios de intervención podrían relacionarse de la siguiente forma:

Tabla 4. Principios de intervención

Principio de Intervención Psicosocial	Teoría General de Sistemas	Educación Socioemocional y conducta prosocial
Mejorar la calidad de vida y el bienestar	Totalidad	Crear y promover el desarrollo del grupo
Participación activa y constructiva de parte de los usuarios	Causalidad circular	Experiencias de aprendizaje vicario u observacional.
Empoderamiento y la toma de decisiones de los usuarios	Ordenación Jerárquica	Feedback interpersonal
Posibilidad de cambio	Equifinalidad	Expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales

Elaboración propia

a) Mejorar la calidad de vida y el bienestar, ya que reduce o previene las situaciones de riesgo, y contribuye al desarrollo, no solo de un individuo, también del grupo o la comunidad. Se relaciona con el principio de totalidad, ya que esta se refiere a que los sistemas deben funcionar como un todo, porque están compuestos e interrelacionados entre varios elementos que los hace ser una identidad, en ese sentido, busca incidir en el sistema en su totalidad, tanto en docentes, como en alumnos, así como la comunidad institucional, entendida como la escuela en particular, y la familia, además el resultado de la intervención tendrá consecuencias en la sociedad. Al mismo tiempo se relaciona con el principio de crear y promover el desarrollo del grupo de la intervención para la educación socioemocional y la conducta prosocial.

b) Participación activa y constructiva de parte de los usuarios, que es desde el trabajo en conjunto que se atacan las necesidades concretas y la causalidad circular describe las relaciones del sistema como recíprocas, pautadas y repetitivas, en ese sentido, los docentes están involucrados en las acciones para la solución del problema. Entre las conductas de los miembros de un sistema existe una codeterminación recíproca, por lo que en una secuencia

de conductas se observa que la respuesta de un miembro A del sistema a la conducta de otro miembro B es un estímulo para que B a su vez de respuesta, lo que genera que nuevamente sirva de estímulo a A. Esto se relaciona con las experiencias de aprendizaje vicario u observacional ya que estas consisten en la observación de cómo otra persona maneja la situación, y en ese sentido, el docente es quien enseña al alumno a través de su ejemplo las dimensiones de la educación socioemocional.

c) Empoderamiento y la toma de decisiones de los usuarios, en este caso de los docentes, ya que busca la participación activa de ellos para la solución de las problemáticas y necesidades, además de la construcción del cambio social y la emancipación. Se relaciona con el principio de ordenación jerárquica porque en toda organización hay una jerarquía, en el sentido de que ciertas personas poseen más poder y responsabilidad que otras para determinar qué se va a hacer. Se relaciona también con el "feedback" interpersonal, ya que este al consistir en comunicar la reacción personal ante la muestra de una conducta de otra persona, permite a los docentes comunicar la reacción que tienen los alumnos sobre las conductas que están realizando.

d) Principio de posibilidad de cambio; es la perspectiva de desarrollo de capacidades y potencialidades de los seres humanos. Desde el enfoque sistémico se relación con el principio de equifinalidad, ya que este se refiere al estado final que puede llegar un sistema sin importar las condiciones iniciales o los caminos que se tomen. Con los principios de intervención de la educación Socioemocional y conducta prosocial, se relaciona con las expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales ya que estas son aquellas expectativas del sujeto hacia el posible éxito o fracaso al realizar cierta conducta.

REFERENCIAS

- Alvarez-Gayuo Jurgenson, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvis Rizzo, A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista Electronica de Psicología Social POIÉSIS*.
- Al-Yaaribi, A., Kavussanu, M., & Ring, C. (2016). Consequences of prosocial and antisocial behavior for the recipient. *Psychology of Sport and Exercise*, 102-112. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.012>
- Anfitti, V., Rios, A., & Menese, P. (2013). Desprotección social en la juventud y el delito. ¿De qué manera el riesgo educativo impacta en el comienzo de trayectorias delictivas? *Mirada Joven*(3), 77-92.
- Anné, S. E., Blum, D., Abal Facundo, J. P., Lozzia, G. S., & Horacio Félix, A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en psicología*, 11(2), 21-33.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural* (3ra ed.). (M. E. Salinas, Trad.) México: Pearson Educación.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que comenten delitos graves en México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Obtenido de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Diagnostico_adolescentes_web.pdf
- Bilbao Rodríguez, M. d., & Velasco García, P. (2014). *Aprendizaje con inteligencias múltiples: cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas*. México: Trillas.

- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-114. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Blanco, A., & Rodríguez Marín, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Bruner, M. W., Boardley, I. D., & Côte, J. (2014). Social identity and prosocial and antisocial behavior in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 54-64. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.09.003>
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., . . . Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. doi: 10.1177/0165025414531464
- Colagiàcomo, E., & Mendez de Garagozzo, A. M. (2010). Teoría de sistemas sociedad y educación. *Educare*, 12(2). Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/61/54>
- Construye T. (s.f.). *Construye T*. Recuperado el 12 de 09 de 2018, de Habilidades Socioemocionales (HSE): <http://www.construye-t.org.mx/habilidades>
- De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias: Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- Delors, J. (2017). La educación encierra un tesoro: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás, aprender a ser. ¿Qué valor posee ese tesoro 15 años después de su publicación? *Reformas y Políticas educativas*, 7-24.

- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación medica*, 162-167. Obtenido de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Feist, J., Feist, G., & Roberts, T. A. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw Hill.
- Fleta Zaragozano, J. (2017). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. *Boletín Sociedad de Pediatría Aragón*, 47, 37-45. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6393711.pdf>
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales en la socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 117-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.10876
- Galimberti, U. (2011). *Diccionario de psicología*. D.F, México: Siglo XXI. Recuperado el 9 de noviembre de 2017
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. País Vasco: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para desarrollar el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencia Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giardini, A., Cacciola, B., Maffoni, M., Ranzini, L., & Sicuro, F. (2017). *Comprende la psicología: Albert Bandura*. México: Salvat.
- Gobierno de la República. (s.f.). *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
- González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez Bermejo, B., & Quintas Amorín, M. (2006). *Tratamiento y prevención psicológica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Rojas, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). D.F, México: Mc Graw Hill Education.
- Inglés, C. J., Martínez González, A. E., Valle, A., García Fernández, J. M., & Ruiz Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 451-465. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/756>

- Knight, G. P., Carlo, G., Basilio, C. D., & Jacobson, R. P. (2014). Familism Values, Perspective Taking, and Prosocial Moral Reasoning: Predicting Prosocial Tendencies Among Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 717-727. doi:DOI: 10.1111/jora.12164
- Knobel, M. (1996). El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury, & M. Knobel, *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico* (págs. 35-104). México: Paidós.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el caribe*, 27-38. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Marín Escobar, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 369-388.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Méndez Tovar, F., Mendoza Ávila, C., Rodríguez Ramírez, L. M., & García Méndez, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes*, 9-16.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M., & Nacher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>
- Ministerio de Educación Pública. (octubre de 2015). www.unicef.org. Obtenido de <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>
- Moñivas Lázaro, A. (1996). La conducta pro-social. *Cuadernos de trabajo social*(9), 125-142. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119468>

- Morales Domínguez, J. F., Moya Morales, M. C., Gaviria Stewart, E., & Cuadrado Guirado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43-62. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422003>
- Ortega Ruiz, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de cultura económica.
- Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Duarte Briceño, E., & Manuel Ortega, J. (2011). Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 38-46. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440005>
- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., Christensen, K. J., & Yorgason, J. B. (2012). Bidirectional Relations Between Authoritative Parenting and Adolescents' Prosocial Behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 400-408. doi:DOI: 10.1111/j.1532-7795.2012.00807.x
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (7ma ed.). D.F, México: McGRAW-HILL.
- Pelegrín Muñoz, A., de los Fayos Ruiz, E. J., & Cantón Chirivella, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información psicológica*(99), 64-78. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3641601>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE).

- Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>
- Plazas, E. A., Morón Cotes, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S. E., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 357-396.
- Real Academia Española. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado el 28 de 5 de 2019, de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/?id=aze4nV6>
- Redondo Pacheco, J., Rangel Noriega, K. J., & Luzardo Briceño, M. (2015). Diferencias en Comportamientos Prosociales entre Adolescentes Colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319. Obtenido de <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.507>
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S., & Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 234-247.
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 237-256. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jimenez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: OCDE.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Cengage Learning.
- Schunnk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

- SEP. (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México.
- SEP. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013*. Recuperado el 2017, de Atlas Educativo: <http://cemabe.inegi.org.mx/>
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2018). *CASEL Educating Hearts, Inspiring Minds*. Recuperado el 30 de 07 de 2018, de Core SEL Competencies: <https://casel.org/what-is-sel/>
- Trianes Torres, M. V., & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 175-189. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=2704409
- UNICEF. (2011). *Desarrollo adolescente y derechos humanos*. Caracas: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Urquiza, V., & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 297-302. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100031&lng=es&tlng=es.

Vásquez Artega, É. A. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 282-295. doi:<https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>

Vera, J. Á., Bautista, G., Ramírez, M., & Yáñez, A. I. (2012). Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 10(2), 943-955. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/773/77323978012/>

Vilariño, M., Amado, B., & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 39-45. doi:<http://dx.doi.org/10.5093/aj2013a7>

Von Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Cuántos años tiene de servicio como maestro?
2. ¿Cuánto tiempo ha laborado en la institución?
3. Actualmente ¿Qué materias imparte? ¿En qué grupos/grados?
4. ¿Ha impartido la materia de tutorías?
5. ¿Cómo define la educación socioemocional?
6. ¿Cuál ha sido su experiencia en la asignatura?
7. ¿Orienta a los alumnos para que puedan conocerse a sí mismos?
8. ¿Ha hablado sobre las emociones con los alumnos?
9. ¿Cómo le enseña a un alumno a controlar y expresar sus emociones?
10. ¿En algún momento permite que los alumnos compartan sus emociones/pensamientos con usted?
11. ¿Se ha dado cuenta cuando un alumno está pasando por una situación difícil?
12. ¿Cuándo un alumno está llorando/enojado/preocupado se acerca a él para saber qué pasa?
13. ¿Qué hace para tranquilizar a un alumno que está llorando/enojado/preocupado?
14. ¿Cómo ayuda a los alumnos a resolver los problemas cotidianos que se le presentan?
15. ¿De qué manera permite que el alumno se desenvuelva y tome decisiones?
16. Ante un problema de interés común ¿Cómo participan los alumnos para su solución?
17. ¿Qué hace cuando los alumnos tienen diferentes opiniones a la de usted o a la de sus demás compañeros?

18. ¿Cómo resuelve las diferencias de opiniones entre los adolescentes?
19. ¿Qué acciones realiza para crear un clima de armonía con y entre los alumnos?
20. ¿Qué actividades de integración realiza con los alumnos?
21. ¿Cómo describiría la relación de los maestros con los alumnos?

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.