

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA



La Competencia Social en Estudiantes de Bachillerato después del Covid-19

TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO

MARTHA I. QUINTANILLA ANCIRA

Asesora: DRA. LILIANA G. GARCÍA RUVALCABA

Tlaquepaque, Jalisco. Diciembre de 2024

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| Introducción | 6 |
| Capítulo I. El Estado Socioemocional de los Bachilleres en el Retorno a la Escuela después de la Pandemia de COVID-19 | 9 |
| Problematización | 9 |
| Las Relaciones al Regreso al Plantel Escolar después del Confinamiento por Covid-19: Experiencia de Estudiantes en un Bachillerato | 13 |
| Investigaciones y Esfuerzos de Intervención para la Atención Socioemocional de Estudiantes después de la Pandemia de COVID-19: Estado del Arte | 26 |
| Desafíos de la Educación Emocional y la Convivencia Escolar: Pautas y Aportaciones Significativas | 30 |
| Justificación: La Importancia del Desarrollo Socioemocional en los Adolescentes después del Covid-19 | 36 |
| El Desarrollo Socioemocional y la Convivencia en el ICT | 39 |
| Objetivos del Proyecto Educativo | 41 |
| Objetivo General | 41 |
| Objetivos Específicos | 41 |
| Capítulo II. Marco Teórico | 42 |
| Cultura de Paz | 42 |
| Paz Negativa y Paz Positiva | 43 |
| Convivencia Escolar y Construcción de una Cultura de Paz | 45 |
| Educación Socioemocional e Inteligencia Emocional: un Constructo Integrador | 51 |
| La Competencia Social | 53 |
| Inteligencia y Educación Socioemocional. Aportes al Ámbito Educativo | 56 |
| El Paradigma Pedagógico Ignaciano, Modelo Educativo que Fortalece la Dimensión Socioemocional | 57 |
| Educación Socioemocional y Cultura de Paz. Dos Pilares de la Formación Integral | 60 |
| Capítulo III. Marco Contextual | 62 |
| Tiempos de Excepción | 62 |
| Retorno Parcial | 69 |
| El Regreso al Colegio | 71 |
| Capítulo IV. Metodología y Consideraciones Éticas | 73 |
| Proceso de Desarrollo del Proyecto Educativo | 76 |
| Participantes del Proyecto | 76 |
| Fase de Diagnóstico. | 77 |
| Conformación del Equipo Motor. | 80 |
| Análisis de la Convivencia Escolar Pre y Post Pandemia. | 82 |

| | |
|---|-----|
| Andamiaje para el Diseño de Situaciones Específicas de Aprendizaje. | 83 |
| Acercamiento Conceptual y Diseño de la Estrategia Curricular. | 83 |
| Fase de Implementación: El Pilotaje. | 86 |
| Consideraciones Éticas | 86 |
| Beneficios y Riesgos de la Participación en este Proyecto Educativo | 88 |
| Capítulo V. Resultados | 89 |
| Formas de Relacionarse y de Aprender Post pandemia | 90 |
| Expectativas para Mejorar la Convivencia | 92 |
| Diseñar para Desarrollar la Competencia Social y Mejorar la Convivencia | 98 |
| Diseñar como Tarea Retadora | 104 |
| La Competencia Social en el Equipo Motor | 112 |
| Reconocer y Comunicar Emociones | 112 |
| Trabajo Participativo y Dialogante | 120 |
| Liderazgo Escolar | 121 |
| Rol de los Acompañantes Adultos en el Proceso Participativo | 122 |
| Capítulo VI. Análisis y Discusión | 130 |
| Conciencia y Criticidad de los Bachilleres | 130 |
| Desarrollo de Competencias Socio Emocionales a través del Aprendizaje en Proyectos Participativos | 133 |
| Comunicación y Reconocimiento de Emociones | 133 |
| Conocimiento de Sí como Competencia Transversal | 137 |
| Capacidad de Agencia | 138 |
| Diseño de Entornos Convivenciales, un Saber Didáctico Complejo | 141 |
| Conclusiones: Alcances, Limitaciones y Expectativas | 142 |
| Referencias | 147 |
| Anexos | 160 |
| Anexo A. Formatos sobre Consideraciones Éticas | 160 |
| A1. Formato de Resumen de Consideraciones y Términos de Consentimiento | 160 |
| A2 Formato de Aviso de Consentimiento Informado | 161 |
| Anexo B. Cuestionarios Diagnóstico. Grupo Participante | 163 |
| B1. Cuestionario Diagnóstico para Alumnos | 163 |
| B2. Cuestionario Diagnóstico para Adultos | 167 |
| Anexo C. Ejercicio para el Reconocimiento de Emociones del EM | 168 |
| Anexo D. Diseño de las Sesiones de Trabajo | 170 |
| D1. Acercamiento Conceptual y Propuesta de Objetivo General para la Estrategia Curricular | 170 |
| D2. Construcción Participativa del Objetivo General para la Estrategia Curricular. Material Fotográfico | 177 |
| D3. Diseño de una Situación de Aprendizaje Ejemplo a partir de un Tema | |

| | |
|---|-----|
| Generador | 178 |
| Anexo E. Consulta sobre Temas de Interés entre los Estudiantes del Bachillerato | 182 |
| E1. Cuestionario Aplicado para la Consulta | 182 |
| Anexo F. Diseño de situaciones específicas de aprendizaje (SA) | 183 |
| F1. Propuesta 1 | 183 |
| F2. Propuesta 2 | 184 |
| F3. Propuesta 3 | 185 |
| F4. Elementos que Conforman una Situación Específica de Aprendizaje (SA). | 186 |
| Anexo G. Instrumento de Cotejo para la Observación y Valoración de la Estrategia Curricular a partir de Tres Componentes | 187 |
| G1: Estructura del Diseño | 187 |
| G2. Participación del Equipo Motor | 188 |
| G3. Nivel de Desarrollo de la Competencia Social | 189 |
| Anexo H. Cuestionario de Evaluación de la Competencia Social en el Equipo Motor a lo largo del Proceso Participativo del Proyecto | 190 |

Resumen

La pandemia de COVID-19 afectó profundamente el desarrollo socioemocional de los estudiantes de bachillerato del Instituto Cultural Tampico, ICT, quienes enfrentaron problemas para gestionar emociones y mantener relaciones interpersonales después del confinamiento. Este trabajo de obtención de grado tuvo como propósito fortalecer la competencia social de los estudiantes mediante la implementación de una estrategia educativa fundamentada en la visión educativa ignaciana de formación integral, involucrando activamente a alumnos, docentes y autoridades escolares. La metodología incluyó un diagnóstico inicial, el diseño participativo de la acción socioeducativa, la implementación piloto y la evaluación de resultados. A lo largo de estas fases, los participantes colaboraron para desarrollar micro competencias emocionales como el respeto, la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos. Entre los resultados, se observó un incremento en la capacidad de los estudiantes para relacionarse, una mayor empatía y disposición al diálogo y a la cooperación en el aula. Además, el análisis indicó que la participación en el proyecto contribuyó a incrementar la cohesión en el grupo y a promover un ambiente escolar más seguro y respetuoso. En conclusión, el proyecto subraya la relevancia de la educación socioemocional en el contexto escolar para fomentar competencias que favorezcan la convivencia pacífica y el desarrollo integral de los estudiantes. Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar programas y estrategias educativas que promuevan una cultura de paz y convivencia dentro de las instituciones educativas.

Palabras clave: competencia social, educación socioemocional, convivencia escolar, cultura de paz, adolescencia, post-pandemia

Introducción

La pandemia del COVID-19 por la que recientemente atravesamos como sociedad, impactó la vida de la población a lo largo y ancho del planeta traspasando fronteras de distancia, cultura, edad, género, religión; las personas tuvimos que dar un giro a nuestras prioridades y expectativas de acuerdo con las posibilidades y recursos disponibles. El tiempo prolongado de aislamiento social en el mundo cambió la rutina y las dinámicas comunes que existían hasta entonces en prácticamente todos los ámbitos y la educación no fue la excepción. Con el cierre de las escuelas, se puso un paréntesis en la larga historia de la escolarización como la conocíamos.

Este macro escenario, que muestra tan solo una parte de las consecuencias de la pandemia, también tocó la vida y el desarrollo de los estudiantes que cursan actualmente el Bachillerato en el Instituto Cultural Tampico, ICT, colegio jesuita del noreste de México.

La experiencia prolongada de aislamiento que vivieron durante dos ciclos escolares bajo una modalidad de escuela en casa, afectó su desarrollo socioemocional negativamente, pues luego de retornar al colegio, los estudiantes mostraron dificultades para gestionar emociones, comunicarse asertivamente, resolver los conflictos y, en general, relacionarse con los demás. Esta situación, evidenció la importancia que tiene la escuela como escenario para desarrollar la dimensión socio afectiva de la persona ya que, como lo ha declarado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el tejido de las interacciones y vínculos que se dan entre compañeros y con los profesores, se favorecen las habilidades necesarias para un desarrollo integral adecuado de los niños, niñas y jóvenes (OCDE, 2020).

El presente Trabajo para la Obtención de Grado, en adelante TOG, de la Maestría en Educación y Convivencia partió del reconocimiento de esta vulnerabilidad emocional y planteó el propósito de fortalecer la competencia social de los estudiantes. Respeto, confianza, escucha, comunicación asertiva, capacidad de resolución de los conflictos, empatía, entre otras, son habilidades socioemocionales que forman parte de la dimensión socioafectiva de la persona y que tienen un impacto directo en la convivencia, entendida ésta como la capacidad de aprender a vivir juntos (Perales et. al, 2014).

Dicho propósito se alinea con la propuesta educativa del colegio desde la visión ignaciana de la educación que concibe la formación de sus estudiantes desde la integralidad en sus dimensiones cognitiva, socio afectiva y espiritual, con el objetivo de colaborar en la construcción de una sociedad más justa, en paz y reconciliada (PEI, 2019).

La acción socioeducativa del TOG se concretó a través del diseño de una estrategia para promover estas habilidades desde un enfoque participativo en el que se involucraron estudiantes, docentes y autoridades del bachillerato ICT, pues unos y otros configuran la vida cotidiana de la escuela (Arias y Bazdresch, 2014).

El documento presenta en su Capítulo I el planteamiento del problema y lo sitúa dentro de un contexto definido en tiempo y espacio. Asimismo, presenta algunos estudios y proyectos que se han acercado a entender y atender dicho problema, así como argumentos sobre la importancia de este trabajo de acción socioeducativa y los objetivos que se plantearon alcanzar.

En el Capítulo II se aborda el marco teórico que se utilizó para mirar el problema y orientarlo a la acción de cambio educativo y, en el III, se exponen características del contexto en el que se mostró el problema y en el que se implementó el proyecto.

El marco metodológico se expone en el Capítulo IV, en este se presentan las decisiones tomadas en cuanto al método seleccionado, las acciones de cambio diseñadas, así como los resultados obtenidos a partir de su puesta en marcha. Además, se presentan las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para la realización de este proyecto.

En el Capítulo V se presentan los resultados obtenidos en lo relativo al desarrollo de la competencia social de los miembros participantes y el impacto a la convivencia en la comunidad estudiantil de bachillerato, se abordan los diferentes enfoques que los estudiantes discutieron sobre sus relaciones interpersonales y cómo el diseño pedagógico se convirtió en herramienta clave para desarrollar micro competencias emocionales, destacándose para ello, aspectos de liderazgo escolar, el acompañamiento de los adultos y el trabajo participativo.

El Capítulo VI ofrece un análisis crítico sobre el desarrollo de competencias socioemocionales y la capacidad de agencia como aspectos en los que los estudiantes pueden avanzar a través de proyectos participativos como el que se presenta aquí. Este capítulo reflexiona también sobre la importancia de reconocer emociones y diseñar en entornos convivenciales como un saber didáctico complejo; concluye con una revisión de los alcances y limitaciones del proyecto, así como posibilidades hacia el futuro.

Capítulo I. El Estado Socioemocional de los Bachilleres en el Retorno a la Escuela después de la Pandemia de COVID-19

La problemática que plantea este TOG, se ubica en el momento del regreso a clases de una comunidad estudiantil de bachillerato, después de haber permanecido en casa bajo un régimen de aislamiento severo a causa de la pandemia del COVID-19.

Problematización

Durante dos periodos escolares, que corresponden a los ciclos 2020-2021 y 2021-2022, la dinámica escolar en el ICT entró en una espiral atípica a causa de la emergencia sanitaria que vivimos como sociedad: clases desde casa, encierro, ajustes y adecuaciones curriculares constantes, situaciones de salud al límite dentro de las familias de la comunidad educativa, entre otros. Todo en un contexto de incertidumbre y temor que impactó a los estudiantes de bachillerato de manera significativa en el desarrollo de sus capacidades y habilidades socioemocionales para reconocer y gestionar sus emociones, manejar y solucionar los conflictos, recuperar la confianza y la comunicación asertiva entre sus compañeros y con sus profesores, en fin, interacciones todas que han afectado la convivencia en el entorno escolar.

Se han identificado varias consecuencias ocasionadas por la pandemia del COVID-19 en la población mundial, pero en este caso se destacarán las que se han manifestado en los adolescentes y jóvenes.

En 2021 la UNICEF presentó datos muy significativos al respecto, a partir de un estudio realizado con 8444 adolescentes y jóvenes de entre 13 y 29 años de América Latina y el Caribe relacionados con el estrés, la ansiedad y la depresión en adolescentes a causa de la pandemia. El reporte mostró que las tasas de trastornos ansiosos y depresivos se

incrementaron dramáticamente en un 27% y 15% respectivamente. El 46% de los jóvenes manifestó sentir una falta de motivación que se extiende a los compromisos y obligaciones diarias. De acuerdo con los resultados de este estudio, entre las variables que más causaron el desajuste emocional se encuentra el aislamiento que limitó el apoyo social y la posibilidad de tener interacciones en actividades con otros (UNICEF, 2021).

Este mismo estudio aportó también que solamente el 1% de la población consideró que el estrés generado fue causado por la exposición al virus y, por otra parte, para una cuarta parte de la población, las causas de mayor malestar emocional se relacionaron con el aislamiento que impidió el apoyo social y la participación en actividades sociales (UNICEF, 2021). Estos datos, aportaron insumos valiosos para el planteamiento del problema de este proyecto educativo.

La problemática que la pandemia dejó a jóvenes y adolescentes, la aborda Gómez (2021) e incluye: la apatía, el aislamiento, la baja motivación, el mal humor, la ansiedad, la tristeza, que representan actualmente el 50% de los problemas que experimentan los jóvenes. Aunado a estas cifras, se han incrementado entre ellos las preocupaciones y los pensamientos negativos recurrentes como: la enfermedad, la muerte, la separación. Este fenómeno se ha vinculado con el proceso de socialización en la adolescencia como un aspecto determinante en el desarrollo de la personalidad (Gómez, 2021). Toda la complejidad de la pandemia y su carácter desconocido, han exigido un esfuerzo en torno a la reflexión y comprensión de modo colectivo de estos acontecimientos.

En este sentido, se muestra la relevancia que tiene la escuela no sólo por la dimensión cognitiva para el desarrollo, sino que se constituye, además, como una plataforma para el despliegue de habilidades y competencias para la vida (Loredo 2018). Los adolescentes pasan muchas horas juntos en el ambiente escolar por lo que resulta un

escenario que refuerza las capacidades para establecer y mantener lazos con otras personas. Es aquí donde confluyen valores y se desarrollan y practican habilidades básicas como la escucha atenta, el diálogo, el agradecimiento, saber disculparse, por mencionar algunas. El respeto a las opiniones de los demás, el valor de las diferencias, la comunicación para expresar y compartir las emociones, el logro de consensos entre los diversos agentes sociales que participan de vida escolar cobra sentido y contribuyen al logro de la autonomía y responsabilidad de un estudiante.

La escuela, se ha considerado como un espacio relevante en tanto contexto donde los adolescentes experimentan nuevos vínculos y formas de relacionarse entre pares y con otros adultos. Las experiencias vividas en el ámbito escolar impactan el desarrollo emocional de manera particular y esto tiene consecuencias a nivel subjetivo. De aquí que las formas de interacción y el tipo de vínculos que se promueven entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes, son piezas clave para la configuración de la experiencia escolar y la percepción que tendrán acerca de su lugar en este espacio (Nobile, 2019).

Acorde con este rol protagonista, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha subrayado que la escuela debe proveer herramientas y recursos para una educación emocional y en valores a las nuevas generaciones (Luna, 2015). En consecuencia, ha establecido que habilidades tales como la colaboración, la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y el pensamiento crítico, son medulares, no sólo en el contexto escolar o el mundo laboral, sino para el crecimiento individual de la persona y su adecuada inserción en la sociedad. Estas habilidades han sido consideradas fundamentales para el aprendizaje del siglo XXI (Luna, 2015).

El desarrollo socioemocional en la adolescencia que logra avanzar hacia la autonomía y autorregulación emocional, consolida habilidades sociales básicas como saber escuchar, respetar a los demás, comunicarse asertiva y receptivamente, compartir emociones, realizar acciones en favor de los demás, competencias clave para el establecimiento de relaciones significativas.

La dimensión social de las emociones y su importancia en el desarrollo del individuo son tema de estudio para Bisquerra (2000), quien destaca que las emociones influyen en la relación con las otras personas al afectar la percepción, atención, memoria, razonamiento y otras facultades. Así, por ejemplo, las personas cuando se sienten felices y contentas son más propensas a cooperar y a ayudar a los demás que las personas que sienten tristeza.

Considerando la problemática descrita en este proyecto educativo, el trabajo de investigación de Oliveros (2018), subraya la relación existente entre esta dimensión social de la persona y la capacidad de consolidar una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.

Monjas (2022), destaca el papel imprescindible que juegan las emociones para las personas en los mecanismos de motivación, adaptación y sociabilidad y por ende, la escuela constituye un espacio formativo relevante para su promoción al considerarse una pequeña sociedad en donde se producen experiencias sociales muy importantes a partir de las relaciones que se establecen con el profesorado y entre iguales.

***Las Relaciones al Regreso al Plantel Escolar después del Confinamiento por Covid-19:
Experiencia de Estudiantes en un Bachillerato***

La experiencia que vivieron los estudiantes del Bachillerato ICT durante la pandemia y a su regreso a clases no fue asunto menor. Los nuevos formatos académicos que el colegio requirió en un corto tiempo para continuar los aprendizajes, tales como el modelo virtual, híbrido, presencial, siempre acompañados del factor incertidumbre y temor, dificultaron muchos de los procesos cognitivos y el establecimiento de vínculos sociales y afectivos entre ellos y con sus profesores de manera armónica. Esta condición modificó sus estados de ánimo. Temor, estrés, ansiedad y apatía, entre otras emociones experimentadas, mermaron su capacidad de interacción y comunicación asertiva, competencias que les permiten resolver los conflictos que surgen en el ambiente escolar, establecer acuerdos y convivir entre ellos.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 y lo que ha transcurrido del 2023-2024 en la presencialidad, se ha observado un ambiente de constantes tensiones; las interacciones de los estudiantes en los salones de clase muestran comportamientos ríspidos e intolerantes en algunos momentos, el modo de relacionarse en ocasiones involucra la burla, la descalificación, las agresiones verbales y la intimidación. Hay estudiantes que han manifestado sentir miedo, temores e inseguridades, muestran una baja o nula tolerancia a la frustración y son muy comunes algunas expresiones de indisciplina que denotan un desafío ante la normativa escolar.

Estas situaciones, relaciones y comportamientos forman parte de las evidencias sistematizadas con las que cuenta el Departamento de Psicopedagogía y Coordinaciones de Grado del bachillerato del Sistema Escolar ICT, mismas que se llevan a cabo a través de las entrevistas de acompañamiento a los estudiantes.

Otra fuente de información valiosa la constituyen los comentarios de los profesores del bachillerato registrados en las Actas de Reuniones de Área Académica, RAA, de los ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023. Las RAA son espacios de trabajo colegiado de la academia semanales que tienen el objetivo de fortalecer el continuo educativo, el análisis y adecuación curricular, así como caminar en el fortalecimiento de la pedagogía a lo largo del curso escolar.

Los profesores han comentado sus experiencias, percepciones en este tiempo de excepción y a su regreso a las aulas y las dificultades que han encontrado para vincularse con sus estudiantes y lo que observan entre ellos. Refieren lo difícil que ha sido el manejo y regulación de sus emociones, aspecto que de una o varias formas, ha impactado en sus clases y en la dinámica escolar en general. En la Tabla 1 pueden observarse algunos de los comentarios más recurrentes, tanto de los alumnos como de docentes a lo largo de este tiempo de pandemia y post pandemia.

Tabla 1

Comentarios de estudiantes y docentes durante y en la post pandemia

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|---|--|----------|
| E1 | 2020-2021 | No sé qué me pasa, batallo mucho para dormir, me siento cansado y ansioso y no puedo poner atención a las clases | | |
| E2 | 2020-2021 | Acaba de fallecer mi abuelo que vivía con nosotros. En la escuela casi no tengo amigos y no conozco a los de este grupo. Me da mucho miedo cuando nos dicen que vamos a trabajar por equipos | | |
| E3 | 2020-2021 | Me estresa cuando los profes me preguntan. No me gusta prender mi cámara porque me pueden tomar foto y rolarla en el chat. Veo que lo hacen con otros. | | |
| E4 | 2021-2022 | | No me gusta participar en clase. Lo que más me disgusta son los trabajos por equipo porque ni nos conocemos, es difícil ponernos de acuerdo. | |

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|---|---|--|
| E5 | 2021-2022 | Yo no quiero regresar al colegio. Se llevan feo en el salón y a mí a veces me han dicho cosas. Prefiero como el año pasado, por eso no quiero venir en híbrido. | | |
| P1 | 2021-2022 | | | Se ve que están muy vulnerables o emocionales ahora que vienen en híbrido. Se quiebran rápido. En el salón de la nada se enojan, casi tengo que parar porque van a los golpes y luego, antes de terminar la clase, ya están felices. |
| E6 | 2021-2022 | Me sentía más segura cuando estaba en casa. Ahora siento que me puedo contagiar y me da estrés estar cerca de compañeros en el salón. | No me siento cómoda en la escuela. En el salón algunos se quitan el cubrebocas y me da ansia. | |
| E7 | 2022-2023 | No me caen bien las de mi salón. Hacen grupitos y nos dejan fuera a algunas y a mí, hay como subgrupos o divisiones solo entre los que se conocen. | Por favor que los maestros hagan los equipos de trabajo porque yo no sé con quiénes trabajar, ni los conozco y enseguida se | |

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|---|---|----------|
| | | | hacen el equipo con sus amigos. | |
| E8 | 2022-2023 | | Si me molestan yo les contesto. No me gusta que se metan conmigo. | |
| E9 | 2022-2023 | No estoy de acuerdo con que los profes bajen la voz a la hora de tomar lista. Pienso que lo hacen adrede para que nos vayamos a extraordinarios. Parecen comerciantes con los puntos. | Si no quiero entrar a clases, al colegio qué le importa, es mi decisión y mis papás pagan la colegiatura. No entiendo por qué registran las faltas. | |
| E10 | 2022-2023 | | Prefería mucho más las clases en pandemia porque podía jugar videojuegos. Aquí en la escuela hay materias que me aburren. En muchas clases los maestros se ponen intransigentes con las entregas y bajan muchos puntos. | |

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|----------------|-----------------------|---|
| P2 | 2020-2021 | | | <p>Qué complicado trabajar en virtual porque no logro que los alumnos enciendan su cámara. Además, la Coordinadora reporta todos los días innumerables inasistencias por toda la cuestión de internet. No se puede avanzar casi en el programa.</p> |
| P3 | 2022-2023 | | | <p>Los alumnos ahora son muy diferentes. Generaciones de cristal que no aceptan ningún comentario o corrección. Sus papás no ayudan en este sentido, al contrario, los justifican.</p> |
| P4 | 2022-2023 | | | <p>Después de la pandemia se nota mucho todo lo que les afectó. La falta de estructura en sus tareas y trabajos, por ejemplo, sin nombre, sin orden de ideas ni seguimiento de instrucciones. Su</p> |

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|----------------|-----------------------|---|
| | | | | comportamiento en clase es continuamente de distracción y desorden: en el salón están todo el tiempo distraídos, se paran, hablan sin respeto y además, se enojan si se les llama la atención y se les corrige. |
| P5 | 2022-2023 | | | A mis grupos les cuestan mucho las actividades y proyectos de equipo. Se ve que no se llevan con todos, no se tienen confianza entre ellos y se quejan constantemente de lo que se les pide. |
| P6 | 2022-2023 | | | Me piden muchos alumnos que cambie los ejercicios por actividades personales, no quieren trabajar en grupo. |

| Alumno | C. Escolar | Psicopedagogía | Coordinación de Grado | Profesor |
|--------|------------|----------------|-----------------------|---|
| P7 | 2022-2023 | | | He observado que les cuesta mucho trabajo participar e involucrarse. Son como más individualistas, poco solidarios, están en su mundo. Como si no les importara nada alrededor. |

Nota: El registro se llevó a cabo durante los Ciclos Escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 y 2023-2024 ciclo actual, por el Departamento de Psicopedagogía y las tres Coordinaciones de Grado del Bachillerato ICT.

A partir de estos hallazgos, el Departamento de Psicopedagogía de Bachillerato estableció una línea de base que ha aportado a la visualización de las condiciones emocionales de los estudiantes al inicio del ciclo escolar 2023-2024 (Tabla 2) como un diagnóstico para la atención de necesidades y las líneas de acción que deben atenderse con estudiantes y docentes en torno al acompañamiento.

Tabla 2

Condiciones Emocionales y Comportamientos Frecuentes en Estudiantes de Bachillerato

- Miedo y desconfianza en el trato entre compañeros y con profesores
- Tristeza, ansiedad y cambios frecuentes en el estado de ánimo
- Irritabilidad y dificultad para la concentración y la atención

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Apatía, desinterés y falta de motivación |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Tensiones constantes, conductas agresivas y violentas, faltas de respeto en el salón de clase, actitudes individualistas |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Indisciplinas y desafío a la normativa escolar |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad para establecer vínculos sociales, escuchar y empatizar |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad para comunicarse con asertividad, resolver diferencias y consensuar. |

Nota: Los registros se tomaron por el Departamento de Psicopedagogía de Bachillerato ICT durante los ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023.

Las experiencias y dificultades que han vivido los estudiantes durante y después de la pandemia que han tenido oportunidad de compartir en los espacios de entrevistas de acompañamiento y los comentarios por parte de los profesores en sus reuniones de trabajo colegiado, contribuyeron a identificar con más precisión el problema central desde sus causas. Este tejido, ha permitido contar con una perspectiva integral del problema.

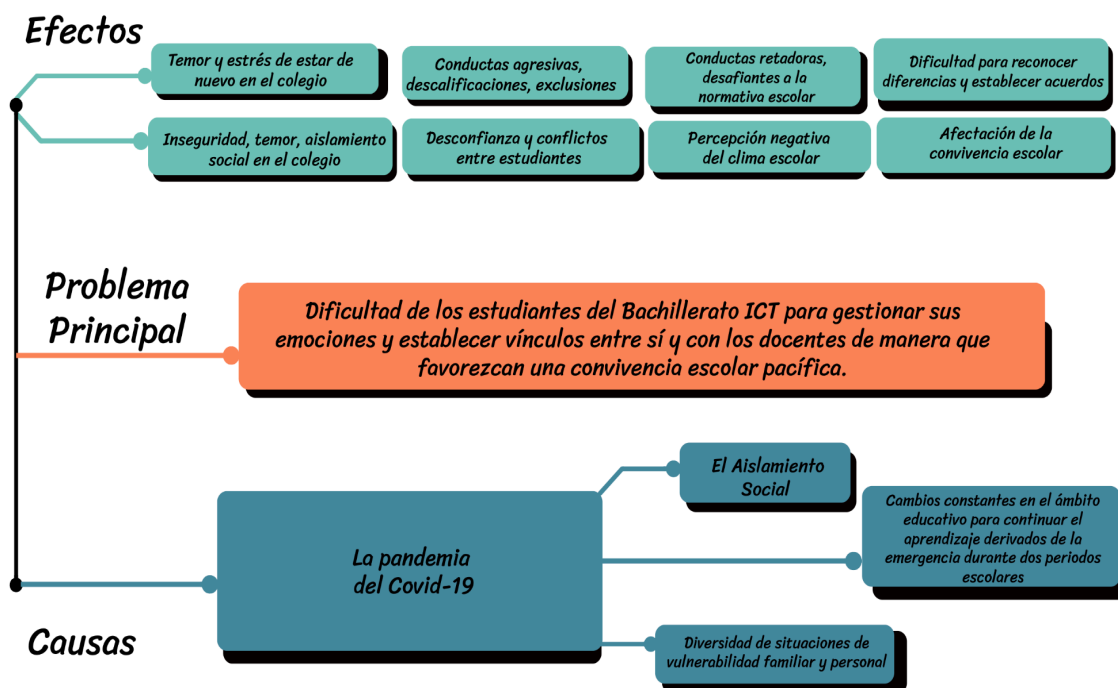
La pandemia del Covid-19 trajo consigo, además de enfermedad y muerte y de tantas situaciones difíciles para las familias, un encierro y aislamiento que frenó el desarrollo emocional y social de los estudiantes del bachillerato ICT.

La incertidumbre y cambios constantes derivados de la situación inédita durante y posterior a la emergencia, obligaron al colegio a ajustarse rápidamente para mantener los aprendizajes en condiciones inciertas durante dos ciclos escolares completos. El regreso a la escuela no ha sido fácil. Estrés, desconfianza, poca o nula tolerancia y participación, conductas violentas y retadoras a las normativas de la escuela, así como poca disposición para compartir, cooperar, empatizar y resolver diferencias, son algunas de las características que, en este tiempo de post pandemia, se han presentado con frecuencia (ver Figura 1). El

resultado: una amalgama de dificultades para establecer vínculos entre ellos y con sus profesores desde un proceder competente socioemocionalmente que dé cuenta de su desarrollo integral.

Figura 1

Campo del Problema



Para corroborar el problema formulado, se elaboró un ejercicio explícito a partir de la conformación de un grupo focal cuyo objetivo fue recoger las voces de los estudiantes sobre los aspectos de mayor impacto identificados por ellos en el regreso a las clases en la post pandemia.

La participación de los estudiantes en este primer acercamiento fue enriquecedora. Algunos de ellos comentaron sentirse muy felices de nuevo en la escuela, con más

motivación y autoestima, pero agobiados por tantas tareas y exigencia cuando en casa no pasaba eso.

Su tiempo en la virtualidad pasó con angustia ante tanta incertidumbre. Todos los participantes, de una u otra manera, expresaron sentir ansiedad y tristeza, aunque algunos expresaron que los meses en casa les permitió pasar más tiempo involucrados en actividades familiares.

Una estudiante comentó sentirse muy desesperada y ansiosa por volver al ritmo normal de actividades, sin embargo, lo que más deseaba era convivir de nuevo con sus compañeros. Al experimentarlo al regreso, ahora como estudiante de bachillerato y antes de la pandemia como estudiante de secundaria, expresó: “me siento rara y a veces muy intolerante, es como si algo no encaja bien. Me gusta estar con mis amigas y amigos, pero después de un rato me agobio y ya no quiero verlos (Estudiante 1, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Otro estudiante comentó tener un círculo de amigos muy estrecho y no saber bien cómo abrirse a otros.

Ya estamos en el segundo semestre de haber comenzado la prepa y solo les hablo a muy pocos en el salón. No me siento en confianza en el grupo porque no los considero mis amigos y casi no los conozco (Estudiante 2, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Otro más expresó lo siguiente:

Yo vengo de otra escuela. No conozco a todos, pero veo que hay un buen ambiente en este lugar. Me parece que algunos sí se ayudan entre ellos si lo necesitan y no sé qué tantos problemas o conflictos hay, solo en algunos grupos creo que son

cerrados. Yo ya he hecho algunos amigos, cuando llegué, no conocía a nadie.

(Estudiante 3, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Para una estudiante del último año, el tiempo de la pandemia fue perdido en todos sentidos, en lo social y en lo académico. Ahora, a su regreso al colegio para cerrar su ciclo como estudiante de bachillerato, expresó sentirse triste, a veces molesta y frustrada:

No quiero hablar ni recordar el tiempo de la pandemia, no tenía amigos y ahora no todos nos llevamos bien en la generación, hay mucho desorden en algunos salones, no dejan atender las clases y se portan y se pelean como niños. Fue una pérdida lamentable, aunque, bueno en otros aspectos, aprendí algunas cosas. (Estudiante 4, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

En un momento de la reunión con este grupo, uno de los profesores participantes preguntó a los estudiantes si consideraban que estos espacios de diálogo eran buenos para algo en particular o provechosos. Todos estuvieron de acuerdo. Les parecía atractivo tomarse un tiempo, fuera de la clase, para hablar y dialogar con maestros y adultos. CUna alumna comentó:

Nadie mejor que nosotros sabemos que es lo que queremos y necesitamos, así que es bueno que nos tomen en cuenta (Estudiante 5, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Como parte de la reflexión de esta experiencia y considerando las circunstancias que previamente se expusieron, queda validada y delimitada la problemática planteada.

Los cambios continuos a los que los estudiantes han estado expuestos en este tiempo atípico les ha ocasionado dificultades para el reconocimiento y la expresión de lo que les pasa: compartir sus emociones y sentimientos. Al diálogo, la escucha atenta, la empatía, la cooperación, el respeto y el apoyo a los demás, entre otras habilidades sociales

se han sobrepuesto frecuentes conductas violentas que se reflejan en descalificaciones y burlas, en comportamientos excluyentes e intolerantes y en desinterés que muestran por el cuidado de los demás, del entorno y de la comunidad en general.

Este panorama ha interpelado a educadores y autoridades en un colegio privado de Tampico y constituye un reto significativo para la intervención de los procesos pedagógicos encaminados a la formación integral de estas generaciones.

Investigaciones y Esfuerzos de Intervención para la Atención Socioemocional de Estudiantes después de la Pandemia de COVID-19: Estado del Arte

Con el fin de entender la problemática referente a la afectación socioemocional que se ha detectado en los estudiantes a su regreso al colegio después de la pandemia del Covid-19 y conocer algunos de los esfuerzos que se han llevado a cabo para atenderla, se realizó la búsqueda y selección de diversos estudios e investigaciones realizadas entre el año 2018 y 2023.

Para esto se utilizaron, como medio de identificación, algunas bases de datos y buscadores electrónicos como BASE, Semantic Scholar, Dialnet, SciELO, Sinéctica, y los repositorios digitales que ofrece UNAM e ITESO a través de sus bibliotecas virtuales.

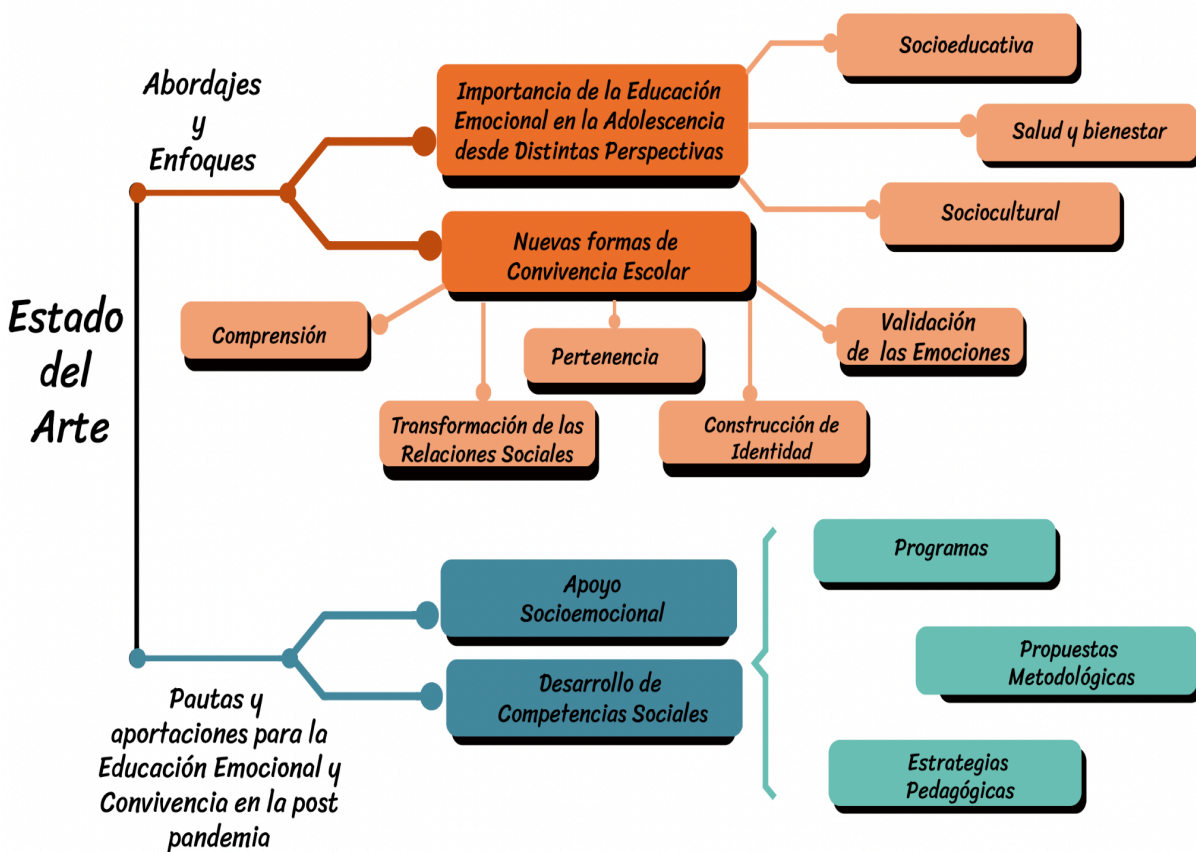
Las palabras o frases clave utilizadas para la búsqueda de trabajos de investigación e intervención fueron: competencias socioemocionales, educación socioemocional, competencias sociales, convivencia escolar, educación socioemocional en adolescentes, adolescencia y pandemia.

Los resultados de esta búsqueda se organizaron en dos grandes apartados (Figura 2). El primero contiene los abordajes y enfoques de las fuentes analizadas respecto a las perspectivas de la educación socioemocional en la adolescencia y los retos que ha dejado la pandemia en el ámbito educativo, referentes a la calidad de la convivencia escolar en las

escuelas. En el segundo apartado se muestran las pautas y aportaciones significativas, resultado de las investigaciones, que resulta pertinente tomar en consideración ante esta nueva etapa de post pandemia para la educación de las nuevas generaciones.

Figura 2

Esquema del Estado del Arte



Educación Emocional y Convivencia Post Pandemia en las Escuelas: Abordajes y Enfoques

Las fuentes consultadas permitieron contar con una mirada macro de la pandemia desde la experiencia de los adolescentes y aportaron una visión general a la problemática del TOG, a partir de tres líneas generales. La primera da cuenta de la importancia que debe concederse al aspecto socioemocional de los adolescentes desde perspectivas distintas como la educativa, la de salud y bienestar o la sociocultural, entre otras. Se ha comprobado que existen habilidades socioemocionales que preceden incluso, a algunos de los procesos cognitivos más importantes del desarrollo, las competencias socioemocionales incluyen además de estos procesos, áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, la relación con otros y la proyección hacia la sociedad.

Barcala, et al., (2022); Morales y Sampen, (2022) y Orozco, (2018), abordan en sus recientes investigaciones la perspectiva de la salud emocional durante y posterior a la pandemia y concuerdan con el hecho de que la vulnerabilidad experimentada por los adolescentes a partir de este tiempo inédito, aunado al aislamiento social que vivieron, provocó un impacto significativo a su salud mental y emocional dejando una huella profunda en el desarrollo de sus relaciones sociales.

Entre los autores que abordan la perspectiva sociocultural de la dimensión socioemocional, se encuentran Rodríguez (2020) y Lora et. al, (2021), cuyas investigaciones sostienen que el componente social es pieza clave en la etapa de la adolescencia, puesto que las personas no se desarrollan de manera aislada sino en un contexto amplio y complejo formado por otras personas a través de una constante interconexión. En este trabajo, los autores refieren que entre los efectos más dañinos que dejó la pandemia, los adolescentes han disminuido su capacidad de proyectarse

asertivamente a través del dominio de sus habilidades sociales, sus formas de comunicación han sido distorsionadas y estas condiciones eliminan la posibilidad de desarrollar un comportamiento adecuado a su edad. Otro dato significativo desde esta perspectiva es que, a partir del Covid-19, la situación de vulnerabilidad de los adolescentes se ha expondenciado, ubicándolos como una población de mayor riesgo o peligro de acuerdo con el desarrollo personal y social.

La perspectiva socioeducativa de las fuentes consultadas muestra el rol definitorio que tiene la escuela en la educación de las emociones y la convivencia y cómo la pandemia ha marcado significativamente este aspecto. Investigaciones con esta mirada, consideran que las habilidades emocionales y competencias sociales nos permiten comprender y regular las emociones, establecer relaciones satisfactorias, tomar decisiones responsables y abordar los conflictos de la vida de manera constructiva. Reconocen, por un lado, la huella que dejó la pandemia en los adolescentes en cuanto a la construcción y consolidación de estas competencias y cómo el ámbito escolar refleja esta afectación a través de las tensiones y divisiones entre los adolescentes. Por el otro, destacan el vínculo que existe entre la educación socioemocional y la escuela como medio para el desarrollo de las habilidades y competencias socioemocionales (Orozco, 2021; Salvador, 2021; Oliveros, 2018; Bisquerra 2000).

Las escuelas, según estos estudios, se encuentran ahora ante el desafío de proporcionar y ampliar sus programas de apoyo para la recuperación emocional de sus estudiantes y priorizar la educación socioemocional en el currículo.

La segunda línea está relacionada con el tema de la convivencia escolar. En años recientes, la investigación en este sentido ha interesado a la comunidad académica, los organismos internacionales y los sistemas educativos de distintos países. El propósito

principal de las investigaciones que abordan esta temática se ha enfocado en comprender las dinámicas de interacción entre los miembros de las comunidades escolares y cómo estas influyen en el proceso educativo.

Enseñar y aprender a convivir requiere de un trabajo colaborativo de los diferentes actores quienes transforman el entorno escolar a través de nuevas formas de interacción entre estos. La pandemia obligó a suspender actividades destinadas a la convivencia en las escuelas y cambió el estado emocional de los estudiantes como lo hemos visto antes.

Construir nuevas formas de convivencia que favorezcan la comprensión y transformación de las relaciones significativas entre los miembros de la comunidad escolar, las conexiones sociales, la pertenencia al grupo incluidas las relaciones entre estudiantes y adultos, la construcción de identidad y la validación de las emociones ante los nuevos desafíos, requiere de procesos que, en el nuevo escenario post pandemia, resultan ineludibles (Gómez y Chaparro, 2021; Ochoa y Salinas, 2019; López, 2020; Fierro y Carbajal, 2019).

Desafíos de la Educación Emocional y la Convivencia Escolar: Pautas y Aportaciones Significativas

La visión integral de la problemática que aborda este proyecto educativo, enfoca la atención a los objetivos propuestos y termina de completarse con esta última línea que aborda algunas aportaciones significativas en educación emocional y convivencia, como respuesta a los desafíos actuales.

Estas orientaciones hacen énfasis en dos aspectos prioritarios: por un lado, el interés creciente que hay por la educación y el apoyo socioemocional y por el otro, la importancia y atención que debe concederse a la dimensión socioafectiva. El desarrollo y la práctica de las habilidades y competencias sociales se materializa en el ámbito educativo a través de la

convivencia escolar, misma que se configura con la implementación diversos recursos pedagógicos: programas y estrategias metodológicas orientadas a fortalecerla.

Después de haber experimentado tan diversas problemáticas en niños y jóvenes derivadas de la crisis sanitaria mundial, la escuela más que nunca debe esforzarse por impulsar en sus estudiantes el respeto a los demás, la gestión de las situaciones emocionales, la comunicación asertiva, la cooperación y el apoyo social, la prevención y resolución de los conflictos, entre otras competencias sociales implementando nuevas estrategias y recursos pedagógicos. Es necesario andar el camino hacia una convivencia pacífica y de diálogo constructivo. Tales retos implican promover aprendizajes como son: escuchar activamente, valorar y reconocer las diferentes perspectivas de manera respetuosa y establecer acuerdos de manera pacífica, no violenta.

En México, estudios diversos dan cuenta de que la violencia entre estudiantes no es una situación excepcional, por el contrario, la frecuencia de reportes de haber sufrido violencia y la percepción de los actores educativos sobre la ocurrencia de violencia escolar entre estudiantes la convierten en un asunto prioritario para la investigación y la política educativas (MEJOREDU, 2021).

Tradicionalmente, la educación se ha centrado en el desarrollo cognitivo, olvidando de manera general, la dimensión emocional del individuo. Sin embargo, en los últimos años, la educación emocional ha cobrado un nuevo significado y reconocimiento a partir de nuevas investigaciones y publicaciones que han surgido, así como de la creación e implementación de diversos programas y estrategias orientados a la formación permanente que han impulsado múltiples centros educativos.

En este sentido, aportaciones como las de Extremera y Fernández (2013), aunque anterior a la experiencia de la pandemia, su enfoque en el desarrollo y la puesta en práctica

de habilidades emocionales, resulta de vital importancia para la adaptación a un entorno que considera situaciones difíciles y cambios abruptos al contribuir de manera sustancial al bienestar psicológico y al crecimiento adecuado de los adolescentes. Estos autores adaptaron al castellano una herramienta que mide la ejecución de inteligencia emocional denominada *Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence, Test* (MSCEIT), estrategia desarrollada por Mayer y Salovey en 1997 que abarca las cuatro dimensiones de inteligencia emocional propuestas en su modelo: regulación emocional, comprensión emocional, facilitación emocional y comprensión emocional.

El planteamiento base para la medición utilizando esta herramienta es sencillo y efectivo: para evaluar si una persona es hábil en un ámbito, en este caso, emocional y afectivo, es necesario comprobar sus habilidades a través de distintos ejercicios sencillos que requieran poner a prueba dichas habilidades como solucionar algunas tareas o problemas emocionales. Junto con esta estrategia, los autores han validado un programa emocional de entrenamiento práctico para adolescentes denominado INTEMO basado también en el modelo de IE de Mayer y Salovey que desarrolla la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás. Estos autores (Puertas et. al, 2020; Extremera y Fernández, 2013), concluyen que los acuerdos que han resultado de las investigaciones en el campo de la inteligencia y desarrollo socioemocionales hasta ahora, han sido consistentes y coinciden en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la persona. La atención a la educación socioemocional en la infancia y la adolescencia está directamente relacionada con el éxito escolar. Las conclusiones concuerdan en que los estudiantes que adquieren equilibrados niveles de Inteligencia Emocional, desarrollan habilidades para gestionar adecuadamente situaciones que provocan ansiedad o depresión, mejorar la autoestima y desplegar estrategias

suficientes que les permiten un manejo adecuado de las emociones, entender los acontecimientos y recuperarse más rápida y eficazmente ante estados de ánimo negativos como bien ha significado la reciente pandemia del Covid-19.

Una aportación significativa que ofrece elementos concretos para abordar las competencias emocionales desde la gestión escolar, no sólo durante la emergencia de la pandemia sino como herramienta para el futuro educativo, es la que presenta el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, en 2021 a través de un planteamiento práctico con lineamientos en torno al desarrollo socioemocional. Para UNICEF, esta dimensión es considerada un pilar para la construcción de comunidades resilientes, con lazos de cuidado común más sólidos y personas con mayor capacidad para afrontar los desafíos presentes y futuros.

La propuesta promueve las etapas de planificación y ejecución mediante acciones de apoyo socioemocional en las comunidades educativas, a través de la activación de diálogos y reflexiones participativas que pueden aplicarse en el ámbito educativo y que mejoran la convivencia en el entorno escolar.

La fortaleza de dicho planteamiento radica en la importancia del desarrollo socioafectivo de la persona, al considerarlo requisito indispensable para aprender. Toma en cuenta, de manera integradora, diversos aspectos socioemocionales, enfoques y programas encaminados a la formación de la ciudadanía y desarrollo prosocial, el manejo de emociones, autoconocimiento y autocompasión, aprendizaje socioemocional para una vida ética, entre otros. El diseño metodológico incluye la investigación, la reflexión, la intervención y la evaluación, aspectos fundamentales para el diseño metodológico del presente TOG.

Este trabajo teórico-práctico, resulta relevante desde varios aspectos. En primer lugar, aporta orientaciones prácticas para la construcción de acciones de apoyo socioemocional que pueden aplicarse a las escuelas tomando en cuenta sus necesidades, a partir de rutas de diálogo y reflexión. En segundo lugar, el soporte socioemocional que considera esta guía no se sitúa sólo en la emergencia de la pandemia, sino que contempla el escenario actual de la post pandemia como parte del futuro educativo. Por último, el aspecto operacional que muestra la Figura 3, considera una ruta práctica dividida en cinco etapas que constituye una guía metodológica valiosa para el desarrollo de proyectos que compartan propósitos relacionados con el desarrollo emocional, desde un enfoque participativo.

Figura 3

Ruta para abordar el desarrollo emocional con enfoque participativo



Fuente: Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. UNICEF, 2021.

Carbajal y Fierro (2021) a partir de su propuesta de Modelo Convivencial Enfocado en la Atención, Prevención y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar, destacan el rol fundamental que tienen las instituciones educativas como promotoras de la paz

duradera. Las autoras sostienen que, cuando las escuelas se esfuerzan por apoyar los procesos académicos y afectivos de sus alumnos promoviendo e impulsando espacios de diálogo y participación en la comunidad escolar, se genera confianza entre los agentes educativos y se trabaja, aún sin darse cuenta, por construir la paz duradera.

Una aportación más que se convierte en factor disparador de la convivencia escolar con un sentido nuevo, tiene que ver con la incorporación e implementación de actividades lúdicas dentro del currículo que resultan atractivas para los estudiantes y que fortalecen su estado emocional. Investigaciones como las de Morales y Sampén (2022); Gómez y Chaparro (2021), Gómez (2021), abordan temas de convivencia escolar en el contexto de la pandemia y resaltan la pertinencia de incorporar e implementar estrategias y actividades lúdicas dentro del currículo ya que resultan atractivas para los adolescentes y fortalecen su estado emocional. Dichas estrategias, que consideran y privilegian los entornos naturales, deben ponerse en práctica para hacer frente a la nueva realidad de estas generaciones. Sus objetivos principales se orientan especialmente al estímulo y la consolidación de competencias sociales, habilidades y valores como la empatía, gestión emocional, trabajo colaborativo, equidad, entre otras. Sus efectos han resultado particularmente positivos con prácticas al aire libre como parques, bosques, campos, jardines, etc., comprobando así la teoría, a lo largo de la historia, de que el ambiente natural y el juego contribuyen eficazmente al desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes.

Una línea más en torno al tiempo de post pandemia la aborda Vargas (2019) y se refiere a los esfuerzos que han realizado diversos organismos públicos en México como son la Secretaría de la Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo quienes, de manera conjunta, han elaborado y puesto en marcha un programa llamado Construye-T cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y la promoción de

las habilidades socioemocionales de los adolescentes de educación media superior. Cada una de las habilidades socioemocionales que propone este programa son desarrolladas a lo largo de doce lecciones, mismas que se componen de seis actividades cada una. Sus impactos han sido favorables sobre los ambientes educativos, aunque, dan cuenta de áreas de oportunidad existentes asociadas a la aplicación misma del programa, tales como la inconsistencia, falta de adaptación y de rigurosidad.

El análisis de las fuentes consultadas nutrió la perspectiva del TOG desde su problemática integral, tanto por exponer la trascendencia del desarrollo socioemocional en la adolescencia como por el reconocimiento de nuevas formas de aprendizaje convivencial que fortalecen competencias y habilidades sociales.

Los retos y desafíos que ha legado la pandemia en cuanto a atención a esta dimensión suponen el apoyo, la utilización y la creación de recursos diversos tales como programas, propuestas metodológicas y estrategias pedagógicas que se diseñen para atenderla adecuadamente y fortalecerla.

Justificación: La Importancia del Desarrollo Socioemocional en los Adolescentes después del Covid-19

La atención al desarrollo de las habilidades socioemocionales en la adolescencia resulta crucial al permitir a los adolescentes la comprensión y el manejo de sus propias emociones, condición fundamental para su bienestar emocional. En cuanto al ámbito social, estas habilidades constituyen un elemento indispensable que les permite establecer relaciones saludables con los demás.

En el entorno educativo, la educación socioemocional se ha fortalecido de manera sustancial en los últimos veinte años a través del desarrollo de múltiples programas de

intervención y se han concretado esfuerzos significativos desde las diversas propuestas metodológicas que sostienen su fundamentación (Rodríguez & Castillo, 2022).

Cada vez es más reconocida la adolescencia como un período crítico para el desarrollo de la regulación emocional. La importancia de esta etapa conlleva una oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales y se esperaría, por lo tanto, que este periodo de maduración de las emociones sea más eficaz y profundo en comparación con la etapa tardía (Lennarz et al, 2019).

Después de la pandemia, muchos de los adolescentes que experimentaron el confinamiento y el estrés producto de la incertidumbre y el aislamiento social, aún no se recuperan de sus efectos negativos. Agresiones, descalificaciones, actitudes individualistas e intolerantes han sido conductas reiterativas entre los estudiantes a su regreso a las aulas y es por ello la necesidad de fortalecer su desarrollo socioafectivo. Se requiere brindarles apoyo para reconectar con los demás a fin de que logren construir relaciones sólidas, empáticas y equilibradas para su desarrollo integral a través de la participación en iniciativas que fomenten una convivencia pacífica. es el principal motor del desarrollo humano que puede acelerar el progreso en la consecución de la justicia social, la igualdad de género, la inclusión y otros objetivos (UNESCO, 2021).

Compartir con sus compañeros y amigos en los diversos ámbitos de la vida escolar, constituye un soporte para el crecimiento emocional de los adolescentes de acuerdo a Loredó, (2018) puesto que otorgan gran valor al hecho de contar con amistades reales y cercanas con quienes puedan compartir su vulnerabilidad que se ve reflejada en tensiones, dilemas, dudas y cuestiones existenciales, así como para sentirse comprendidos y en empatía, habilidad socioemocional que, de acuerdo con numerosas investigaciones,

potencia la solidaridad y las conductas en pro de una participación del compromiso social (Romero et al., 2017 y Tur-Porcar et al., 2016).

Al poner el foco en esta dimensión del desarrollo, habilidades y competencias como el diálogo, la empatía y la comprensión, estas toman un nuevo significado para la educación después de la pandemia. La educación tiene el desafío de que las nuevas generaciones de estudiantes adquieran la capacidad de entender y apoyar a quienes han sido afectados de manera negativa.

El hecho de compartir la vida y la cotidianidad con sus compañeros y amigos en los diversos ámbitos que componen vida escolar, constituye un soporte para el crecimiento emocional de los adolescentes (Loredo, 2018) ya que otorgan gran valor al hecho de contar con amistades reales y cercanas con quienes puedan experimentar emociones y sentimientos que se reflejan en tensiones, dilemas, dudas y cuestiones existenciales, así como para sentirse comprendidos y en empatía, habilidad socioemocional que, de acuerdo a numerosas investigaciones, potencia la solidaridad y las conductas en pro de una participación del compromiso social (Romero et al., 2017; Tur-Porcar et al., 2016).

En el campo de la investigación psicoeducativa, cuyo interés se centra en comprender los procesos emocionales que están detrás de una conducta y el éxito en las distintas áreas en las que una persona se desenvuelve, Extremera y Fernández (2013) refieren la existencia de una relación directa entre la Inteligencia Emocional, es decir la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás. La Figura 4 presenta esta relación que toma en cuenta las relaciones sociales que se construyen en la adolescencia y cómo la falta de estas habilidades socioemocionales afecta tanto en su vida cotidiana, como en el contexto escolar.

Figura 4

Efectos Comprobados de la IE en Adolescentes



adolescentes emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para la percepción, comprensión y regulación de sus propias emociones, sino que podrán utilizar estas habilidades con los demás. Los más habilidosos emocionalmente tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales y logran sobreponerse con mayor éxito ante situaciones de crisis (Extremera y Fernández, 2013).

Los esfuerzos en el ámbito escolar, por lo tanto, deben enfocarse en proporcionar a los estudiantes las estrategias y los recursos que les permitan resolver sus propios problemas por ellos mismos, transformando situaciones reales y de la cotidianidad en oportunidades de aprendizaje conjunto (Rodríguez, 2020).

El Desarrollo Socioemocional y la Convivencia en el ICT

El ICT, como colegio de la Compañía de Jesús, pretende que sus estudiantes potencien al máximo sus cualidades y se inserten en el mundo para y con los demás, desde la mirada ignaciana. A su paso por las distintas etapas del proceso de maduración, desde la infancia hasta la adolescencia, la institución acompaña a sus estudiantes para que logren

este compromiso activo con la sociedad y cuenten con herramientas sólidas de apoyo en la construcción de su proyecto de vida, con plena conciencia del bien común.

La excelencia a la que se hace referencia como propuesta educativa, se concreta en el compromiso con la formación integral al incorporar factores relevantes que afectan a la persona en su totalidad: motivación, acogida afectiva, estímulos intelectuales, formación ética y espiritual, compromiso social, en un ambiente propicio para potenciarlos.

Puesto que los estudiantes pasan considerable tiempo en la escuela con compañeros y profesores, la convivencia es un pilar del proceso formativo para la construcción de aprendizajes significativos. El ICT reconoce esta realidad y de ahí su interés en promover y diseñar espacios convivenciales y participativos que propicien la reflexión, la comunicación, el diálogo y la escucha entre sus estudiantes como medios de prevención y resolución de los conflictos, así como para el logro de acuerdos.

Particularmente, después del Covid-19 las prioridades en el colegio se centraron en reconocer señales que mostraran afectaciones en el desarrollo de la dimensión socioemocional de los estudiantes, cuyo impacto se daba en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de valorarlas y darles cauce.

La propuesta de intervención de este proyecto fue considerada en congruencia con esta intención educativa.

A partir de algunas experiencias formativas que el colegio ofrece para los estudiantes del bachillerato, se propuso valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de estas en cuanto a la contribución que hacen al desarrollo de la dimensión socioemocional y cómo abonan a la convivencia pacífica entre la comunidad estudiantil.

Se dieron las condiciones para concretar una nueva acción socioeducativa con base en estas necesidades detectadas. El proyecto se enfocó en desarrollar la competencia social

de los estudiantes desde una propuesta de estrategia curricular participativa por medio de la cual pudieran practicarse diversas micro competencias emocionales.

Particularmente en el ICT, la Rectoría y la Dirección de Formación Ignaciana son instancias que, preocupadas por la solidez en la formación integral y el desarrollo armónico de sus estudiantes en todas sus dimensiones, promueven estas prácticas reflexivas impulsando y gestionando lo necesario para llevarlas a acciones concretas. El compromiso de trabajo coordinado y en estrecha comunicación que se logró desde la dirección del bachillerato con estas instancias fue un factor que favoreció el avance y los resultados de este proyecto. El equipo de acompañantes conformado por profesores, el área de psicopedagogía, las coordinaciones de grado y los asesores espirituales, mostró gran interés y disposición para participar e involucrarse en el proyecto, otro factor que contribuyó al éxito de la acción socioeducativa.

Durante la implementación existió una preocupación compartida y compromiso genuino de llevar adelante este trabajo reflexivo participativo en pro del acompañamiento oportuno a nuestros estudiantes. Lo anterior implicó también una administración pertinente de recursos físicos y gestión del tiempo de todos los agentes involucrados en el proyecto.

Objetivos del Proyecto Educativo

En este apartado se define el objetivo principal y los objetivos específicos para concretar el proyecto educativo.

Objetivo General

Promover la competencia social en una comunidad escolar a través del diseño participativo de una propuesta formativa que favorezca el desarrollo de micro competencias emocionales.

Objetivos Específicos

- Valorar experiencias escolares previas en el espacio formativo orientado a la promoción de una cultura de paz, para identificar aquello que se quiere conservar o cambiar en una nueva estrategia curricular.
- Diseñar una estrategia curricular para promover la competencia social en los estudiantes de bachillerato del ICT, a través de un proceso participativo.
- Practicar y reconocer competencias sociales a través del proceso de diseño de la estrategia curricular para favorecer una experiencia coherente y significativa de educación emocional para una convivencia pacífica.

Capítulo II. Marco Teórico

El marco teórico constituye el cimiento conceptual sobre el cual se desarrolla este proyecto educativo y proporciona una estructura sólida que guía y fundamenta los aspectos que se han considerado. Su importancia se resume desde cuatro ámbitos generales. En primer lugar, sirve como mapa intelectual para orientar la comprensión y definición de los conceptos clave que se relacionan con el tema. Delimitar el alcance permite, en segundo lugar, establecer los límites y la relevancia del problema y brindar bases claras para la formulación de las preguntas y los objetivos.

Un tercer aspecto radica en la perspectiva histórica y contextual, a través de la cual ha sido posible identificar las necesidades de atención actuales, para proponer una contribución significativa a este campo. En última instancia, el marco teórico eleva la validez y coherencia del desarrollo del TOG dotándolo de robustez y profundidad académica.

Cultura de Paz

Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Se trata de un llamamiento a la acción que reconoce nuestra responsabilidad individual y colectiva de promover la paz. Cada persona, desde su función propia en el mundo, tiene una conexión con la paz, ya sea visto como un sueño, una necesidad o una fuerza interna que lleva a la solidaridad con quienes no la han sentido (Sánchez, 2009). La paz es un anhelo de todos y, este hecho, es el motor que impulsa la transformación del mundo. En lugar de entender la paz como ausencia de guerra desde una visión

reduccionista, debe considerarse como un concepto que involucra la cooperación, es decir, la creación de estructuras más equitativas y justas en la sociedad a través de un cambio no violento.

La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243) identifican ocho ámbitos de acción para los actores involucrados a nivel local, nacional e internacional y el primero de ellos consiste en promover una cultura de paz por medio de la educación. En educación para la paz, ésta debe ser concebida como un ambiente social que se caracteriza por la tolerancia, el respeto mutuo y los esfuerzos por entender las diferencias para construir comunidad y para resolver los conflictos, sin recurrir a la violencia (Sánchez, 2009).

Paz Negativa y Paz Positiva

Existen dos conceptos de paz que deben distinguirse para profundizar en el tema de la paz: *la paz negativa* que se expresa claramente como la ausencia de conflictos armados, la ausencia de guerra entre los Estados, naciones, grupos. Generalmente, es la primera idea que viene a la cabeza y ha sido, por mucho tiempo, el centro de estudio. *La paz positiva*, en contraparte, exige la reducción y eliminación de la violencia estructural que surge de las instituciones sociales o económicas y que conlleva el deterioro de la dignidad humana y el bienestar en general (Sánchez, 2009).

Fisas (2002), afirma que la paz no solo es posible, sino que es necesaria y vital para la sociedad y que puede construirse desde diferentes rutas y ritmos: a nivel personal, social, político-jurídico y Tuvilla (2004), complementa esta afirmación al definir la paz positiva como un concepto integrador de otros como: el desarrollo humano en armonía con el medio ambiente; la defensa, promoción y desarrollo de los derechos humanos; la democracia participativa; la cultura de la paz como sustitución de la cultura de la violencia y la

perspectiva de la seguridad humana basada en una ética global. Esta visión de la paz implica una relación armónica entre el ser humano consigo mismo, paz interior, con los otros, paz social y con el entorno, paz ecológica, en todos los ámbitos como son el personal, familiar, escolar, social, nacional e internacional (Tuvilla, 2004).

Hablar de paz, en resumen, implica mucho más que la sola ausencia de los conflictos. Convivir en paz, de acuerdo con la definición de las Naciones Unidas, consiste en aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer, respetar y apreciar a los demás, así como de vivir en forma pacífica y unida. La paz no es un concepto sino mucho más que eso, se trata de un proceso positivo, dinámico y participativo donde debe prevalecer el diálogo y la solución de los conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación (Naciones Unidas, 2017).

Convivencia

La convivencia significa vivir-con, es decir, convivir. No se trata solo de existir, sino de vivir con los otros, personas o seres vivos. Cardoso (2017), define a la convivencia como una cualidad que conjunta las relaciones cotidianas que se dan entre los miembros de una comunidad cuando se armonizan los intereses individuales con los colectivos y así, los conflictos se desenvuelven de manera productiva y constructiva.

La convivencia, por lo tanto, debe enmarcarse por valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad; y en las declaraciones de los derechos humanos, en las normas sociales y la voluntad de los individuos (Cardoso, 2017).

Una noción de convivencia, desde el reflejo de la cultura en la vida cotidiana, es la que exponen Perales et al. (2014) para quienes la convivencia implica el modo de ser de cada persona en interrelación con otros, donde cada persona pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, entre otros.

Esta perspectiva de convivencia se encuentra íntimamente ligada con el desarrollo socioafectivo, entendido como la relación inseparable que las emociones de las personas tienen en el conjunto de las actividades sociales de su vida cotidiana (Fierro y Fortoul, 2017).

Un adecuado desarrollo socioafectivo, conceptualizado de diversas maneras, una de ellas como inteligencia emocional, capacita a las personas para integrarse plenamente a la sociedad en la que viven. Por el contrario, cuando existen problemas y este desarrollo no se da adecuadamente, se provocarán carencias socioafectivas que impedirán la integración de la persona a la sociedad y, por lo tanto, se coloca en riesgo de exclusión (Perales et al. 2014).

Convivencia Escolar y Construcción de una Cultura de Paz

El término convivencia, de acuerdo con Perales et al. (2014), fue adjetivado en el ámbito educativo como *convivencia escolar* y, aunque este concepto aún carece de una base teórica suficientemente sólida y particular, se le ha relacionado con diversos conceptos como son: educación para la paz, educación para la democracia, educación inclusiva, educación y valores, educación intercultural, educación cívica y ética. Al paso del tiempo, se ha considerado la convivencia escolar como un elemento clave de la calidad de la educación. El trabajo de investigación de estos autores, se orientó a quienes colaboran en el sistema educativo: profesores, directivos, entre otros, interesados en abordar problemáticas de interacción humana desde la perspectiva de convivencia escolar como un proceso de

humanización. Su estudio comparte una mirada amplia que considera que la convivencia escolar constituye, en sí misma, la meta esencial de la educación y el elemento clave para garantizar su calidad.

Una de las categorías de análisis abordada por esta investigación se refiere a la participación como un elemento definitorio de la convivencia. Entre los hallazgos encontrados, los autores refieren que existe la tendencia a focalizarse en la convivencia escolar desde una visión limitada: solo para designar orden y disciplina escolar, más no desde la perspectiva de vivir juntos. Es una necesidad prioritaria conocer y analizar diversas formas de interacción que construyen la manera de vivir juntos que se da en la escuela y que, a su vez, conforman una experiencia central en la formación de todos los miembros de la comunidad educativa, más aún, de la comunidad social (Perales et al. 2014).

Fierro (2012), en su investigación sobre convivencia inclusiva y democrática, subraya por su parte la preocupación por la convivencia en el mundo de la educación y nos remite, como sociedad, hacia un planteamiento de cambio, en la medida en que seamos capaces de detectar dónde y cómo cambiar.

Fortalecer el tejido social, el sentido de la acción colectiva dentro de las comunidades educativas escolares y la generación de diversos mecanismos de participación y corresponsabilidad es la clave para contrarrestar el fenómeno de la violencia. Las prácticas de convivencia inclusiva y democrática son un recurso clave para la reflexión que se lleva a cabo desde las escuelas (Fierro, 2012).

Una aportación más a esta perspectiva de convivencia y paz la hace Carbajal (2013), al afirmar que la educación promueve la construcción de paz. Las escuelas tienden a ser el primer espacio social público en donde los estudiantes interactúan con la diversidad

humana, lo que implica que los salones de clase y los espacios escolares sean sitios clave de posibles confrontaciones.

Para la autora, la escuela debe incluir en el currículum explícito la construcción de la paz y la ciudadanía democrática, sustentadas con este tipo de prácticas, que son precisamente, las que sirven para desarrollar estructuras incluyentes y democráticas que conducen a la equidad, tanto en las relaciones interpersonales e institucionales, como en la participación.

La construcción de paz está cimentada en habilidades de comunicación constructiva para la resolución pacífica de los conflictos. Es aquí donde debe facilitarse el desarrollo de habilidades dialógicas constructivas respecto a su manejo y resolución. Su propuesta toma en cuenta la estrategia de la mediación como un recurso favorecedor para lograrlo.

A través de programas entre pares, donde los estudiantes fungen como mediadores de conflictos y situaciones reales, es que se fortalecen las habilidades y competencias para abordar, con una discusión crítica, temas de derechos humanos y justicia social tales como racismo, migración, exclusión, homofobia, etc. La práctica de estas habilidades contribuye también a la mejora del clima del aula, el desempeño académico y pueden estimular el empoderamiento de los propios alumnos (Carbajal, 2013).

Una definición que engloba los aspectos mencionados anteriormente es la que propone Carbajal y Fierro (2019), al definir la convivencia escolar como los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera entre los miembros de una comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto.

Para fortalecer la convivencia en la escuela, desde una perspectiva de paz positiva, Carbajal y Fierro (2021) proponen un Modelo de Convivencia para Prevenir, Atender y

Erradicar la Violencia Escolar. Este hace una clara distinción entre violencia y conflicto. Comúnmente, se piensa que el conflicto en sí mismo es violencia o que conduce a esta, pero no es así. El conflicto es inherente a la interacción humana, sin embargo, no así la violencia que se presenta como una determinada o posible respuesta ante una situación de conflicto. La diferencia radica en la manera de abordarlo, si no hay visión constructiva del mismo, puede desembocar en violencia. Una definición sobre conflicto que ayuda a esta clarificación la aporta Galtung (2013), al referirse al conflicto como todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre las personas, grupos o Estados en relación con un objeto o idea en disputa.

El modelo convivencial que proponen Carbajal y Fierro (2021) pretende desarrollar competencias sociales y habilidades socioemocionales que fortalezcan la convivencia al promover ambientes escolares pacíficos. Para trabajar por la paz en las escuelas, las autoras proponen un trabajo estructurado, representado figurativamente en una pirámide de tres niveles que se expone en la Figura 5. Desde una visión limitada, paz negativa, en la parte más angosta de la pirámide, hasta la perspectiva amplia que va hacia la paz positiva, paz duradera y que implica una transformación de la pedagogía y gestión.

Figura 5

Modelo de Convivencia para la Atención, Prevención y Erradicación de la Violencia Escolar



Fuente: Modelo de Convivencia para Construir una Paz Duradera en las Escuelas, Carbajal y Fierro, 2020.

El nivel restringido está relacionado con una perspectiva de paz efímera o negativa y se enfoca en la contención de la violencia, el cumplimiento de la normativa escolar, el orden y la disciplina. Aquí aparecen los reglamentos, los protocolos de atención y algunas actividades o intervenciones formativas. En el segundo nivel, que es el intermedio, el trabajo se centra en el aspecto preventivo de los conflictos a través de diversas estrategias como la mediación, el desarrollo de habilidades socioemocionales y los círculos de paz. En este nivel se prepara el escenario para una visión constructiva de los conflictos al considerarlos como oportunidades de transformación de las relaciones sociales y de cambio social. La importancia de estas estrategias de intervención radica en el carácter formativo que aportan para llevarlas a la práctica en momentos sensibles para los estudiantes, pues se

trata de conflictos que están viviendo con sus pares (Carbajal, 2021). Esto significa que el abordaje de los conflictos ofrece la posibilidad para ejercitar algunas habilidades socioemocionales y comunicativas en situaciones reales de conflicto entre estudiantes. Este enfoque, basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas, pone el énfasis en la toma de perspectiva, la empatía y el desarrollo de habilidades para lograr una comunicación asertiva, tanto en una situación de conflicto que ya se ha presentado, como en ejercicios previos para su manejo.

Desde la perspectiva de las autoras, aprender a manejar las tensiones que implican el reconocimiento de las diferencias, la construcción de acuerdos para la vida en común y la realización de proyectos compartidos, son aspectos clave del proceso formativo de aprender a vivir juntos y requiere de tres tipos de estrategias pedagógicas para impulsarlo.

El primer tipo parte de los contenidos curriculares: se requiere evaluar dentro de las distintas materias y espacios formativos cuáles de estos ofrecen oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas y socioemocionales. Temas relacionados con la vida como son los problemas de contaminación, migración, guerras, entre otros, son ejemplos de conversaciones de interés para los estudiantes y contribuyen a la cohesión del grupo. El segundo tipo incluye estrategias para el análisis y la discusión de conflictos interpersonales hipotéticos en el aula a fin de identificar, tanto los elementos principales como el origen y los actores involucrados, como los medios posibles para resolver dichos conflictos.

El tercer tipo de estrategias pedagógicas se centra en la posibilidad de ofrecer talleres extracurriculares donde puedan capacitarse a adultos y estudiantes en técnicas específicas de resolución dialógica de conflictos, tales como la mediación entre pares y las prácticas restaurativas que ofrecen los círculos de paz (Carbajal, 2021).

El alcance de estas estrategias en el nivel intermedio apunta a la transformación puesto que lo que sentimos nos afecta e implica, es decir, conlleva un carácter social y colectivo en la medida en que se construye el tejido de las relaciones interpersonales. La convivencia, por lo tanto, supone experiencias sensibles en la interacción con otros (Kaplan y Aizencang, 2022).

El último nivel del modelo, el de la transformación, integra diversas nociones sobre los elementos que implica la construcción de convivencia pacífica en las escuelas, entendida como paz duradera. Esta es la paz que apunta a la transformación de las prácticas pedagógicas y de la gestión escolar y el trabajo se enfoca en la instauración de una cultura de paz en la institución.

Como elementos sustanciales de la transformación que permiten erradicar la violencia en las escuelas, se considera la creación de condiciones que hagan posible la paz duradera a través de prácticas de inclusión, equidad y participación. Estas prácticas deben de formar parte del quehacer educativo y vivirse en los distintos espacios del ámbito escolar.

Existen, además de este modelo, algunas otras propuestas y estudios reconocidos como los que presenta Cascón, (2000); Bickmore, (2011); Vargas et al. (2021) cuyos abordajes y perspectivas sobre la construcción de cultura de paz en el entorno escolar, mantenimiento, establecimiento y construcción de paz, comparten esta misma mirada de Carbajal y Fierro puesta en la transformación social.

Educación Socioemocional e Inteligencia Emocional: un Constructo Integrador

Fortalecer las relaciones convivenciales previene la violencia. De acuerdo con Bisquerra (2000), uno de los estudiosos modernos que, desde mediados de los noventa ha centrado su investigación en la educación emocional se refiere a ella como un antídoto

contra las diversas formas de violencia, el estrés, los estados depresivos, el consumo de drogas, entre otros elementos que comprometen el desarrollo en equilibrio de las generaciones futuras.

La educación socioemocional es definida por Bisquerra como un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente en toda la vida y su objetivo es lograr un mejor conocimiento de los fenómenos emocionales, desarrollar la conciencia emocional, la capacidad de controlar y reconocer las emociones, fomentar una actitud positiva, en fin, de educar para la vida (Oliveros, 2018). Su fundamento se encuentra en hallazgos de la neurociencia y las ciencias de la conducta, al comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la necesidad de dedicar tiempo, tanto al aprendizaje como a los procesos reflexivos que favorezcan el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto a los demás, la aceptación de la diversidad, ya de ello depende la capacidad para valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho.

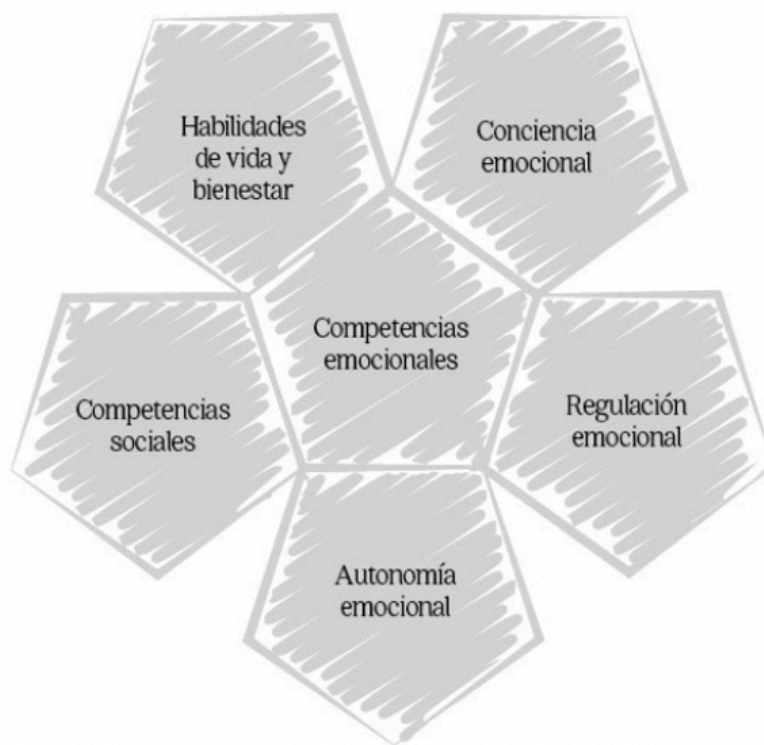
Las habilidades emocionales en el ambiente escolar son un factor determinante del nivel de inteligencia emocional en lo relativo al bienestar, a la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y estos, a su vez, favorecen los aprendizajes (Romero et al. 2017).

La educación emocional bajo la perspectiva de Bisquerra, abarca tanto el desarrollo personal como social de la persona, es decir, el desarrollo de su personalidad integral. Este análisis se concreta a través de un constructo integrador: la Inteligencia Emocional conformada por las competencias de la emocionalidad: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el

bienestar. A través del Modelo de Competencias Emocionales que presenta el autor en la Figura 6 se define entonces la inteligencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2008).

Figura 6

Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales



Fuente. Educación emocional: 50 preguntas y respuestas, Bisquerra y López-Cassá, 2020.

La Competencia Social

Una de las competencias de la emocionalidad, de acuerdo con este modelo es la *competencia social* que Bisquerra define como la habilidad para mantener buenas relaciones con otras personas (Oliveros, 2018). La competencia social y las micro

competencias *emocionales* que la integran, incluyen la dimensión social y emocional de la persona (Bisquerra & Mateo, 2019).

Estas micro competencias (ver Figura 7) son: dominio de habilidades básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y la cooperación, asertividad, prevención y resolución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Figura 7

Micro Competencias de la Competencia Social



Fuente. La Inteligencia Emocional desde la Perspectiva de Rafael Bisquerra, Oliveros, 2018.

El dominio de las habilidades sociales básicas requiere de saber escuchar, esta habilidad social es considerada la más importante, posteriormente están otras como: saludar, mantener una actitud de diálogo, agradecer, pedir disculpas, pedir un favor o aguardar el turno (Bisquerra, 2020).

El respeto por los demás, micro competencia que se refiere a la aceptación y apreciación de las diferencias y valorar los derechos de las personas. La comunicación receptiva y expresiva conlleva capacidades para atender a los demás y recibir mensajes con precisión, también expresar los pensamientos y sentimientos claramente, tanto en la comunicación verbal como no verbal (Oliveros, 2018).

Compartir emociones no es una micro competencia fácil, implica una conciencia de la estructura y la naturaleza que definen a las relaciones. El comportamiento prosocial y la cooperación se entienden como la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, aunque no lo hayan solicitado. La asertividad requiere de mantener el equilibrio entre la agresividad y la pasividad y se demuestra en la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos al mismo tiempo que se respeta el de los otros (Bisquerra, 2020).

La prevención y resolución de conflictos es una micro competencia que requiere de la habilidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Cuando inevitablemente se produce un conflicto, se afronta de forma positiva, aportando soluciones constructivas. Esta micro competencia incluye también la capacidad de negociación y mediación para una resolución pacífica (Oliveros, 2018).

Gestionar situaciones emocionales es la última de las micro competencias que conforman la competencia social y se refiere a la habilidad para activar estrategias de

regulación emocional colectiva, es decir, la capacidad para inducir o regular las emociones de los demás (Bisquerra, 2020).

La formación emocional para las nuevas generaciones en el ámbito educativo exige un cambio de perspectiva acerca del papel de los actores educativos y de las interacciones que se dan en la escuela. Esta visión requiere de la capacitación de todos los involucrados en el proceso para impulsar la paz y la transformación social (Carbajal y Fierro, 2021).

A través de los hallazgos de múltiples investigaciones en el campo de las emociones a lo largo del tiempo se ha concluido que, quienes saben reconocer sus emociones y cómo gestionarlas de manera apropiada, cultivan relaciones humanas y conocen los mecanismos que motivan y promueven a las personas. Son, en definitiva, aquellos que se interesan más por las personas que por las cosas y que entienden que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano (Guevara, 2011).

Inteligencia y Educación Socioemocional. Aportes al Ámbito Educativo

CASEL, Fundación para el desarrollo de habilidades socioemocionales de EEUU y la Fundación Marcelino Botín han publicado estudios recientes que demuestran que los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales tienen múltiples beneficios en el ámbito educativo: promueven el bienestar personal y el éxito académico, reducen los problemas relacionados con violencia, drogas, alcohol, anorexia, etc., mejoran la convivencia en las aulas, favorecen el desarrollo integral y la salud mental a mediano y largo plazo (García, 2019).

Bisquerra (2008), refiere la existencia de diversos argumentos que justifican la educación emocional, entre los que se encuentran la finalidad de la educación cuyo objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado que se distingue en dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El primero ha recibido a lo largo del

tiempo gran énfasis, opacando al segundo. La educación emocional propone otorgar la importancia. Otro argumento tiene que ver con el proceso educativo: la educación es un proceso que se caracteriza por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada de fenómenos emocionales. La dimensión emocional está presente en el proceso de aprendizaje individual y autónomo de la persona.

Un argumento más que presenta Bisquerra se refiere al fracaso escolar: los índices elevados de dificultades en el aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios y otros hechos similares provocan estados emocionales negativos como la apatía y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Estos factores están relacionados con déficits en la madurez y el equilibrio emocional (Bisquerra, 2008).

El Paradigma Pedagógico Ignaciano, Modelo Educativo que Fortalece la Dimensión Socioemocional

La formación de jóvenes es una tarea social y educativa que se ha abordado desde posicionamientos pedagógicos distintos, uno de ellos es Paradigma Pedagógico Ignaciano, el PPI. Este, se inscribe en la desafiante misión de la Compañía de Jesús de formar hombres y mujeres para los demás. Los educadores inspirados en la visión de San Ignacio de Loyola han buscado un modelo práctico que conduzca al modo de proceder que la Compañía de Jesús busca, desde sus objetivos de educación.

El PPI es un modo de proceder y al mismo tiempo un estímulo para permanecer abierto al crecimiento a lo largo de la vida. Como proceso dialéctico, parte desde lo más próximo a lo más amplio, requiere que el estudiante identifique la situación en la que se está para entender los componentes de su relación con los demás (Quintero, 2023). Su estructura de aprendizaje capacita al estudiante para lograr un desarrollo como persona competente, consciente y sensible a la compasión, está orientado a la adquisición de hábitos

permanentes que fomentan la disposición para captar las experiencias con una comprensión reflexiva que vaya mucho más allá del interés propio y los criterios necesarios para las acciones responsables (Klein, 2020).

El modelo del PPI considera cinco momentos simultáneos y/o subsecuentes (Figura 8) que incluyen el contexto, momento que ayuda a expresar-reconocer la realidad de cada individuo o grupo participante. En términos de desarrollo social, esto implica fomentar la empatía y el respeto hacia los demás reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas. Al comprender el contexto, los estudiantes aprenden a apreciar las diferencias y a valorar la dignidad de cada persona, ingrediente fundamental para el respeto mutuo.

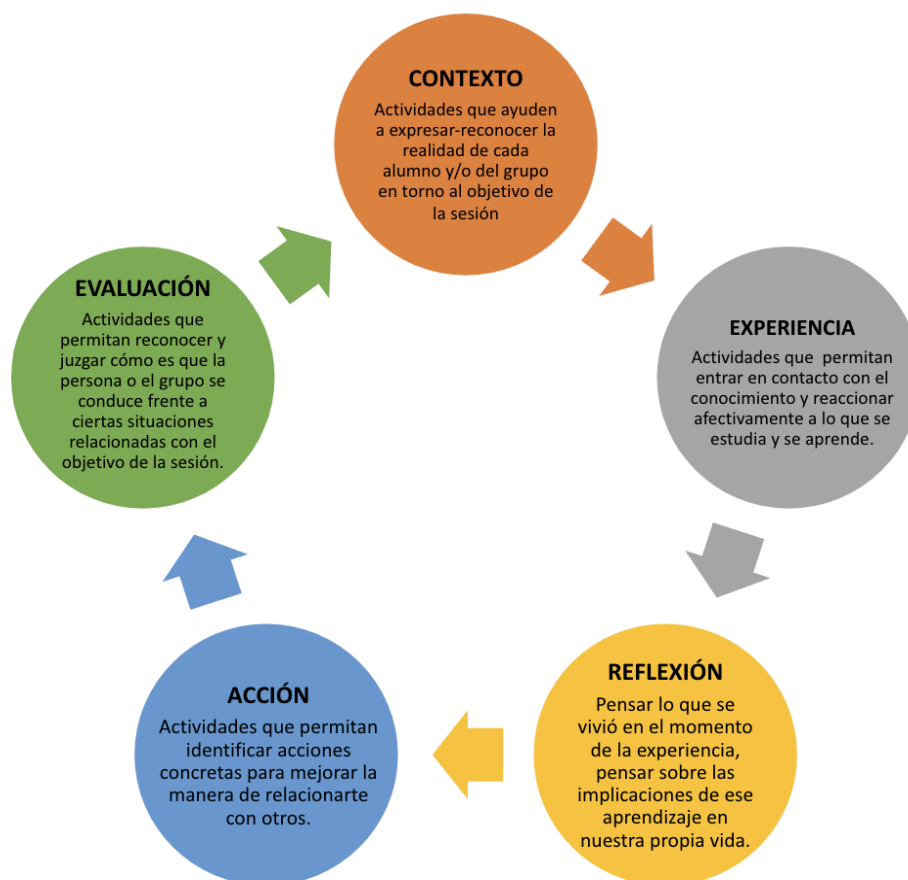
La experiencia se centra en el aprendizaje activo a través de la participación directa en situaciones de la vida real. Este momento busca que el estudiante pueda apropiarse de su realidad con apertura, aplicando sus sentidos y tomando conciencia de los distintos fenómenos que suceden a su alrededor (Quintero, 2023). Al involucrarse en actividades que requieren la interacción social, como proyectos en grupo o trabajos comunitarios, los estudiantes desarrollan la comunicación asertiva y expresiva, practican cómo expresar sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa, cómo escuchar y valorar las opiniones de los demás.

El tercer momento, la reflexión, resulta crucial para el desarrollo de la autoconciencia y la gestión de las emociones. Mediante la reflexión, el estudiante tiene la oportunidad de analizar sus experiencias, identificar sus emociones y comprender sus reacciones ante diversas situaciones. Este proceso fomenta una mayor capacidad para el manejo y la gestión de estas al empatizar con las emociones de los demás. La reflexión, en tono de aprendizaje, se proyectará a los diferentes aspectos de la vida.

Mediante la acción se pone en práctica lo aprendido a través de decisiones que inciden de modo específico en algo o alguien, es decir, se traduce en la adopción de comportamientos prosociales y cooperativos. El estudiante es impulsado a colaborar con otros, a participar activamente en su comunidad y a buscar soluciones justas y efectivas ante los conflictos. La acción es el momento donde se materializa el compromiso con el bienestar de los demás y la búsqueda del bien común.

Finalmente, la evaluación, el último momento del PPI, permite que tanto los estudiantes como los educadores revisen y valoren el proceso y los resultados obtenidos. Este momento brinda una oportunidad valiosa para identificar qué estrategias fueron efectivas y cuáles necesitan ajustarse. La evaluación continua ayuda a los estudiantes a desarrollar una mentalidad de mejora constante y les proporciona las herramientas para resolver conflictos de manera más eficaz en el futuro (Klein, 2020).

El PPI constituye un marco para el desarrollo integral de los estudiantes, que considera la dimensión socioemocional. Su enfoque impulsa la formación no solo para el éxito académico, sino también para la ciudadanía responsable y empática, para el reconocimiento de las emociones y sentimientos propios que se concretan en la comunicación, el diálogo y la cooperación para resolver los conflictos de manera pacífica desde una visión constructiva. A través de sus momentos y su trasfondo humanista, El PPI aterriza en valores, actitudes y comportamientos específicos que se identifican con la promoción y conservación de la cultura de paz al respetar la vida, creer en la libertad, actuar desde la tolerancia y luchar por la justicia y la solidaridad (Quintero, 2023).

Figura 8*Paradigma Pedagógico Ignaciano: PPI*

Fuente: Adaptado de Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico, 1993.

Educación Socioemocional y Cultura de Paz. Dos Pilares de la Formación Integral

La educación socioemocional y la cultura de paz son dos aspectos fundamentales para la formación integral y deben integrarse a los sistemas educativos. Por un lado, la educación socioemocional fomenta competencias que hacen posible las relaciones pacíficas entre las personas al permitir que los individuos expresen ideas y sentimientos respetuosos y constructivamente y que puedan considerar las perspectivas de otros (UNESCO, 2021).

Enseñar a los jóvenes a reconocer, comprender y gestionar sus emociones no solo mejora su bienestar personal, sino que también fomenta un entorno más armonioso y cooperativo. Las herramientas que proporciona la educación socioemocional para la empatía, la resolución pacífica de los conflictos y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales son esenciales para la cultura de paz (Bisquerra, 2019).

Particularmente durante la adolescencia, una etapa de desarrollo caracterizada por la búsqueda de identidad, la influencia de los pares y el enfrentamiento de desafíos emocionales y sociales, la competencia social se ve significativamente fortalecida al incluir estos aspectos pues prepara a los adolescentes para enfrentar constructivamente las diversas situaciones de la vida, contribuye a la cohesión social y a la reducción de comportamientos violentos (UNESCO, 2021).

Según Bisquerra (2009), los estudiantes que reciben educación en estas áreas muestran una mayor capacidad para trabajar en equipo, una mejor resolución de conflictos y una actitud más positiva hacia la diversidad y la inclusión, es por ello que invertir en la educación emocional y en la promoción de una cultura de paz es una estrategia eficaz para la formación de ciudadanos responsables, empáticos y capaces de contribuir positivamente al bienestar común.

Capítulo III. Marco Contextual

El ICT es uno de los seis colegios de la Compañía de Jesús en nuestro país, está situado en la ciudad de Tampico, en el estado de Tamaulipas. Desde 1962, año de su fundación, el ICT se ha distinguido por su compromiso en la formación integral de sus estudiantes con gran calidad académica y humana, mismas que han sido constantemente reconocidas por las instituciones de educación superior de Tamaulipas y otros estados de México.

El colegio cuenta con un total de 1870 estudiantes registrados en el presente curso escolar 2023-2024, distribuidos en los cuatro niveles educativos, desde el preescolar hasta el bachillerato. En este nivel educativo, el registro actual corresponde a 501 estudiantes que cursan el ciclo escolar 2023-2024.

Como institución a cargo de la Compañía de Jesús, el ICT vela por garantizar el bien-estar y bien-ser de sus estudiantes. Esto lo lleva a ofrecer un ambiente confiable y seguro que favorece el desarrollo de los estudiantes, así como de cada miembro de la comunidad educativa.

Tiempos de Excepción

Una vez declarada la pandemia del Covid-19, el gobierno de México y los gobiernos estatales decretan el estado de emergencia con el aislamiento social obligatorio, el confinamiento domiciliario y el cierre de las instituciones educativas.

En el mes de marzo del 2020, como todas las escuelas en el mundo, el ICT comenzó el recorrido de un nuevo camino totalmente inesperado e incierto. De un día para otro, se suspendieron las actividades educativas presenciales y se enviaron a los estudiantes, desde los más pequeños de preescolar hasta los mayores de bachillerato, a sus casas para

continuar el curso escolar desde la modalidad virtual. Como a muchas organizaciones, la situación llevó al colegio a una disyuntiva de no saber qué hacer, pero algo hay que hacer. Los principios y la práctica de la educación jesuita estimularon la búsqueda de soluciones en ese tiempo de crisis sanitaria.

La primera acción del Consejo de Rectoría fue informar a los padres de familia y colaboradores, como docentes, administrativos y de servicio, sobre las diversas acciones y proyectos que se ponían en marcha para enfrentar la contingencia sanitaria. Los objetivos fueron: a) asegurar una continuidad formativa de excelencia para los estudiantes; b) velar por la salud de la comunidad educativa; c) apoyar a las familias ante una posible situación económica apremiante; y d) contribuir al compromiso solidario y de responsabilidad social en Tampico y en México.

Entre los factores que favorecieron un cambio se encontraba la existencia de una comunidad educativa más allá de solo un equipo docente. Para ello, se formaron dos comisiones: a) Comisión de Didáctica; b) Comisión de Retorno Seguro.

Otra de las decisiones fue elegir las plataformas y recursos digitales para la educación en línea. Como parte de la contextualización, se aplicó un formulario para conocer la situación de los docentes y estudiantes para impartir y recibir las clases en línea que incluía: a) acceso a computadora, laptop, tableta o celular; b) conexión a internet; c) manejo de diferentes dispositivos electrónicos, plataformas y herramientas digitales; d) diseño de clases virtuales, conferencias y videos, entre otros.

En consecuencia, se organizaron talleres para la capacitación tecnológica para los educadores, en donde los más experimentados ayudaban a los compañeros principiantes. Gracias a estas medidas, se pudo comenzar la educación virtual una con prácticas que se podían aplicar en el ICT. Siempre hubo conciencia de que este proceso unía al Instituto

con otros colegios ignacianos y había un espíritu de trabajo en red que animaba.

Una vez redefinidos los contenidos y las competencias, se elaboró un fichero de actividades y trabajos para aplicar de forma virtual y así apoyar a los docentes en los cambios de didáctica que exigía el momento. Sin embargo, los procesos de evaluación y retroalimentación fueron grandes retos para el colegio.

Fue vital hacer ajustes al horario de la jornada escolar, pues era evidente el desgaste de docentes y estudiantes producto de largas horas frente a los dispositivos electrónicos, y diversas limitaciones en casa en cuanto a espacios y recursos.

Las experiencias internacionales tan esperadas en el bachillerato, programadas para el mes de abril y el verano de 2020, se suspendieron debido al cierre de las fronteras y las disposiciones de los diferentes gobiernos. En cierta medida la clase de inglés en bachillerato amortiguó la pena. Gracias a una herramienta específica de gestión integral del aprendizaje y al portal de inglés que utiliza este nivel educativo, se llevaron a cabo varias sesiones con estudiantes de otros países para practicar el idioma. Esta actividad fue sorprendentemente motivadora para los estudiantes después de la cancelación de las actividades presenciales.

La incorporación de tecnologías al trabajo docente sumó a la totalidad de los educadores y se reconoce como uno de los logros de la pandemia. Lo que probablemente se habría logrado en más de un ciclo escolar se alcanzó a la fuerza en el 2020, en que todos los docentes de diferentes edades, pensamientos y líneas pedagógicas tuvieron que aprender, ahora son más funcionales en herramientas digitales. Además, la Dirección General Académica y sus Coordinadores capacitaron a los docentes en el uso de diversas herramientas digitales y de evaluación. En equipos colaborativos se realizó una adecuación curricular, dosificando los objetivos, las competencias y los contenidos relevantes e

indispensables para la nueva modalidad pedagógica. Se prestó especial atención a los contenidos y competencias del último grado de bachillerato, ya que los estudiantes tendrían que presentar exámenes de ingreso en la universidad.

Por otro lado, a través de la organización de la Asistente de Educación de la Provincia en México, el ICT se reunió virtualmente con las escuelas del Sistema de Colegios Jesuitas, SCJ. Se llevaron a cabo varias sesiones de trabajo virtual para compartir prácticas pedagógicas, así como experiencias de cada colegio durante este tiempo.

Por su parte la Comisión de Didáctica tuvo reuniones de trabajo con la Dirección General Académica del Colegio San Ignacio El Bosque, ubicado en Santiago de Chile y que al igual que el ICT pertenece a la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús, FLACSI. El objetivo de estas reuniones fue ampliar la perspectiva más allá de México y conocer las prácticas de colegios hermanos para realizar un proceso de benchmarking y seleccionar las mejores herramientas y recursos clave, ya que conforme el paso de las semanas y los meses, se observaba una disminución en su motivación.

Como colegio de la Compañía de Jesús su educación abarca las distintas dimensiones del desarrollo humano y social de los estudiantes integrando la mirada del proceso educativo (PEI, 2019). En este sentido, un elemento transversal de suma importancia en la formación de los estudiantes fue el acompañamiento psicopedagógico, afectivo y espiritual que se procuró dar, como respuesta a la gran vulneración que claramente experimentaron por la modificación drástica de esquemas, rutinas y hábitos.

Para el Programa ICT de Formación Ignaciana, la acción social y el cuidado de la persona, la pandemia fue un golpe fuerte. La fuerza de las estrategias formativas está en la experiencia que implica presencia y en este tiempo surgieron considerables dificultades. Fue un desafío reconfigurar estas experiencias y buscar nuevas formas de alcanzar los

aprendizajes esperados. La pandemia dejó en evidencia la importancia de las experiencias formativas, ya que los estudiantes y sus familias resintieron su modificación o pérdida.

La comunidad escolar, integrada por alumnos, padres de familia, docentes, administrativos y personal de servicio, incorporó nuevas rutinas y metodologías a su dinámica diaria para gestionar la práctica educativa.

La flexibilidad y capacidad de adaptación fue otro aprendizaje. Se procuraba flexibilizar acciones de acuerdo con el momento que se vivía en el curso, planificar y evaluar de otra manera, adaptar un espacio del hogar para enseñar y aprender desde la virtualidad. Se tomó conciencia del nuevo rol del docente y de los estudiantes y cómo, con un cambio de enfoque, se pueden generar espacios de aprendizaje. A pesar de las variadas situaciones adversas provocadas por la pandemia, la responsabilidad y creatividad de los docentes, aunado al compromiso de los estudiantes y padres de familia, permitió la apertura de espacios de aprendizaje diferentes a los del colegio, tales como aulas, laboratorios, biblioteca, canchas deportivas, entre otros.

El cierre del ciclo escolar y las graduaciones se dieron desde la virtualidad. El sacramento de la Confirmación que se ofrecía para las alumnas y alumnos del último año de bachillerato se suspendió, con la esperanza de que se pudiera realizar conforme las medidas de confinamiento fueran distintas, lo que dio lugar a retos importantes en cuestión de días, semanas y meses. Al término del ciclo escolar se hizo un recuento de la experiencia en conjunto y era evidente la preocupación por los aprendizajes no logrados y la estabilidad socioemocional de los estudiantes.

Este fue el escenario en el que vivió el colegio. Un panorama complicado inédito, aunque con posibilidades de transformación y disposición para la adaptación que resultó esperanzador, sobre todo porque hoy se sabe, gracias a referencias sustentadas, que muchos

niños y jóvenes en el mundo, en el país y en la propia localidad, no pudieron concluir sus estudios y truncaron su proceso de aprendizaje.

Al iniciar el nuevo ciclo escolar a finales de agosto de 2020, las directrices federales fueron seguir con la Jornada Nacional de Sana Distancia y continuar las clases en modalidad virtual. A pesar del período vacacional, el estado de ánimo de los estudiantes estaba afectado por lo imprevisible e inédito de la situación. La motivación fue una de las variables de mayor impacto que repercutió en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En el momento que se anunció que el virus había llegado a México y las clases tuvieron que impartirse desde la modalidad virtual, los estudiantes compartieron en varias ocasiones sentir miedo e incertidumbre porque nunca habían vivido una experiencia similar. Desde no entender bien lo que estaba ocurriendo y que iba a pasar con su ingreso a la universidad. Conforme pasaban las semanas y los meses, comentaban que sentían tristeza. Algunos por el deceso de un familiar, otros porque no podían asistir al colegio y realizar sus actividades habituales. Unos decían que extrañaban a sus amigos y familiares porque no podían convivir con ellos, solo los veían y conversaban a través de medios virtuales. Otros estaban preocupados y tristes por sus abuelos, ya que eran conscientes de su vulnerabilidad.

Algunos expresaron que se sentían estresados por la situación en casa, todos juntos, hermanos y padres compartiendo espacios y equipos tecnológicos e internet. Otros por los desacuerdos constantes y tener que escuchar discusiones continuas. También por los cambios en la economía que estaban afectando a la familia y observar a sus padres preocupados por ello. Otros más, se sentían estresados por tener que asumir la responsabilidad de cuidar a los hermanos más pequeños al mismo tiempo que debían atender a las clases virtuales, entregar tareas y estudiar para los exámenes.

Sentimientos como temor, incertidumbre, tristeza o estrés, experimentados por los estudiantes, tuvieron un efecto negativo en ellos produciendo fatiga y desmotivación. Se presentaban continuas inasistencias a las cuales las coordinaciones de grado debían dar seguimiento oportuno. Dado que el sistema permite un límite de faltas por semestre, los estudiantes se conectaban, pero sin interés por encender su cámara para participar. Los docentes hicieron esfuerzos a través de diversas estrategias pedagógicas para mantener la motivación y el interés invitándolos continuamente a la participación. Algunos lograban integrarse a la dinámica de la sesión. Las quejas de estudiantes y padres de familia solían presentarse en el período de exámenes lo que se reflejaba consistentemente en los resultados. Los ajustes de la evaluación, dirigidos a una evaluación más formativa que sumativa, tuvieron algunas dificultades en su implementación.

Por otro lado, la Comisión de Didáctica continuaba con la capacitación docente acerca de otras prácticas para adaptar la didáctica a una nueva modalidad: la híbrido-sincrónica. La Comisión de Retorno Seguro trabajó en la modificación de la infraestructura de acuerdo con la normatividad establecida por las instancias de salud y educación. Además, se adecuó la tecnología para que pudiera dar soporte y viabilidad al desarrollo de las clases de manera simultánea en dos escenarios diferentes: el colegio y la casa. Se elaboró un esquema de horarios escalonados para brindar servicio a los cuatro niveles educativos y recibir al 50% del alumnado con rotación semanal. Se realizaron pruebas piloto con grupos de docentes en casa y otros en el colegio. El objetivo de las pruebas piloto para la modalidad híbrida fue doble: probar la tecnología y el nivel de interacción entre la mitad de los alumnos en casa con el docente y la otra mitad de alumnos en el aula. Se evaluaron factores como el audio, la visibilidad de lo escrito en el pizarrón, la visibilidad del docente y alumnos para asegurar que los estudiantes desde casa pudiesen

escuchar al docente y a sus compañeros. También se tomaron en cuenta espacios y alcances para evaluar si se lograba observar el desplazamiento del docente por el aula o el laboratorio o la biblioteca o la cancha.

Se aplicaron los cambios de acuerdo con los resultados de las pruebas piloto, entre otros, el acomodo del equipo audiovisual. Si bien el colegio se estaba preparando para un retorno gradual, el nivel de complejidad aumentaba cada vez más. La preocupación de los docentes en esta etapa se concentraba en poder atender con la misma calidad a los estudiantes presenciales y a los virtuales, al mismo tiempo. En palabras de un docente, resumiendo la opinión de muchos, expresó: “prefiero tener a todo el grupo en un solo lugar, ya sea todos en línea o todos en el aula” (Profesor Bachillerato. Reunión de trabajo colegiado virtual, ciclo escolar 2020-21).

Retorno Parcial

Al paso de los meses, gracias al trabajo realizado por la Comunidad Educativa ICT a través del trabajo de las distintas comisiones establecidas, el Comité Estatal de Seguridad en Salud, entidad estatal gubernamental con autoridad para ello, otorgó al colegio el Distintivo de Escuela Segura para el regreso de las instituciones educativas en la zona.

Se inició el regreso gradual de los estudiantes durante el turno vespertino para llevar a cabo al aire libre talleres extracurriculares y entrenamientos deportivos. A través de una encuesta, se consultó la opinión a los padres de familia sobre la preferencia de opción de modalidad educativa para cada uno de sus hijos: a) híbrido sincrónico con alternancia semanal; b) totalmente en línea. Las respuestas fueron variadas. Algunas familias decidieron que la asistencia de sus hijos al colegio fuera de manera alternada, mientras que otros eligieron permanecer en casa por temor al contagio del virus o porque les resultaba

difícil compaginar los diferentes horarios familiares y laborales, de acuerdo con el nivel educativo de los hijos. También hubo familias que decidieron continuar la educación de sus hijos en línea debido a las difíciles experiencias vividas durante el año 2020.

Así, a finales de agosto de 2021, inició el ciclo escolar a través de dos modalidades educativas. El proceso de adaptación fue difícil para todos en muchos sentidos. Desde el ingreso al colegio cumpliendo con las exigencias de la Secretaría de Salud, que incluía tomar la temperatura corporal y la higiene de las manos, hasta los nuevos protocolos de la Secretaría de Educación, que solicitaban a los padres de familia confirmaciones diarias de manera digital sobre la revisión de síntomas de sus hijos, previos a la entrada. Las autoridades solicitaban evidencias continuas de que estas acciones se estaban llevando a cabo. La finalidad de describir el inicio de la jornada es para tomar conciencia del ambiente de estrés, incertidumbre y cambios continuos en que estudiantes y docentes comenzaron sus clases.

El reto fue mayor de lo proyectado. Los docentes tenían que estar atentos para asegurarse de que los estudiantes virtuales y presenciales entendieran la exposición de la clase, las instrucciones para realizar actividades, fomentar la interacción y unidad entre los estudiantes virtuales y presenciales y evaluar, en cierta medida, si lograban los aprendizajes planeados del día, entre otros aspectos. Por su parte, los estudiantes estaban aprendiendo a seguir las normativas de salud dentro y fuera del aula, para ellos también todo era nuevo. Valoraron, sin duda, las clases presenciales de nuevo y algunos solicitaban a los docentes que les explicaran los temas de la siguiente semana porque les tocaba semana de clases virtuales y tenían temor de no aprender. Al igual que los primeros meses del cambio tajante en la modalidad educativa, los procesos de evaluación y retroalimentación fueron un gran reto. A pesar de continuar con la priorización curricular, todos los meses de excepción

vividos se reflejaron en cambios en los hábitos y conductas de los estudiantes. Los aprendizajes inicialmente planteados se alcanzaban en cierta medida o no se daban en todos los estudiantes.

Después de casi dos años de iniciada la pandemia, se observaba en los estudiantes un cambio significativo en su actitud frente a las responsabilidades propias del proceso educativo, así como una disminución en el logro de aprendizajes. En general, los estudiantes presentaban diversas emociones. Algunas eran constructivas y contribuyeron a un regreso positivo; sin embargo, en otros casos, había confusión, nerviosismo o temor a un posible contagio al regresar al colegio. Enfrentarse de nuevo a la dinámica escolar después de meses en medio de restricciones y consideraciones que atender, les causaba estrés y desconcierto. Se tuvieron que generar acuerdos para la nueva convivencia, ya que era necesario trabajar en la paciencia y la empatía para que estuvieran en la misma sintonía. Se observaban faltas de respeto entre algunos estudiantes, se confrontaban, se enojaba con facilidad o guardaban resentimiento externado en quejas continuas hacia otros compañeros.

Las faltas de respeto también se observaban entre algunos estudiantes y docentes. Habían perdido, de alguna manera, el reconocimiento hacia la figura del docente. Algunos de ellos se quejaban continuamente por la exigencia de los profesores sin lograr visualizar ni valorar el trabajo para establecer de nuevo límites claros, respeto y responsabilidades dentro y fuera del aula, todo con el afán de contribuir a una convivencia pacífica que permitiera incidir en sus aprendizajes y aprovechamiento.

El Regreso al Colegio

Pese a que desde un inicio hubo conciencia que, como en toda travesía, habría momentos de tempestad y calma, las autoridades y docentes del colegio se prepararon con anticipación para el regreso total a las aulas. El establecimiento de prioridades y la

organización del tiempo fueron elementos clave para la nueva planeación y organización de las actividades de manera distinta. El objetivo fue siempre recuperar en la medida de lo posible, tanto los aprendizajes perdidos como la estabilidad emocional de los estudiantes. Por eso, retroceder con la pandemia era una gran preocupación. Sin embargo, no se dimensionó la magnitud de los cambios en los estudiantes producto del confinamiento, la educación a distancia, la modalidad híbrida y una incierta nueva normalidad, sino con el transcurrir de los meses.

Ha sido necesario retomar rutinas, hábitos y buenas prácticas desde una visión reestructurada. El gran desafío hasta ahora sigue siendo recuperar aprendizajes significativos, fortalecer vínculos entre los estudiantes y con los profesores a través un trabajo de acompañamiento cuidadoso y cercano con el objetivo de construir nuevas y mejores formas de relacionarse y de convivir.

Capítulo IV. Metodología y Consideraciones Éticas

El proyecto de acción socioeducativa que se presenta aquí buscó la mejora de un proceso formativo orientado a impulsar la cultura de paz, a través de una estrategia curricular específica para promover la competencia social. Además, se intencionó que su desarrollo fuera de forma participativa por lo que, aunque no constituye una investigación en sí y no tiene como fin en sí mismo la generación de conocimiento nuevo, se apoya en planteamientos de la perspectiva de la investigación-acción participativa, IAP, entre ellos:

- Al formar parte del paradigma crítico social, plantea que el conocimiento se ponga al servicio de la transformación social (Torres, 2014).
- Se caracteriza por asumir explícitamente la opción transformadora de la realidad social. Busca empoderar procesos en pro de transformar la vida en situaciones adversas, es radicalmente contextualizada por la problemática donde se realiza. Su punto de partida es la comprensión y atención de problemáticas, no la aplicación de una teoría.
- Involucra a las personas que no han sido formadas como investigadores en la producción de conocimiento, en este sentido, propicia la formación de referentes interpretativos, teóricos y críticos en los participantes.
- Promueve el diálogo de saberes al incorporar el conocimiento que posee la gente no como un dato, sino como una clave interpretativa que es necesario ayudar a profundizar para que también aporte a la interpretación misma de los procesos.
- Se asume de manera flexible, esto es, hay procesos más o menos comunes, pero no se aplican rígidamente. Conlleva un fuerte componente de innovación metodológica y es reflexiva, ya que sus principios no se toman de forma dogmática sino también

como aprendizaje, para éstos es importante volver objeto de reflexión todo lo que hacen (Torres, 2014).

- Es una forma de intervención autorreflexiva para provocar una mejora y posee características esenciales como la participación y la espiral introspectiva, es decir, comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión y que avanza hacia otros problemas expandiéndose, gradualmente, a un número mayor de participantes. Otra característica se refiere a la practicidad; los resultados y percepciones que se ganan con la investigación conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación (Latorre, 2015).
- Por otra parte, Balcázar (2003) destaca cómo las personas que participan en la investigación-acción contribuyen activamente en el proceso para el avance y la obtención de resultados.

En este proyecto educativo también se utilizaron técnicas empleadas en la metodología cualitativa como el grupo focal y la realización de bitácoras, como se describe más adelante, para ayudar a conocer cómo definen su mundo los participantes, en este caso, los estudiantes y los formadores del bachillerato.

A manera de recapitulación, el diseño y la implementación del proyecto de acción socioeducativa asumió una perspectiva propia de la IAP para orientar la construcción y el cambio a través de la participación de un equipo, empleando técnicas de la investigación cualitativa con perspectiva fenomenológica al considerar la pandemia del Covid-19 como un fenómeno social a partir del cual se reconocen causas y consecuencias en la dimensión socioemocional de los estudiantes. Los lentes a través de los cuales la IAP permite visualizar el problema y las posibles mejoras, ayudaron a la construcción de una propuesta

de intervención que tomara en cuenta los retos de la educación actual en el tiempo de la post pandemia.

Entre las técnicas utilizadas en este proyecto educativo se incluyó la del grupo focal con el propósito de recolectar información general para corroborar o validar la problemática visualizada desde un intercambio de ideas entre los participantes de la comunidad estudiantil del bachillerato y no desde temas cerrados (Geilfus, 2002).

Rodas (2020) señala que la técnica de los grupos focales ha sido utilizada por los investigadores en las ciencias sociales y comportamentales por más de ochenta años y Quintero (2023), define el grupo focal como “un espacio de opinión colectiva donde se puede captar el sentir y las experiencias determinadas de los participantes para convertirlas en datos cualitativos”. Como complemento de la recolección de información para el análisis, se utilizó también la técnica del cuestionario para conocer la opinión de los participantes en momentos específicos del proceso.

La bitácora, considerada como una herramienta de gran apoyo para la investigación, se utilizó para recoger la percepción y las participaciones, tanto del grupo focal en la fase de diagnóstico, como las del Equipo Motor en la fase de resultados. Su uso contribuyó a la planificación y organización de la información, tal como lo refiere Díaz (2017), al mismo tiempo que fue apoyo para tomar la propia experiencia como objeto de reflexión (Bardají, 2008).

Esta herramienta, junto con el diario de campo o diario reflexivo, fortalecieron la metodología del proyecto permitiendo la profundización del análisis como experiencia de aprendizaje. De acuerdo con Luna (2022), el diario reflexivo aporta pautas de reflexión sobre las acciones realizadas o por realizar durante el proceso, tales como el razonamiento, procesos de trabajo y toma de decisiones (Luna, 2022).

Desde la perspectiva de Latorre (1996), el diario ha sido analizado por varios autores como un instrumento formativo que facilita la implicación y desarrolla la introspección en la investigación a través de la observación y la auto-observación recogiendo información de diferente índole. Ospina (2016), complementa esta visión sobre la contribución del diario reflexivo señalando que este posibilita reflexionar y pensar por escrito sobre las experiencias vividas, documentar y sistematizar la experiencia, realizar labores de experimentación al permitir las comparaciones, establecer relaciones entre las informaciones, obtener conclusiones y tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la investigación.

Con el apoyo de estas técnicas e instrumentos a lo largo de las sesiones de intervención, se registraron descripciones, opiniones y valoraciones desde la experiencia práctica, a través del relato de lo que sucedía en ellas.

Proceso de Desarrollo del Proyecto Educativo

Este apartado da cuenta del proceso que sustentó el proyecto de acción socioeducativa inspirado en una perspectiva de la investigación-acción participativa, la convivencia y la participación de los actores involucrados.

Participantes del Proyecto

Como instancias vinculantes, directa o indirectamente a esta propuesta de intervención, figuraron la Rectoría y la Dirección General de Formación Ignaciana. Con ellas se mantuvo una red de comunicación y apoyo continuos para cristalizar los avances del TOG. Otras instancias participantes en las distintas fases del proyecto incluyeron al Departamento de Psicopedagogía, docentes y Asesores S.J., acompañantes en el bachillerato. Al presentar el desarrollo de cada una de las fases, se precisará más quiénes participaron, de qué modo y para qué.

La estructura general del proyecto se organizó en diversas etapas que incluyeron una fase de diagnóstico participativo, otra que correspondió al diseño de la acción socioeducativa y la implementación y la última fase dedicada a la recuperación y la socialización. En cada fase, tanto las técnicas de investigación utilizadas como los participantes fueron ajustándose, desde la reflexión, a las necesidades de las etapas subsecuentes.

Fase de Diagnóstico.

El propósito de esta primera exploración fue obtener información pertinente para orientar el trabajo del TOG. Después de delimitar el campo de estudio e intervención al Bachillerato ICT, se utilizó la técnica del grupo focal con dos propósitos: conocer la mirada de esta comunidad escolar, a través de las experiencias personales de estudiantes, profesores y padres de familia durante los ciclos escolares de virtualidad por el Covid-19 y el regreso a las clases. El segundo propósito se orientó a compartir con este grupo los objetivos del proyecto educativo para evaluar el interés y la viabilidad de las propuestas de intervención.

Para designar a los participantes, se tomó en cuenta la opinión de la Dirección de Bachillerato, la Dirección de Formación Ignaciana y la Coordinación del Primer Grado. Se reflexionó sobre cómo conformarlo, a quiénes invitar y por qué razones sería valiosa su participación. Se consideraron en su mayoría estudiantes del primer año por pertenecer a la generación recién integrada al bachillerato, después de vivir la pandemia como adolescentes de la secundaria. Se incluyeron también tres participantes docentes y una madre de familia con la intención de conocer su opinión valiosa sobre la experiencia vivida durante la pandemia y a su regreso a clases, desde los distintos ámbitos que desempeñan dentro de la comunidad educativa.

Se conformó así un grupo de siete estudiantes, seis del primer grado y una más del último grado, misma a la que se le asignó la tarea de elaborar el diario reflexivo de esta reunión, haciendo las anotaciones y recogiendo las participaciones y comentarios de sus compañeros y de los otros participantes, así como las suyas, propias de una estudiante preuniversitaria que llegó a vivir tan solo la última parte de su bachillerato en el colegio. La reunión se efectuó en el mes de marzo del 2023, durante un espacio de la jornada escolar.

Siendo convocados por invitación de la Dirección de Bachillerato, los participantes llegaron muy puntuales. En el caso de los docentes y la madre de familia, se tuvieron algunos acercamientos previos con ellos para comentarles sobre el proyecto, los objetivos y la propuesta de diagnóstico con el fin último de contribuir a la formación de los estudiantes, al fortalecimiento de la convivencia en el bachillerato y al impulso de la instauración de la cultura de paz en el entorno escolar.

Los estudiantes convocados no tenían conocimiento previo del objetivo de la reunión, sin embargo, ya en la sesión expresaron no sentir ninguna desconfianza, más bien curiosidad y ánimo, se mostraron interesados y motivados a participar.

Para esta reunión de grupo focal se utilizó el apoyo de preguntas guía. Esta herramienta es plenamente identificada por la comunidad educativa ICT como un recurso que permite establecer vínculos de confianza con los estudiantes ya que da la oportunidad conocer más a fondo sus realidades, sentimientos, necesidades e intereses. Como instrumento metodológico, resultó una pieza clave en esta fase de inicio del trabajo de diseño, a la vez que logró captar el interés de los participantes.

Después de una bienvenida y presentación con dinámica rompe hielo, los participantes tuvieron oportunidad de conversar sobre sus impresiones, percepciones y estados de ánimo en la virtualidad y ahora a su regreso a las clases presenciales.

Posteriormente la misma directora como facilitadora, compartió con el grupo algunos aspectos relacionados con los objetivos del proyecto con la intención de indagar sobre el interés y las expectativas de los estudiantes a partir de estos. Para finalizar esta sesión, el grupo contestó un cuestionario compartido a través de un código QR, cuyas preguntas se orientaron a completar las percepciones de los participantes para validar la problemática planteada en el proyecto educativo. Se elaboró un instrumento con preguntas para estudiantes y otro para los adultos participantes en esta sesión. Los resultados que arrojaron estos cuestionarios se muestran en el apartado de Anexos, (Anexo B). Las preguntas se orientaron a indagar sobre sentimientos y emociones experimentadas en el marco del regreso a la presencialidad, la percepción de habilidades sociales en los estudiantes al regreso al colegio, la percepción sobre la convivencia escolar en la comunidad estudiantil y competencia social a partir de micro competencias como la colaboración, la empatía, la solidaridad, la confianza entre otras, así como a conocer opiniones sobre las iniciativas o estrategias que pueden apoyar el fortalecimiento de estas competencias y la convivencia en el bachillerato.

Fase de Diseño Participativo.

Para atender a los objetivos planteados, se utilizaron dos recursos de apoyo: un cronograma general de trabajo y una matriz de análisis fundamentada en la teoría del cambio a partir de la identificación de la problemática sobre la cual se realiza la intervención de la acción socioeducativa propuesta. El enfoque de esta teoría metodológica consiste en entender cómo las actividades producirán una serie de resultados que, a su vez, contribuirán al logro de los impactos finales. Este instrumento, constituye una herramienta

que ayuda a concretar un proceso en cadena que involucra estrategias de ejecución, tomando en cuenta insumos, productos, resultados e impactos (Rogers, 2014).

La lógica de esta propuesta metodológica, diseñada desde la teoría del cambio, se resume de la siguiente manera:

Si se conforma un grupo diverso en su composición, alumnos y acompañantes adultos del bachillerato que, a través de su participación e intercambio de ideas trabajen en el diseño de una estrategia curricular que promueva la competencia social en los estudiantes, se contribuirá a fortalecer la convivencia escolar y se dará un paso en firme hacia la promoción de una cultura de paz entre esta comunidad educativa.

Conformación del Equipo Motor.

La acción educativa participativa inició con la creación de un grupo denominado Equipo Motor, en adelante EM. La conformación de este grupo incluyó a miembros de la comunidad escolar del Bachillerato: coordinadoras y psicopedagoga de grado, acompañantes jesuitas, estudiantes de los tres grados, dos de los cuales participaron también de la fase de diagnóstico y la directora como elemento facilitador dando un total de 17 participantes. La finalidad de este grupo heterogéneo fue dinamizar los alcances del proyecto de manera participativa y vislumbrar algunas evidencias de avance en el desarrollo de sus capacidades de análisis de la realidad con la intención de cambiarla. Este proceso se llevó a cabo en dos momentos subsecuentes.

Para el primer momento, se invitó de manera personal a dos asesores jesuitas, acompañantes espirituales, a sumarse al proyecto. Posteriormente se invitó a una psicopedagoga y a las coordinadoras de cada grado del bachillerato. En total, se contó con la participación de seis acompañantes adultos y la directora del nivel educativo, como

facilitadora del proyecto. Se agendaron tres sesiones de planeación para este grupo de participantes. Las dos primeras fueron para socializar el proyecto de manera general. En la tercera sesión se compartieron algunos aspectos relacionados con una experiencia curricular previa en el bachillerato: los Círculos Restaurativos, en adelante CCRR. Para ello, se contó con la participación de la facilitadora de CCRR en el ICT, quien compartió un diagnóstico basado en los resultados que arrojó la evaluación de esta estrategia en el nivel bachillerato, previo al Covid-19.

Los CCRR son una estrategia curricular diseñada para la resolución de conflictos antes del Covid-19 y su evaluación dio cuenta de áreas de oportunidad en la metodología e implementación y resultados poco significativos entre los estudiantes del bachillerato, durante los ciclos previos a la pandemia.

Se definieron aquí los criterios para invitar a los estudiantes participantes a completar el EM. Se optó por considerar distintos perfiles de estudiantes que pudieran representar el bachillerato, de manera que el grupo estuviera equilibrado. Por un lado, se pensó en invitar a estudiantes participativos y líderes de grupo. Otro perfil incluyó a aquellos estudiantes que no gustaban de involucrarse en actividades extracurriculares opcionales y que tampoco participaron activamente en los CCRR cuando eran estudiantes de secundaria. El último perfil incluyó estudiantes que manifestaron en algún momento, estar en desacuerdo con los CCRR por considerarla una experiencia inútil y sin sentido. Estos estudiantes habían sido identificados como participantes en alguna situación disciplinaria o de conflicto en algún momento. Es decir, se ponderó una participación desde la diversidad en el proyecto que permitiera la escucha de distintas voces para integrar visiones.

Se procedió a elaborar una lista de profesores que pudieran referir nombres de estudiantes con estas características. Después de hacer esta consulta a los docentes propuestos, se obtuvo un resultado de veinte estudiantes aproximadamente, entre los tres grados del bachillerato. La información obtenida ayudó a la selección de los diez estudiantes participantes y las coordinadoras de grado fueron las encargadas de hacer la invitación de manera personal a cada uno de ellos. Estas acciones completaron el segundo momento de la conformación del EM.

Las sesiones de trabajo que realizó el EM fueron documentadas utilizando la técnica de la bitácora de diario reflexivo. Los avances y resultados preliminares que arrojó esta herramienta se registraron de forma posterior a las reuniones de trabajo en las bitácoras de la investigación.

Análisis de la Convivencia Escolar Pre y Post Pandemia.

El trabajo participativo del EM comenzó con la elaboración de un diagnóstico a partir de la identificación de experiencias previas, problemáticas y necesidades relacionadas con la convivencia escolar, la competencia social en los estudiantes y la contribución a la construcción de la cultura de paz en su entorno escolar, su comunidad y la sociedad.

Se llevaron a cabo reuniones periódicas a lo largo del ciclo escolar 2023-2024 en un horario hacia el final de la jornada escolar, con una duración de entre 45 y 50 minutos aproximadamente cada una, al principio una vez cada quince días y después, a partir de la segunda mitad del ciclo escolar, las reuniones se establecieron semanalmente.

El hilo conductor que cruzó el diseño de las sesiones de trabajo del EM estuvo basado en el PPI, modelo educativo jesuita que considera esta pedagogía acorde con la formación que pretende lograr para sus estudiantes.

Una acción específica que realizó el equipo consistió en la validación del diagnóstico y percepción del grupo participante en la fase de diagnóstico. Para lograrlo, el EM definió las experiencias más representativas que el colegio ofrece como posibles promotoras de convivencia escolar y paz entre la comunidad estudiantil y determinó el estado actual en el bachillerato, a partir de la post pandemia.

Andamiaje para el Diseño de Situaciones Específicas de Aprendizaje.

Después de haber analizado los aspectos más significativos de la convivencia pre y post pandemia en la comunidad estudiantil del bachillerato, de haber reconocido fortalezas y áreas de oportunidad de diversas experiencias, especialmente la de los CCRR como estrategia para la resolución de los conflictos, el EM conoció dos aspectos determinantes del proyecto educativo como actor participante: los objetivos propuestos y las consideraciones éticas que debe incluir todo proyecto de investigación-acción participativa.

Para concluir este periodo de contextualización, el EM realizó un ejercicio a nivel personal y grupal de reconocimiento (ver Anexo C), como miembro activo de una comunidad escolar.

Acercamiento Conceptual y Diseño de la Estrategia Curricular.

Una vez que se completó el diagnóstico de la convivencia en la comunidad estudiantil y se realizó el ejercicio de reconocimiento, el EM se enfocó en analizar algunos conceptos y planteamientos a partir del Modelo de Convivencia Escolar para Prevenir y Erradicar la Violencia de Fierro y Carbajal (2019) relacionado con la Cultura de Paz. Se valoró la importancia de la educación socioemocional, en qué consiste la competencia social y cómo se desarrolla, según el Modelo de Inteligencia Emocional planteado por Bisquerra (Bisquerra y Mateo, 2019).

Para este trabajo, se utilizó un esquema organizado por actividades específicas que permitiera, al mismo tiempo que acercarse conceptualmente, practicar alguna de las microcompetencias emocionales como el respeto, el comportamiento cooperativo y prosocial, la comunicación expresiva y asertiva, entre otras. Esta estrategia le permitió al EM definir una ruta de acción cuyos pasos sirvieran de guía para la construcción de una estrategia curricular (Figura 9) comenzando por definir un objetivo general y, a la par que el EM lograra avances en el diseño participativo, fuera desarrollando y practicando las micro competencias emocionales como grupo.

Figura 9

Ruta de Diseño de la Estrategia Curricular



Para que los participantes de este equipo pudieran identificar los componentes básicos que integran una situación de aprendizaje, SA, se compartió la estructura general

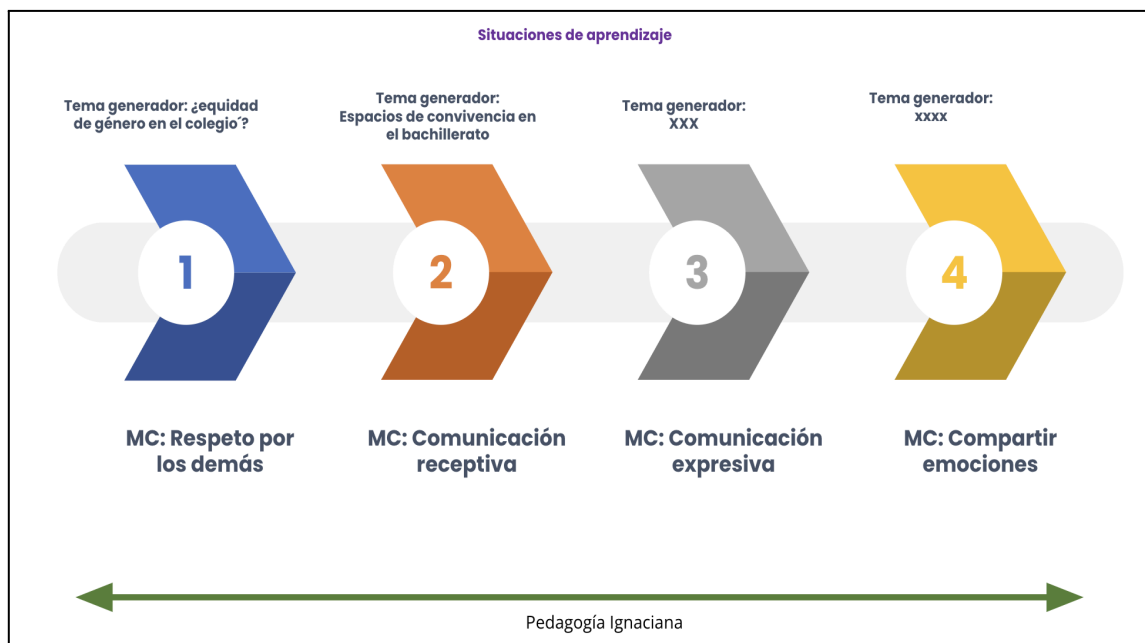
que la compone utilizando la micro competencia de la prevención y/o resolución como ejemplo (Anexo D3), se elaboró un cuestionario que ofreciera conocimiento sobre los temas de interés de los estudiantes a partir de los cuales comenzar el diseño.

Con base en los resultados que arrojó este instrumento, el EM se organizó en parejas para determinar posibles temas generadores y elaborar algunas SA que incluyeran la práctica de una competencia emocional en cada diseño.

Teniendo como eje metodológico el PPI en la estructura de las SA a diseñar, se eligieron tres de las micro competencias emocionales con las que deseaban trabajar: el respeto, la asertividad y la comunicación receptiva. La Figura 10 muestra la lógica que siguió el EM para el diseño de la estrategia curricular y definir el plazo para concluir la actividad. Al terminar el diseño que cada pareja elaboró, se compartieron las propuestas con todo el EM para afinarlas y validarlas participativamente.

Figura 10

Lógica de la estrategia curricular



Fase de Implementación: El Pilotaje.

La implementación de la estrategia curricular diseñada por el EM a modo de pilotaje incluyó un periodo de prueba y evaluación con la finalidad de dar continuidad al proceso en una espiral de perfeccionamiento y adaptación de la estrategia.

Los objetivos planteados en este proyecto educativo participativo, pretendieron contribuir, por un lado, a la formación que el colegio ofrece a sus estudiantes por medio de estrategias e iniciativas que aportan al desarrollo no solo de la dimensión cognitiva de la persona sino también a su dimensión socioemocional. En el otro aspecto, se pretendió que el diseño de una nueva estrategia curricular pudiera avalar un ambiente escolar favorable a la convivencia pacífica y la cultura de paz entre la comunidad estudiantil del bachillerato.

El pilotaje constituyó el último paso en este proyecto. La respuesta de los grupos donde se probó la estrategia curricular diseñada por el EM y la experiencia recuperada como equipo facilitador hicieron posible contar con una primera identificación de las fortalezas y debilidades de esta.

Consideraciones Éticas

Este proyecto educativo se alinea con los objetivos propuestos y el compromiso del colegio de ofrecer una formación integral que les permita constituirse como personas y ciudadanos para su bien-estar y su bien-ser. Esta formación integral, desde la visión jesuita de la educación, incluye el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes dentro de un ambiente que impulse y desarrolle sus capacidades, cualidades y actitudes.

Todos los participantes en este proyecto tuvieron la oportunidad y derecho de ser informados en cualquier etapa sobre cualquier aspecto contemplado o abarcado en el mismo.

Cualquier miembro participante tuvo la posibilidad de retirar su consentimiento o suspender su interacción en cualquier momento o fase del proyecto, siendo esta de carácter voluntario y sin que resultara ninguna sanción o repercusión de alguna índole ante un cambio de decisión.

El ambiente de respeto y confianza, convivencia y cuidado entre los participantes del proyecto fue un elemento clave no sólo para sus aportaciones, sino para los aprendizajes y para su formación integral como estudiantes pre universitarios. Por tal motivo, los datos de análisis obtenidos se trataron con la confidencialidad cualificada con que el colegio se conduce, es decir, cuidando siempre la identidad de las personas. Esta fue vigilada bajo el compromiso ético y moral que sustenta el proyecto y tomó en cuenta las normas del anonimato profesional, es decir, no se utilizó su nombre o cualquier otro material que expusiera su identidad en ninguna publicación resultado de este estudio, sin su consentimiento.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue que quien facilitó el proceso tiene la función de directora del bachillerato. Este doble rol se tuvo en cuenta para tener ciertos cuidados que minimizaran una afectación debido a la autoridad educativa que representa, por ejemplo, se mantuvo una autovigilancia para no ejercer cierta presión a aceptar participar en el proyecto, o bien inhibir esta participación durante las sesiones modificando los resultados al tratarse de una autoridad educativa quien fungía a la vez como facilitadora del proyecto. Para aminorar este riesgo, se prestó especial atención y cuidado a la promoción de un ambiente de confianza y cercanía en el grupo, de manera tal que la participación

fuera significativa como experiencia de aprendizaje. Quienes conformaron el grupo de trabajo tuvieron la oportunidad de conocer y conversar sobre las expectativas e implicaciones de su participación dentro de la dinámica escolar.

El trabajo de los participantes se basó en el diálogo, la escucha, la proposición y la camaradería. Estas características permitieron a los miembros un mayor involucramiento desde varias perspectivas: por un lado, participación en auténtica libertad es decir, tanto-cuánto su rutina y compromisos escolares pudieran alinearse con este proyecto para no afectar su cumplimiento, por el otro, sin repercusión, limitación o sanción en cuanto a sus deseos de continuar o no con su participación en cualquier etapa del proceso.

Para las primeras fases del proyecto, el apoyo de las coordinaciones de grado fue especialmente significativo para comenzar a trabajar en la confianza y diálogo anhelados. Estas figuras institucionales, participantes también del proyecto, se encargaron de establecer los primeros nexos con los estudiantes y de hacer las primeras invitaciones.

Poco a poco, los participantes fueron ganando confianza al ver que, ni sanciones, ni descalificaciones, ni presión en algún sentido formaban parte de este proyecto, por el contrario, una de las expectativas más cuidada y atendida fue siempre la de obtener respuestas participativas desde la creatividad y libertad de acción.

Beneficios y Riesgos de la Participación en este Proyecto Educativo

El fin último de este proyecto de acción socioeducativa consistió en el fortalecimiento del ámbito afectivo, social y convivencial de los estudiantes del ICT. Dicho objetivo, se alinea con el compromiso del colegio con la formación integral de excelencia para sus egresados. No se percibió ningún riesgo al aceptar la invitación a participar en este proyecto. Los Anexos A1 y A2 muestran los formatos de consentimiento utilizados como complemento de este apartado.

Capítulo V. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos fruto del trabajo de este proyecto educativo de cara a los objetivos que se trazaron para el mismo.

La información recopilada a lo largo del proceso con el apoyo de las bitácoras y diario reflexivo se organizó en categorías y subcategorías y se implementó a través de cuestionarios, técnicas e instrumentos que permitieron la recolección y sistematización de la información para el análisis de los resultados.

Los resultados se presentan a partir de tres aspectos, cada uno abordado en un apartado de este capítulo. El primero se refiere a las formas de relacionarse y de aprender deseadas por la comunidad estudiantil al regreso a clases después de la pandemia, para lograr una convivencia pacífica.

El segundo apartado se enfoca en mostrar el resultado del diseño realizado para la competencia social. En este se aborda el análisis obtenido como resultado de las propuestas de estrategia curricular presentadas para el desarrollo de la competencia social. En dicho análisis se incluyen fortalezas y áreas de oportunidad de los diseños obtenidos a partir de su implementación en la comunidad estudiantil como una primera fase de pilotaje de la estrategia curricular.

El tercer y último apartado se centra en mostrar los resultados de la experiencia participativa del diseño desde el desarrollo y la práctica de la competencia social entre los participantes del EM a lo largo del proceso, en términos de los cambios que se dieron en los participantes gracias a esta, esto es, en esta sección se revisan los aprendizajes derivados de dicha experiencia.

Formas de Relacionarse y de Aprender Post pandemia

El primer hallazgo fue sobre el estado actual de la convivencia a partir de las interacciones de la comunidad estudiantil al regreso a las aulas una vez que cedió la pandemia.

El trabajo inicial de diagnóstico abrió un escenario significativo para la proyección del proyecto educativo y logró exponer una mirada crítica al aportar opiniones valiosas en aras de atender la problemática planteada. Hubo conciencia clara sobre las afectaciones causadas por el fenómeno del Covid-19 en la comunidad escolar: se visualizó un cambio en los estudiantes antes y después de la pandemia que generó la necesidad, a nivel colegio, de atender al desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales de sus estudiantes, para ayudar a reconstruir los vínculos sociales fracturados y favorecer la convivencia escolar. Uno de los estudiantes participantes hizo el siguiente comentario:

Creo que para el colegio, el respeto es un valor importante que desea inculcarnos porque sin él, no podríamos entendernos o escucharnos. Pero como casi nadie se conoce entre sí, ahora que regresamos, si hay muchas faltas de respeto entre nosotros y también hacia los profesores. Somos poco tolerantes a la frustración y poco pacientes, es como si todo nos molestara y reaccionamos de inmediato (Estudiante 1, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Como resultado de los informes que se desprendieron de las bitácoras y el diario reflexivo y, tomando en cuenta las respuestas que arrojaron los cuestionarios aplicados al grupo participante en la fase diagnóstica, los estudiantes ponderaron de manera sobresaliente la participación y la comunicación, el respeto y la atención a los conflictos (ver Anexo B). Tienen mayor conciencia de que es necesario buscar y profundizar en nuevas estrategias que favorezcan el diálogo y la comunicación entre los distintos actores

educativos. Reconocen, además, que las estrategias formativas son un medio para fortalecer su desarrollo socioemocional y mejorar la calidad de la convivencia en el ambiente escolar. El comentario de uno de los miembros de este grupo corrobora este sentido de valor que los estudiantes conceden a la participación, la comunicación y el diálogo.

Me parece muy padre que nos hayan llamado para esta reunión y que tomen en cuenta nuestras opiniones. Se siente bien tomarse un tiempo fuera de clase, para compartir y dialogar en un grupo como este entre maestros, alumnos y hasta padres de familia porque esto fue lo que más extrañamos durante la pandemia, tener la oportunidad de platicar y compartir en grupo nuestras experiencias. Nosotros sabemos bien lo que hemos vivido y lo que nos hace falta, por eso me agrada que nos involucren en nuevas ideas y se interesen en nosotros (Estudiante 2, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Los participantes expresaron su sentir acerca de los efectos que el prolongado periodo de aislamiento en casa provocó. Reconocieron que hubo afectaciones no solo en la dimensión académica sino también en la socioemocional y que esta circunstancia se proyectó al regreso a clases en la post pandemia, impactando diversos aspectos de la vida escolar. Así lo muestra el siguiente comentario de uno de los participantes:

Me siento contento de estar de nuevo en la escuela. Veo que hay muchos compañeros como yo que casi no tenemos amigos y es porque la verdad, no nos conocemos y no pudimos hacerlo por el encierro. Muchos de nosotros mostramos desconfianza o nos vemos temerosos, también hacia nuestros maestros, como que de repente saltan inseguridades que no sabemos manejar. Yo no sé cómo van a reaccionar los demás, no sabemos nada de nadie. Por decir, yo me doy cuenta que muchos no quieren participar en clase cuando un profe pregunta y tampoco están

abiertos para trabajar en equipo. Se percibe y se nota una falta de confianza entre todos y muy pocos se muestran motivados para reunirse, conversar con otros, hacer amigos, perderle el miedo. Considero que ahora que hemos regresado a clases tenemos que trabajar en superar estos aspectos con ayuda del colegio, para aprender a relacionarnos mejor y todo lo que tiene que ver con las emociones. (Estudiante 3, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

El debilitamiento de los lazos estudiantiles fue notable en el diagnóstico que hicieron del estado de la convivencia. Al respecto una de las participantes comentó:

Honestamente yo no creo que haya una buena convivencia entre nosotros y menos aún, con los profesores. Yo por ejemplo, solo conozco y me relaciono con muy pocos de mi salón de clases y lo veo porque nadie quiere hablar cuando un profe pregunta. Es decir, no sabes cómo van a reaccionar los demás si dices algo, solo se escuchan muchas risitas bajitas o murmullos. La verdad, mejor no hablar, es más seguro (Estudiante 4, Grupo Participante. Sesión Diagnóstica).

Los estudiantes reconocieron sentir temor y desconfianza entre ellos y con los profesores una vez que regresaron a las aulas. Esta característica mermó su capacidad para establecer vínculos entre ellos y con sus profesores, afectando así la convivencia en el ámbito escolar.

Expectativas para Mejorar la Convivencia

La fase de diseño participativo se realizó ya con el grupo denominado Equipo Motor, EM. Este expuso su sentir sobre la convivencia estudiantil después del regreso a las aulas. Sus reflexiones permitieron contrastar su mirada con la del grupo participante en fase de diagnóstico y se encontraron coincidencias, por ejemplo, se reconoció que entre los estudiantes hay poca, o a veces nula tolerancia para resolver las situaciones que se

presentan en lo cotidiano y que el nivel de agresión escala a más muy fácilmente como lo comentó uno de los participantes:

Los compañeros muchas veces se muestran violentos, es decir, utilizan palabras subidas de tono para dirigirse a otros sin una razón aparente y eso molesta, de entrada, se quieren ir a los golpes, no se muestran nada solidarios y empáticos. Los empujones y burlas son muy comunes, comienzan riéndose y enseguida se enojan, hay que separarlos porque se ponen muy agresivos (Estudiante 2, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

Una de las estudiantes compartió su mirada respecto a la tolerancia en el ambiente escolar:

Entre las mujeres también se nota esta poca tolerancia. Se ponen rudas y violentas en sus modos y hasta agresivas y se encienden rápidamente. Hay muchos momentos en las clases en que se siente muy tenso el ambiente, por ejemplo, si alguien se enojó y gritó porque le pisaron su mochila, aunque quizá fue sin querer, o bien porque alguien tiró un libro de su pupitre al pasar, se arma un gran escándalo que interrumpe la clase.

Pasa con frecuencia que si alguien trae algo de comida que huele muy fuerte y lo saca o lo abre en el salón, comienzan los reclamos a modo de gritos y hasta insultos. También otra cosa que sucede a menudo que enciende los ánimos, es que alguien desconecte el cargador de la computadora del contacto de la pared sin avisar o preguntar de quién es y si le permite hacerlo. En realidad sabemos que todas son cosas sin importancia, pero hacen desagradable el momento y estar conviviendo tantas horas juntos se hace desagradable, muy fácil se sale de control la situación, escala a mayores y terminan los compañeros en la Coordinación de Grado. Además,

es fastidioso perder tanto tiempo de las clases constantemente, especialmente para los que sí les interesa el tema que se está tratando y no se meten en problemas (Estudiante 3, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

La convivencia irrespetuosa entre los estudiantes ha deteriorado el modo de relacionarse. Esta conclusión llevó al EM a identificar que se vive un ambiente tenso en la escuela que dificulta el convivir, respetar y compartir con los demás tratando de escucharse y entenderse unos a otros. Esta realidad impide en muchas ocasiones que los estudiantes deseen apoyar a sus compañeros e involucrarse en las distintas experiencias formativas que el colegio ha retomado, a partir del regreso a la escuela.

El EM reconoció y valoró las diversas experiencias formativas que el colegio ofrece y que abonan a su desarrollo integral. Hizo consciente que éstas impulsan la dimensión socioemocional de los estudiantes, al mismo tiempo que promueven la convivencia escolar. También reconocieron, sin embargo, que no siempre los estudiantes desean participar en ellas y que, particularmente después de este tiempo de pandemia, la apatía es más notoria.

La verdad es que el colegio nos ofrece una cantidad de experiencias (Campamentos, Modelo de las Naciones Unidas, MUN, Inter jesuíticos, Interculturales, Programas Internacionales, Ejercicios Espirituales, Viajes de Generación, Semana Laboral, entre otros) que valen mucho la pena porque fortalecen nuestra formación.

Participar en ellas es como mejor aprendemos a relacionarnos entre nosotros, maduramos y hacemos amistades sólidas. Nos ayudan a desarrollar más las habilidades sociales, a conocernos mejor, entendernos y ser pacientes para convivir mejor y más sanamente (Estudiante 4, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

Entre las diversas experiencias formativas se reconoció la de Círculos Restaurativos, CCRR. Se trata de una estrategia diseñada para resolución de conflictos que

se implementó en el colegio, en una etapa anterior a la pandemia. Los comentarios sobre los CCRR fueron, tanto desde su propia experiencia y vivencia directa cuando eran estudiantes de la secundaria, como de lo que habían escuchado de otros compañeros.

Reflexionaron sobre algunas de las características por las cuales consideraban que dicha estrategia no dio los resultados esperados entre la comunidad estudiantil del bachillerato. Su análisis los llevó a proyectar una nueva propuesta de estrategia curricular, con un sentido más participativo, desde una perspectiva y mirada propia de los estudiantes, basada en la confianza y la práctica de habilidades y competencias sociales necesarias para mejorar la convivencia en su comunidad escolar.

El ejercicio permitió que el EM pudiera identificar características específicas que no ayudan a la convivencia y aquellas que, por el contrario, son favorecedoras para este propósito. Durante una de las sesiones, los participantes dialogaron al respecto. En la Tabla 3 se presentan las ideas expresadas en ese momento.

Tabla 3

Características limitantes o promotoras de la convivencia escolar de una estrategia curricular formativa

| Característica | No deseable | Deseable |
|----------------|--|--|
| Método | Rígido. Formato de pasos, si no se cumplen todos, no se lleva a cabo la implementación | Flexible en cuanto al tema, la estructura, las necesidades del grupo o los participantes |
| Moderación | Unilateral. Solo el facilitador marca el desarrollo de la estrategia | Compartida entre todos los participantes |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| Participación | El rol de los estudiantes es pasivo. Se discuten solo temas marcados en agenda y si cumplen con todos los requisitos de la metodología de sesión. Los profesores no participan del tema, sólo moderan tiempo y orden | Los estudiantes tienen un rol activo, toman iniciativa y liderazgo que fortalece habilidades de diálogo y participación. Los profesores también participan como un miembro más del grupo y hacen sus aportaciones. |
| Forma de implementación | Solo con el grupo de clase | Flexible según la necesidad: intergeneracional, o entre grupos distintos de una misma generación |
| Temas | No son del interés de los estudiantes y se prestan al juego y desorden o son temas personales que deben tratarse en otro espacio distinto | Existe un interés real del tema tratado para los estudiantes |
| Privacidad | No se cuida entre la comunidad estudiantil. | Los asuntos o temas tratados en el grupo se manejan con privacidad y discreción |
| Acuerdos | No se logran o no se les da seguimiento | Se establecen acuerdo y hay un seguimiento posterior |
| Sentido | Sensación de sinsentido, es decir, nada cambia y solo se pierde el tiempo de clase | Sentido de construcción de comunidad a través del diálogo, la participación y el establecimiento de acuerdos |

Este panorama, permitió al EM diferenciar factores o elementos tanto restrictivos como favorecedores de una convivencia pacífica en donde pueden darse aprendizajes de

trascendencia. Hizo un recorrido por las diversas experiencias formativas del bachillerato y de qué manera estas han aportado al desarrollo de sus habilidades sociales, dialógicas y participativas. Reflexiones y comentarios como el siguiente ayudaron a orientar el enfoque del diseño para su nueva estrategia:

Estas experiencias que el Bachillerato nos ofrece complementan muy bien nuestra formación, por eso nos gusta involucrarnos en ellas. Se da de manera más fácil y natural la camaradería entre nosotros, las actividades se organizan en equipos y comisiones y cada quien se hace responsable de algo que integra toda la experiencia. Esto ayuda a que nos conozcamos y nos respetemos, que seamos más cercanos, solidarios y empáticos. Pasamos a otro nivel más profundo del que solemos convivir a veces en el salón: préstame un borrador o se te cayó la pluma, pero en realidad, no sabemos nada más de la historia de ese compañero o compañera o de alguna situación difícil por la que esté atravesando. Otro factor que ayuda a los buenos resultados es que en estas experiencias participamos estudiantes de todas las generaciones o a veces de varios grupos del mismo grado lo que nos vincula y nos obliga a relacionarnos con distintos estudiantes (Estudiante 3, Sesión de Reconocimiento).

Otro integrante del EM compartió lo siguiente:

Aunque también es cierto que desde las clases se pueden fomentar comportamientos que ayuden a convivir mejor, por ejemplo, hay profesores que tienden mucho a este estilo de aprendizaje, se enfocan más en la línea del diálogo en su materia, hacen que el grupo participe y proponga, se puede conversar muy a gusto sobre diversos puntos de vista y escuchar o debatir en temas distintos durante la clase (Estudiante 4, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

Las reflexiones y aportaciones que hizo el EM en torno a la convivencia en el bachillerato y las experiencias formativas ayudaron a integrar una visión más inclusiva y objetiva sobre cómo desean los estudiantes relacionarse entre ellos para aprender en la escuela, qué falta por hacer en ese sentido y qué más puede proponerse, al mismo tiempo que se consideraron algunos de los elementos organizativos necesarios para esos fines.

Diseñar para Desarrollar la Competencia Social y Mejorar la Convivencia

Los hallazgos de este apartado reflejan la congruencia del diseño de la estrategia curricular con el objetivo planteado, es decir, la propuesta fue capaz de promover la competencia social entre los estudiantes. Para esta parte del análisis, se consideraron las aportaciones del EM durante las sesiones de trabajo, así como un diagnóstico que integró como resultado de las fortalezas y oportunidades de sus diseños mediante una prueba piloto que llevó a cabo con dos grupos de clase, en la última etapa del proyecto.

La propuesta de estrategia curricular que se logró concretar fue a partir de la identificación del estado actual de la convivencia en su comunidad estudiantil después de la pandemia, para ello, se emplearon algunos conceptos relacionados con la convivencia y que contribuyen a una cultura de paz como son: convivencia, emociones, habilidades socioemocionales y otras referidas desde el marco teórico (ver Anexo C). Este eslabón ayudó a orientar el objetivo y la metodología de la propuesta. Se analizaron distintos tipos de violencias tales como la violencia directa, la violencia verbal y la violencia estructural que traspasa las fronteras de la escuela. El EM identificó situaciones que se viven en la escuela y las reconoció como violencia directa y verbal además de sus consecuencias: “es frecuente identificar este tipo de violencias entre los compañeros porque detonan desacuerdos o situaciones conflictivas que dificultan o impiden llevarse bien y convivir en paz, con respeto y tolerancia” (Estudiante 3, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

Los participantes reconocieron que muchas de las violencias que se normalizan en las interacciones diarias entre los estudiantes tienen sus raíces en esta violencia estructural y cultural y discutieron cómo se afecta la vida de las personas en distintos ámbitos, uno de ellos la escuela, donde los estudiantes pasan muchas horas juntos. Identificaron también micro competencias emocionales que son indispensables y por ello urge encontrar nuevas estrategias para su desarrollo y promoción entre la comunidad estudiantil con el fin de mejorar la convivencia en la escuela y en otros espacios externos. Así lo refirió un miembro del EM.

Es incómodo y molesto pasar tantas horas juntos en el salón de clases cuando no somos capaces de llegar a acuerdos y solucionar los conflictos, aunque a veces son por cosas tan insignificantes que surgen en el día a día. La dinámica de interacción se vuelve muy complicada y se hace tedioso el tiempo en la escuela, se forman grupitos y divisiones y así no se puede pensar en que podamos establecer una cultura de paz (Estudiante 4, Equipo Motor. Sesión de Acercamiento Conceptual).

Otro ejemplo se dio, después de analizar el Modelo para la Atención, Prevención y Erradicación de la Violencia Escolar propuesto por Fierro y Carbajal (2021) cuando los participantes compararon la dinámica convivencial que se vive en su comunidad estudiantil con los niveles y estrategias que presenta este modelo. Un ejemplo es el primer nivel de la pirámide que se relaciona con la paz efímera, donde el foco está en aplicar el reglamento para evitar las faltas de disciplina, un nivel de contención. Reconocieron e identificaron también el segundo nivel del modelo, la resolución de los conflictos y el desarrollo de habilidades socioemocionales y lo relacionaron con la propuesta formativa que propone el colegio. Así lo refirió uno de los participantes:

Algunas veces, cuando tenemos que asumir las consecuencias por no cumplir con lo que dispone el reglamento, o también cuando las autoridades escolares solo se guían por este documento para dar o quitar algo, eso como estar en el nivel más restringido del modelo, la contención. Otras veces y, creo que, por el estilo del colegio son muchas, estamos en el nivel intermedio, tratando de buscar otras maneras para resolver conflictos y encontrar nuevas soluciones que nos ayuden a tener más habilidades y llevarnos mejor. (Estudiante 7, Equipo Motor. Sesión de Acercamiento Conceptual).

Una coordinadora participante comentó al respecto y el entrecruce que encontró con el colegio, compartió esta reflexión:

El nivel de transformación de la pirámide es hacia dónde queremos llegar o donde siempre deberíamos de estar. Muchas de las experiencias del colegio están orientadas a eso, o sea, proponen salir de las paredes del colegio y pensar en la comunidad afuera, como por ejemplo, los proyectos de servicio social. Sin embargo, pienso que primero tenemos que atender y mejorar nuestras propias formas de convivir aquí (Acompañante adulto 1, Equipo Motor. Sesión de Acercamiento Conceptual).

Otra estudiante expresó su sentir en referencia al tiempo invertido para el análisis de los conceptos:

Hemos platicado sobre la violencia y cuál es la diferencia entre conflicto y violencia y yo creo que sí los reconocemos o identificamos aquí en la escuela porque se dan entre nosotros a diario, es fácil verlo. Otra cosa interesante es entender que los conflictos existen todos los días porque son parte de la vida y lo que necesitamos es encontrar herramientas emocionales o habilidades para

enfrentarlos. Lo que hemos visto se me hace interesante porque nos ubica, pero en sí, ha sido un poco aburrido, me recuerda la clase de Estructuras Socioeconómicas de México con tantas diapositivas y conceptos (Estudiante 5. Equipo Motor, Sesión de Acercamiento Conceptual).

El EM vivió estas sesiones de revisión conceptual con menos entusiasmo y con cierta impaciencia por avanzar hacia momentos más prácticos, sin embargo, el resultado de esta etapa fue útil para el logro de los objetivos trazados, productivo en términos del reconocimiento de cómo se da la convivencia en la vida escolar y de la necesidad de tomar acciones para el cambio, desde estos referentes. El EM logró emplear estos referentes teóricos para analizar los modos en los que la escuela gestiona la convivencia, qué hace para ello, cuál es alcance de lo que se hace, así como lo deseable.

En cuanto al diseño de la estrategia (ver Anexo D), lo primero fue definir un objetivo general. Luego de varias propuestas que se destacaron como resultado del trabajo participativo y el análisis de los elementos conceptuales revisados, el EM definió el propósito general para la estrategia a diseñar, a fin de no perder de vista el problema convivencial a atender y como meta principal del diseño: implementar un modelo que promueva las habilidades y las micro competencias más significativas en un espacio curricular con el alumnado de bachillerato para mejorar la convivencia a través de un enfoque práctico-participativo.

Indagó también sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a problemáticas convivenciales que se dan en la comunidad estudiantil. Esto le permitió identificarlas para comenzar su trabajo de diseño incorporando los referentes conceptuales analizados en las situaciones de aprendizaje a partir de temas específicos (Anexo E) que fungieron como temas generadores.

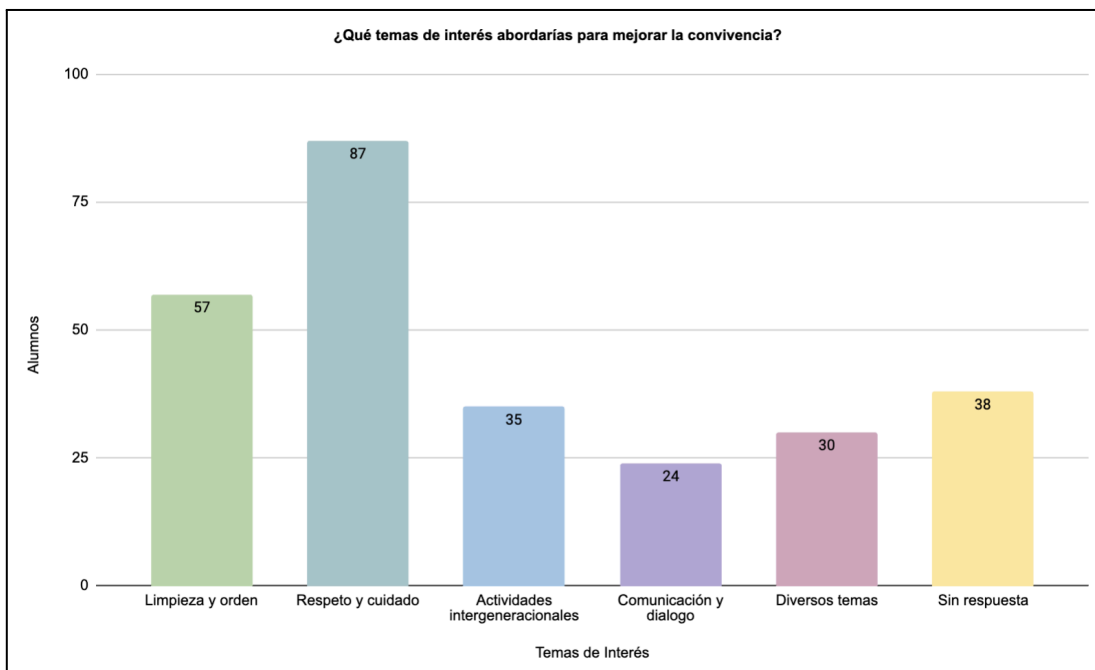
Para conocer los temas de interés relacionados con la convivencia se hizo una consulta a los estudiantes por medio de un cuestionario en línea con dos preguntas. Este se difundió a todo el bachillerato y fue respondido por 271 estudiantes, es decir el 54% de la población total estudiantil en el bachillerato.

Los resultados de este sondeo, dieron pistas importantes al EM para completar sus diseños y los contrastó con sus reflexiones previas: un porcentaje mayoritario (97%) respondió que la convivencia puede mejorar sugiriendo temas de interés entre los que resaltan los relacionados con el respeto y la convivencia reflejados en el orden, la limpieza, el cuidado de las instalaciones, de las pertenencias y de las personas. Estos temas abarcaron un 53% del total de las respuestas. Los estudiantes resaltaron la necesidad de fomentar el respeto en sus distintos ámbitos entre la comunidad escolar y tomarlo en serio, por ejemplo, en cuanto a la necesidad de respetar a las personas, los estudiantes lo expresaron a través de un trato cuidadoso, evitando burlas, descalificaciones y exclusiones, también aludieron al respeto hacia las cosas: cuidar y valorar lo ajeno.

Otras propuestas de este sondeo incluyeron temas como la comunicación y el diálogo, las actividades intergeneracionales, los conversatorios sobre habilidades para desarrollar empatía, asertividad, confianza, solidaridad, resolución de conflictos, entre otras que representaron el 33% de las respuestas obtenidas. En la Figura 14 se muestran las aportaciones realizadas por los estudiantes para mejorar la convivencia en la escuela.

Figura 14

Sondeo a Estudiantes para Conocer su Opinión sobre la Convivencia y Temas de Interés



El EM obtuvo pistas para el diseño a partir de estos resultados: los estudiantes consideran que la convivencia puede mejorar si la comunidad estudiantil toma en serio el respeto y todo lo que implica este en cuanto a las personas, lugares y pertenencias, además, valora las actividades en las que puedan integrarse distintos grupos y generaciones porque a través de estas pueden conocerse mejor, convivir y escucharse entre ellos. También consideran importante impulsar otras competencias como la comunicación, el diálogo, la confianza, la empatía, la solidaridad.

Uno de los participantes del EM señaló al ver las respuestas del sondeo: en realidad, todas las micro competencias que vamos a desarrollar en las propuestas de diseño están mencionadas, de una u otra manera, en los temas que refleja este sondeo (Estudiante 3, Equipo Motor. Sesión de Diseño de Propuestas).

Otro participante más expuso lo siguiente:

Son claros los temas que proponen nuestros compañeros y lo expresan en las ideas que más se repiten en el sondeo, de estas respuestas podemos proponer los temas generadores para las SA. (Estudiante 7, Equipo Motor. Sesión de Diseño de Propuestas).

Esta consulta hizo posible contar con una base de asuntos de interés de los propios estudiantes desde los cuales desarrollar los temas generadores y las actividades en el espacio curricular planteado, es decir en las SA.

Diseñar como Tarea Retadora

El proceso de diseño implicó para el EM, comprender una propuesta metodológica general y concretar situaciones de aprendizaje, SA.

La facilitadora previó en planeación, la concreción de seis propuestas de SA a partir de los temas generadores escogidos (ver Anexo F), pero no resultó una tarea fácil. Los participantes encontraron dificultades para integrar los componentes de una SA previamente analizados en ejemplos reales. Costó trabajo aplicar la teoría analizada, los pasos del PPI y el objetivo general en esta parte práctica del proceso. No todas las parejas lograron concluir su encomienda de diseño por no encontrar acciones pertinentes con la micro competencia escogida. Este inconveniente desfasó los tiempos planeados: algunos participantes se acercaban a otras parejas para ver sus avances o escuchar ideas y retomarlas en sus propias tareas de diseño. El EM tuvo que ajustar el plan original de seis propuestas, como producto esperado. De esta etapa, se concluyeron al final tres diseños de estrategia curricular (anexo 11) como resultado de un esfuerzo grupal de acompañamiento colectivo que lleva su tiempo.

Parte de este acompañamiento consistió en revisar las SA que el EM diseñaba. Para ello, se apoyó en una escala proporcionada por la facilitadora, misma que permitió observar

si los diseños resultaban congruentes con el objetivo general determinado y si estos contemplaban los aportes conceptuales y los metodológicos establecidos, como se muestra en las Figuras 15, 16 y 17. Para esta tarea de revisión (Anexo G), se invitó a un miembro externo al EM, la directora de Formación Ignaciana, quien tuvo una participación previa como oyente, lo que le permitió contar con el contexto y posible alcance del proyecto educativo de manera más objetiva.

Figura 15

Escala para la validación de las propuestas de diseño del Equipo Motor. Propuesta 1

Instrumento de valoración del objetivo general y componentes de las propuestas diseñadas

Instrucciones: Marque con una X su respuesta.

PROPUESTA DE SITUACIÓN ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE (1)

Objetivo general definido para la propuesta

| <i>Criterio</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
|--|---------------------------|---------|------------------|
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Toma en cuenta el acercamiento conceptual analizado | X | | |
| Busca desarrollar la competencia social | X | | |
| Busca promover la convivencia en la comunidad del bachillerato | | | X |

| <i>Elementos de la propuesta</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
|----------------------------------|---------------------------|---------|------------------|
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Objetivo de la sesión | X | | |
| Tema generador | X | | |
| Micro competencia a desarrollar | X | | |
| Aplicación del PPI | X | | |

Figura 16

Escala para la validación de las propuestas de diseño del Equipo Motor. Propuesta 2

| PROPUESTA DE SITUACIÓN ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE (2) | | | |
|--|----------------------------------|---------|------------------|
| Objetivo general definido para la propuesta | | | |
| <i>Criterio</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Toma en cuenta el acercamiento conceptual analizado | | X | |
| Busca desarrollar la competencia social | X | | |
| Busca promover la convivencia en la comunidad del bachillerato | | | X |

| <i>Elementos de la propuesta</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
|---|----------------------------------|---------|------------------|
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Objetivo de la sesión | X | | |
| Tema generador | X | | |
| Micro competencia a desarrollar | X | | |
| Aplicación del PPI | X | | |

Figura 17

Escala para la validación de las propuestas de diseño del Equipo Motor. Propuesta 3

| PROPUESTA DE SITUACIÓN ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE (3) | | | |
|--|----------------------------------|---------|------------------|
| Objetivo general definido para la propuesta | | | |
| <i>Criterio</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Toma en cuenta el acercamiento conceptual analizado | X | | |
| Busca desarrollar la competencia social | X | | |
| Busca promover la convivencia en la comunidad del bachillerato | | | X |

| <i>Elementos de la propuesta</i> | <i>Nivel de Presencia</i> | | |
|---|----------------------------------|---------|------------------|
| | Claro | Confuso | No se específica |
| Objetivo de la sesión | X | | |
| Tema generador | X | | |
| Micro competencia a desarrollar | X | | |
| Aplicación del PPI | X | | |

Los resultados de este instrumento mostraron que las propuestas fueron diseñadas tomando en cuenta los referentes conceptuales y metodológicos previamente analizados. La directora de Formación Ignaciana compartió con el EM, en sesión posterior, los resultados que obtuvo con base en la escala proporcionada. El criterio denominado: busca promover la

competencia en el bachillerato, no le quedaba del todo claro como elemento específico de los diseños, sin embargo, en el diálogo posterior a compartir estas apreciaciones se clarificó que este rubro del instrumento correspondía a la congruencia del diseño con el objetivo general definido de promover la competencia social en la comunidad estudiantil del bachillerato. Los participantes tuvieron oportunidad de afinar detalles en los diseños como resultado de esta retroalimentación.

El EM decidió realizar una prueba piloto para probar su diseño. Esta se llevó a cabo con dos grupos de clase del tercer grado de bachillerato. Esto es, los integrantes del equipo escogieron una de las tres propuestas elaboradas para implementarla con los estudiantes de estos grupos y posteriormente evaluar su pertinencia en cuanto al desarrollo de la competencia social. Para ello, se incluyeron dos sesiones de preparación con tres propósitos: el primero, definir el nombre propio de la estrategia curricular, el segundo, introducir el factor sorpresa con estos grupos piloto a modo de sensibilización, es decir, se pretendía generar curiosidad y expectativa entre los participantes y por último, definir y organizar la logística de participación del EM en la sesión de implementación.

Los resultados fueron los siguientes: a) El EM definió el nombre de la nueva estrategia curricular como Diálogos para la Acción, DIA, del griego que significa “a través de”, b) se generó interés hacia la estrategia formativa, muestra de ello fue que, durante la sensibilización con ambos grupos piloto, los estudiantes hicieron algunas preguntas al EM en tónica de expectativa y curiosidad por conocer e indagar más sobre esta, por ejemplo:

¿De qué va a tratarse esta nueva propuesta en específico y cómo vamos a saber si dará resultados? ¿Cuándo la van a compartir a los grupos? ¿De qué manera vamos a participar nosotros? ¿Quiénes participaron del diseño y cuánto tiempo invirtieron en armarlo? (Estudiantes de los Grupos de Prueba Piloto).

Finalmente, el EM se enfocó en la parte operativa de la implementación y los recursos didácticos de apoyo a utilizar: distribución de los distintos roles, material de apoyo, distribución del tiempo, aulas y horarios, etc.

Una vez concluida esta fase de implementación, el EM recuperó un espacio en una última reunión, el último día de clases del ciclo escolar, para recoger las impresiones de su pilotaje. Para ello, se apoyó de un instrumento de cotejo mostrado en el anexo 13. Los resultados de este pilotaje se resumen en la Tabla 4, expresados en las categorías de fortalezas y áreas de oportunidad de la estrategia curricular.

Tabla 4

Fortalezas y áreas de oportunidad de la estrategia curricular en el pilotaje

| Característica | Fortaleza | Área de oportunidad |
|--|--|---|
| Estructura de la Estrategia Curricular | La forma en que se organizó la SA permitió presentar el tema generador como introducción y este momento sirvió para captar el interés del grupo. Logramos, en el cierre, tener un momento para reforzar la micro competencia de la sesión y esto ayudó a la reflexión y evaluación. | Ser más ágiles con los tiempos para que alcance mejor cada actividad, esto implica mayor dominio de la propuesta a compartir. |
| Pedagogía del PPI | En la participación en esta sesión se pudieron reconocer momentos del PPI como el contexto, la experiencia-acción, la reflexión. | Faltó tiempo para las actividades de evaluación. |

| Característica | Fortaleza | Área de oportunidad |
|---|--|---|
| La participación del EM como facilitador | Los integrantes del EM participamos con distintos roles: unos en el momento del contexto, otros en las actividades para la experiencia y acción y otros más haciendo enlaces con la reflexión. | El EM o el grupo facilitador debe de tener muy claro los roles de cada integrante durante la exposición porque si se pierde o confunde se percibe improvisación y el grupo pierde el interés. |
| La participación de los grupos participantes de la prueba piloto | Estuvieron atentos, receptivos y participaron con interés de las actividades propuestas. Las características de personalidad del grupo pueden afectar a esta participación (uno más dispuesto y atento que el otro grupo). | Las actividades donde se involucran a los participantes deben de estar bien planeadas y mantener ágil la secuencia para que no se pierda el interés o se lo tomen a juego. |
| Desarrollo de la micro competencia propuesta | El tema generador, a partir de los intereses de los estudiantes ayudó a tenerla presente y ver que sí se intencionó en la sesión, sin embargo, solo es una ocasión para practicarla no se puede hablar de desarrollo como tal. | El desarrollo de la micro competencia es ambicioso para una sesión, pero se practicó y sobre todo se hizo explícito el objetivo que era trabajar en ella. Estas sesiones de intervención de la estrategia curricular deben de tener periodicidad para hablar de desarrollo. |
| El horario, dentro de la jornada escolar para la implementación de la estrategia curricular | Que la implementación institucional para el ciclo escolar sea tres veces en el semestre con cada grupo (una por periodo de evaluación) durante el primer bloque de la jornada escolar (las primeras horas de clase) | El horario de implementación en esta ocasión fue después del segundo receso: los alumnos están cansados y fastidiados y eso dificulta que todo el grupo se interese activamente. |

Lo anterior da cuenta de un diseño que se ha orientado al desarrollo de la competencia social, que logra involucrar a los estudiantes para ello y que es posible que sea facilitado por ellos mismos, siempre y cuando haya una buena preparación y organización

de roles previa y que, además, logre mantenerse en el tiempo a fin de posibilitar diversas experiencias de aprendizajes que estimulen la práctica de esta competencia y de otras más.

La Competencia Social en el Equipo Motor

Este proyecto no solo consideró el diseño participativo de una acción socioeducativa, la estrategia curricular para impulsar el desarrollo de la competencia social en una comunidad estudiantil de bachillerato, sino que también consideró el desarrollo de esta competencia en los participantes durante su proceso de diseño. Dicho de otro modo, este apartado muestra los resultados en cuanto al desarrollo de las micro competencias emocionales (Anexo H) que lograron los participantes durante el proceso. Un estudiante del EM comentó en torno a esto:

Yo veo este trabajo como un taller, aprendes en la práctica. Estamos haciendo propuestas para una estrategia en la cual, nuestros compañeros logren desarrollar micro competencias emocionales y, al mismo tiempo, también nosotros estamos desarrollando estas micro competencias, mientras avanzamos en el trabajo (Estudiante 2, Equipo Motor. Sesión de Construcción de Propuestas).

Reconocer y Comunicar Emociones

Conforme avanzó el proyecto y a medida que aumentaba la confianza en entre los miembros del EM comenzaron a compartir sus emociones y sentimientos, poco a poco se fueron dando nuevos vínculos que los hizo sentir más que solo un grupo creado para atender a una encomienda específica.

No sabía que tenía estas cualidades, no me había puesto a pensar. Me gustó darme cuenta quién soy, de qué temas disfruto conversar y compartir con otros, qué me pasa y qué tanto me abro a los demás o qué tan fácil o difícil me resulta demostrar

lo que estoy sintiendo a los demás (Estudiante 1, Equipo Motor. Sesión de Reconocimiento).

Este ambiente de confianza e intimidad que se fue desarrollando en el grupo, favoreció el ánimo para compartir y la disposición al diálogo para el trabajo participativo.

Desde las primeras sesiones, el grupo expresó sentir una sinergia que lo motivaba y buenas expectativas por los resultados alcanzar, características que potenciaron este rol dinamizador distintivo conforme el avance del proyecto. Así lo confirman comentarios como el siguiente:

Me resulta muy interesante darme cuenta de lo que podemos lograr si trabajamos juntos, me siento contento y creo tengo la esperanza de que salga algo muy bueno de estas reuniones. Me agrada este grupo, me siento a gusto, he ido conociendo cada vez mejor a sus integrantes y ya puedo identificarlos en otros espacios que compartimos en la escuela (Estudiante 7, Equipo Motor. Sesión de Construcción de Propuestas).

Hubo momentos en que expresaron sentir alegría por el avance del proceso, en otros apareció la duda o el temor ante la incertidumbre de alcanzar los objetivos esperados y convertirse en referentes para otros estudiantes.

Casi siempre estoy feliz y confiado. Ahora me siento así porque me doy cuenta de lo que hemos caminado en este proyecto. Ya estamos diseñando nosotros las propuestas y eso me entusiasma, aunque al mismo tiempo, siento incertidumbre porque no sé si va a funcionar lo que hacemos. Creo que vienen cosas nuevas y estamos llegando a lo que tanto hemos esperado: compartir nuestro trabajo con nuestros amigos y compañeros, eso me da esperanza (Estudiante 4, Equipo Motor. Sesión de Construcción de Propuestas).

Esta confianza que fue experimentando el EM se reflejó de diversas formas: a) en la honestidad de sus aportaciones, b) en la comunicación al grupo de emociones y estados de ánimo por los que atravesaron según el momento del ciclo escolar que estaban viviendo: estrés por un examen, preocupación por el vencimiento próximo de un proyecto, otros momentos de mayor relajación donde se percibió gran energía, motivación y expectativa y c) en el ejercicio de decidir con libertad el no asistir a alguna sesión y también sentir confianza para proponer cambiar el día y horario de la reunión, para no fallar.

La escucha, otra competencia que el EM refirió haber desarrollado, le permitió a los participantes expresar sus sentimientos con naturalidad y sin temor, así lo expresó una estudiante:

He compartido algunas emociones aquí con ustedes, un día me sentía super mal y lo expresé aquí porque me siento escuchada y además relajada. No es juego, si se toman en cuenta las opiniones de todos, todo cuenta y los momentos en que hacemos algo en equipo también nos ayuda a fomentar la colaboración y el diálogo entre nosotros (Estudiante 3, Equipo Motor. Sesión de construcción de propuestas).

Este modo respetuoso de escucharse fomentó la empatía en el grupo. Se sintieron en libertad, sin juicios o etiquetas, como lo comentó otro de los participantes.

Durante el tiempo de trabajo como grupo, hemos procurado un ambiente de respeto mutuo y confianza entre nosotros en el que compartimos sentimientos y nos expresamos: hoy no puedo quedarme, tengo un partido y demasiada tarea por la tarde, o bien, pido una disculpa porque olvidé ver el chat y no me di cuenta de que teníamos reunión programada ¡qué pena! También me pasó que un día no tenía ganas de hablar porque venía de un examen pesado que no me fue nada bien y no

participé ni hablé, sin embargo, me sentí bien de estar en el grupo, nadie me criticó o me juzgó (Estudiante 2, Equipo Motor. Sesión de construcción de propuestas).

El EM subrayó como reflexión, que la micro competencia de la escucha es esencial por su efecto dominó: favorece también la comunicación expresiva y asertiva, fomenta la convivencia pacífica y la resolución de los conflictos. Prestar atención a las opiniones de los demás y sobre todo, aprender a tomar en cuenta los puntos de vista de otros, aún y cuando son distintos de los propios, promueve a su vez empatía e inclusión. Uno de ellos comentó al respecto:

Creo que es muy importante que aprendamos a escuchar con atención. Tomar en cuenta lo que otros expresan, igual que saber expresar lo que deseamos y lo que llevamos dentro, también es asertividad, que a veces no es fácil. Los conflictos siempre estarán presentes porque son parte del día a día, eso también lo aprendimos aquí, es cierto que a veces no logramos ponernos de acuerdo, pero si no nos escuchamos y no abrimos espacios para comunicarnos y expresarnos conscientemente, es más difícil resolver diferencias y convivir en armonía porque cada quien busca lo que quiere o lo que necesita desde su visión personal (Estudiante 3, Equipo Motor. Sesión de validación de las propuestas).

Las aportaciones anteriores dan cuenta del valor que los participantes confieren a la escucha como una habilidad promotora del manejo propositivo para la resolución de los conflictos. Una coordinadora acompañante del EM, comentó lo que para ella significó involucrarse en este proyecto educativo y el grado de conciencia que logró en lo que respecta a la escucha a sus alumnos:

En mi rol de acompañante me doy cuenta de la importancia de aprender a escucharlos, a confiar en ellos, en sus capacidades y su compromiso (Acompañante adulto 3, Equipo Motor. Sesión de validación de las propuestas).

En su reflexión se aprecia la estrecha relación entre competencias, de modo que al trabajar una, también se favorecen otras. Así lo refleja otro comentario también:

(...) si hay escucha y participación se refleja en varios sentidos, como una bola de billar, por un lado, ayuda a la integración de un grupo y por el otro, promueve comportamientos, actitudes, acciones concretas y deseables que benefician a una comunidad (Acompañante Adulto 1, Equipo Motor. Sesión de Recuperación del Diseño Participativo).

Uno de los estudiantes expuso las razones por las que valoraba esta experiencia como un aprendizaje con sentido y refirió también cómo las micro competencias se fueron entrelazando unas con otras en la práctica con un efecto potenciador, desde este ejercicio de toma de conciencia.

El respeto y la comunicación que debe darse, la capacidad de compartir y gestionar las situaciones o conflictos que aparecen casi continuamente nos demandan aprender a gestionarlos y lograr acuerdos, son ejemplos de las habilidades que debemos aprender y practicar en la escuela, además de los conocimientos que necesitamos adquirir, porque pasamos mucho tiempo juntos en este lugar y porque estas habilidades implican un modo de ser y de comportarse que ayuda a la convivencia y la paz que todo el mundo busca, así lo expresaron en el cuestionario nuestros compañeros (...) (Estudiante 2, Equipo Motor. Sesión de recuperación del diseño participativo).

Además de reconocer que esas micro competencias estuvieron presentes en su dinámica de trabajo, advierten su importancia en clave de la convivencia.

(...) y somos más conscientes de que tenemos que dar espacio para escuchar las propuestas de los demás, ser incluyentes, empáticos y amables. Es dar buen ejemplo de saber convivir. Eso jala y entusiasma (Estudiante 5, Equipo Motor. Sesión de Validación de las Propuestas de Diseño).

El desarrollo de estas competencias, a través de la práctica de algunas de ellas durante los ejercicios reflexivos que llevó a cabo el EM le permitió reconocer algunas de estas en su proceso de avance y contrastarlas con el objetivo general del proyecto educativo: desarrollar la competencia social en los participantes. Los participantes dieron testimonio de que la misma dinámica participativa que caracterizó el trabajo en las sesiones, favoreció vínculos entre el grupo, a partir de lo que podemos llamar un propósito convivencial compartido.

Ahora nos vemos en los pasillos y nos saludamos, sabemos que es importante trabajar por mejorar la convivencia en nuestros salones de clase y ese pensamiento nos ha unido. Ya comenzamos a trabajar algunos de nosotros también en otros proyectos como el de HUMAN, o en las Planillas para la nueva Sociedad de Alumnos (Estudiante 6, Equipo Motor. Sesión de Validación de las Propuestas).

Las emociones experimentadas y compartidas por el EM en este proceso permitió reconocer que su modo de participar y conducirse en otros espacios escolares se refleja en la convivencia que se da en la comunidad estudiantil. El comentario siguiente lo confirma:

El nivel de cercanía que hemos alcanzado entre nosotros nos ayuda para lo que viene y para los otros proyectos. Siento que ya convivimos más relajados en otras actividades también nos involucramos y lo hacemos con mayor entusiasmo. Ya no

nos da pena expresarnos como las primeras reuniones o decir lo que pensamos porque sabemos que es con el fin de dejar algo bueno, nos respetamos y podemos escuchar con respeto lo que cada quien dice (Estudiante 6, Equipo Motor. Sesión de Validación de las Propuestas).

Algunos de los acompañantes adultos expresaron también sus sentimientos y comentarios. El siguiente da cuenta de ello:

Me gustaría comenzar esta sesión, después de este periodo de exámenes que acabamos de terminar, diciendo que me sorprende y reconozco su asistencia puntual a las sesiones que hemos tenido y, sobre todo, soy testigo de su participación activa y propositiva. Llevamos ya meses de reunirnos y su interés y compromiso sigue constante, a pesar de que hay momentos o semanas en las que las actividades escolares y los compromisos nos sobrepasan. Solo uno o dos ustedes los he visto batallar un poco más en la asistencia, pero sabemos que es por causa de su horario y la salida de sus hermanos, se les dificulta a veces quedarse. Creo que como grupo se ha logrado una buena cohesión y están capacitados para responder al proyecto (Participante adulto 1, Equipo Motor. Sesión de Construcción de Propuestas)

La directora del Programa de Formación Ignaciana del colegio, quien compartió con el EM una de las sesiones de trabajo, expresó su sentir:

Sé que han trabajado duro en los últimos meses en este proyecto y ahora constato su compromiso, me doy cuenta de que se han apropiado de este proyecto aprendiendo a dialogar en un sentido que construye comunidad. Los felicito por estos logros, dentro de muy poco podrán compartir con sus compañeros este proyecto y su experiencia en su formación (directora de Formación Ignaciana ICT, Sesión de Construcción de Propuestas).

Un jesuita acompañante complementó este sentir expresando lo siguiente:

Rescato ver cómo han tomado en serio este proyecto: la asistencia puntual y el entusiasmo sigue, así llegan a las sesiones al final de la jornada escolar. Se nota un interés por obtener resultados concretos y compartirlos con sus amigos y compañeros (Participante adulto 2, sesión de Construcción de Propuestas).

La Figura 18 presenta un collage de fotografías que muestran algunos de los momentos del trabajo participativo, dialógico y colaborativo que logró desarrollar el EM durante el diseño de la estrategia curricular. Puede apreciarse cómo los participantes del EM, adultos y estudiantes, se involucraron activamente en el proceso poniendo en práctica competencias como la escucha y el diálogo con una actitud propositiva y empática para observar, aportar y avanzar en la tarea común.

Figura 18

Diseño para la Competencia Social



Trabajo Participativo y Dialogante

La participación del EM fue cambiando conforme el avance del proyecto educativo haciéndose más dialogante y reflexiva. Al principio los participantes no se conocían. Los estudiantes, por estar en distinto grado y los acompañantes adultos por ser inicio del ciclo escolar. Las intervenciones comenzaron siendo tímidas, medidas. Escuchaban con atención a la facilitadora o alguna participación puntual pero manteniendo una actitud cautelosa. Conforme transcurrieron las primeras sesiones, fue cediendo el recelo por un clima de mayor confianza y disposición: el EM exponía ideas, comentarios o reflexiones con mayor libertad.

Como lo refieren algunas de las aportaciones que hicieron los acompañantes adultos, casi desde el principio se notó un entusiasmo e interés reflejado en las participaciones:

(...) pude captar cierta expectativa o cautela en las primeras sesiones en las que nos reunimos, pero me di cuenta de que, en muy poco tiempo, quizá a la segunda o tercera sesión, ya había más confianza y disposición para externar opiniones con propuestas y reflexiones muy profundas. Eso me llamó mucho la atención (...)

(Acompañante adulto 3, Equipo Motor. Sesión de Recuperación de la Experiencia).

La disposición y el interés de los integrantes del EM para dialogar, opinar y aportar nutrieron las reflexiones del grupo. Las conversaciones y discusiones se hicieron cada vez más profundas y esta dinámica contribuyó a enriquecer el proceso de aprendizaje conforme el avance del proyecto.

Liderazgo Escolar

El EM se reconoció con capacidad de contribuir a la mejora de su comunidad escolar, así lo comentó uno de los estudiantes participantes:

Pensar que somos un equipo capaz de concretar una propuesta para nuestros compañeros que nos ayude a llevarnos mejor e integrarnos más, lograr más cosas.

Se siente muy bien, me da ilusión (Estudiante 5, Equipo Motor. Sesión de diseño de propuestas).

Otro de los estudiantes hizo el siguiente comentario:

Nosotros somos como el laboratorio social, pero hay que ver cómo está el campo allá afuera, qué reacciones o interés hay de que nosotros lideremos una nueva propuesta (Estudiante 6, Equipo Motor. Sesión de Diseño de Propuestas).

El EM se reconoció, más que como un grupo de diseño, como líderes dentro de la

comunidad escolar con capacidad de transformación. Esta reflexión, les ayudó a reafirmar el horizonte y enfoque de su trabajo de diseño: se deben impulsar algunas habilidades en los estudiantes a través de micro competencias que ayuden a mejorar la convivencia.

Rol de los Acompañantes Adultos en el Proceso Participativo

Una vez conformado el EM, los adultos acompañantes promovieron, desde un principio, el interés en que fueran los mismos estudiantes quienes tomaran la iniciativa, que su liderazgo se viera reflejado en sus comentarios, ejemplos y propuestas para llegar a posibles conclusiones.

Esta intención de dar voz, se mostró a través del cuidado que ponían en sus intervenciones puntuales y objetivas, sin tomar mucho tiempo para grandes explicaciones o teorizaciones, sino más bien, participar ofreciendo pautas para que los estudiantes pudieran participar y expresarse en libertad y confianza. Como referentes de autoridad, los adultos fueron sensibles a esta práctica en sintonía con una metodología de trabajo que incluyera mayor participación. Se comprometieron junto con los estudiantes y entendieron sus necesidades, se sorprendieron junto con ellos de los logros del proyecto. Así lo comenta un jesuita participante:

(...) personalmente, no me había tocado ver, aquí en el colegio, o en los otros colegios en los que he colaborado, un equipo heterogéneo como este que, durante tantos meses continúe aprendiendo, reflexionando y practicando en un modelo nuevo y que la participación entre todos se diera de esta manera auténtica y equilibrada (Acompañante Espiritual, S.J., Equipo Motor. Sesión de Recuperación del Diseño Participativo).

Los estudiantes por su parte, valoraron el modo en que los adultos acompañaron el proceso haciendo referencia a su disposición, atención y cuidado al incentivarlos y brindarles confianza y credibilidad expresadas en sus propuestas con naturalidad y en tónica de escucha, no de autoridad vertical.

Me ha gustado ver que lo que proponemos va para adelante y, ustedes los profes que nos acompañan, están con nosotros siempre, pero sin imponernos o dirigir tanto. Más bien, han sido las propuestas de todos como un equipo de trabajo integrado, cada uno aportando con mucho respeto y escuchando (Estudiante 1, Equipo Motor. Sesión de Construcción del Diseño).

El interés sostenido en la participación de este proyecto educativo se mantuvo en gran medida por la confianza mostrada en el grupo, lo que facilitó la concreción del diseño de propuestas de estrategia curricular.

Los objetivos planteados fungieron como brújula para no perder el interés y el rumbo. La expectativa de hacer algo por su comunidad estudiantil, participando con liderazgo y compromiso mantuvo la cohesión del grupo. Las últimas sesiones de diseño, aunque atractivas por el hecho de vislumbrar cercana la meta final de implementación de sus propuestas, fueron difíciles debido a que el curso escolar se acercaba a su término y esto implicaba demanda en tiempo y actividad. Esta seguridad y compromiso se reflejó en uno de los estudiantes:

(...) yo pensaría que cualquiera de nosotros está listo para hacer el pilotaje del diseño con algún grupo de clase. Hemos trabajado mucho durante todo el año. Es solo cuestión de ver cómo nos organizamos, es decir, si todo el grupo o unos en un grupo, otros en otro. Lanzarse y evaluar cómo sale la primera vez (...) (Estudiante 5, Equipo Motor. Sesión de Recuperación del Diseño Participativo).

El comentario remite de manera especial al trabajo colaborativo. Si todo el EM participó del proceso, puede hacerse cargo de las partes, Si no se hubiera logrado este entre todos los miembros, no cualquier integrante podría liderar el pilotaje.

Un acompañante adulto expresó lo siguiente:

Creo que si esta propuesta que hemos construido mediante la participación y el diálogo reflejada en la estrategia que diseñamos se logra compartir con los estudiantes del bachillerato, puede convertirse en un modelo que se replique a otras estrategias curriculares y experiencias formativas del colegio y a otros momentos, es decir, que se convierta realmente en un modo de proceder y eso es muy valioso.

(Jesuita acompañante, Equipo Motor. Sesión de Recuperación del Diseño Participativo).

Otro miembro adulto participante, destacó que el proyecto le permitió valorar la importancia de favorecer la participación:

Participar en este proceso no solo me ha servido para re-aprender algunas de las micro competencias que hemos analizado, sino que ahora comprendo mejor lo importante que es para mis estudiantes y para fomentar la participación, que sean ellos mismos quienes se involucren, propongan y colaboren activamente en una propuesta o proyecto. (Profesor Acompañante, Equipo Motor. Sesión de Recuperación del Diseño Participativo).

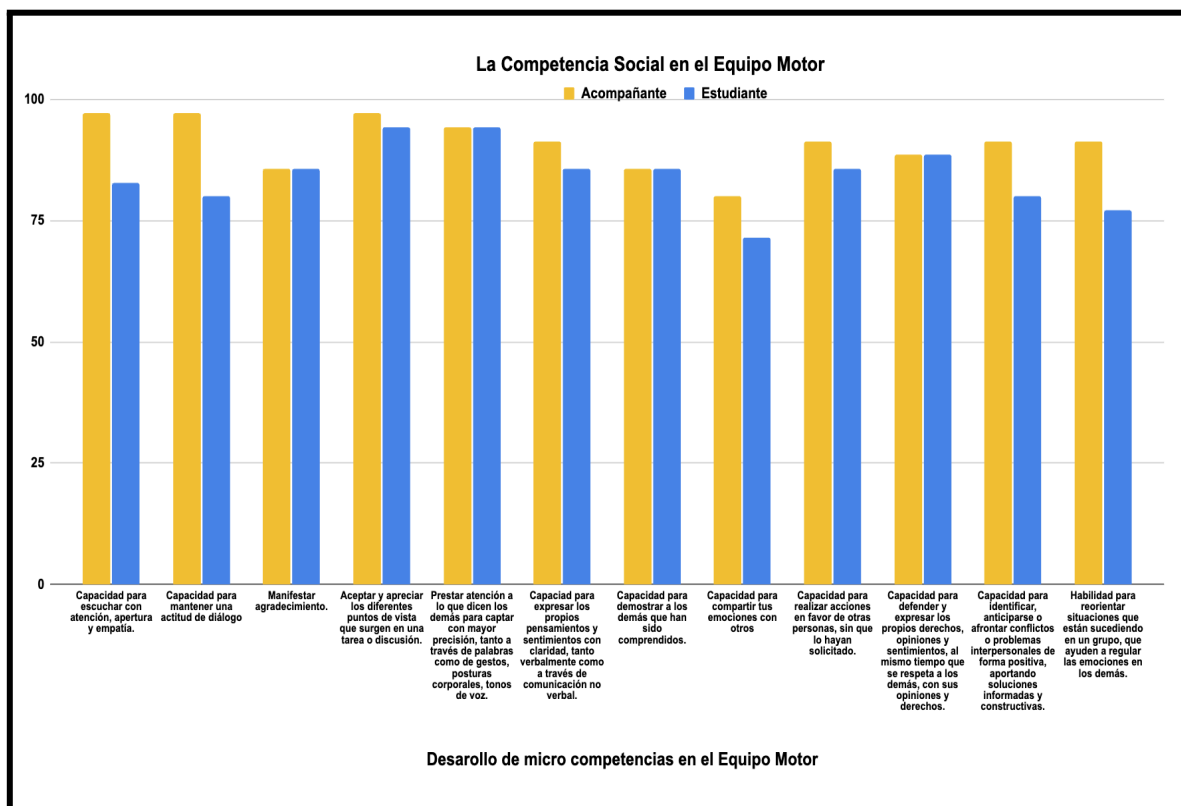
Los meses de trabajo colaborativo sostenido del EM son evidencia de que una acción participativa puede mejorar la convivencia y fomentar la cultura de paz dentro de un grupo o comunidad.

En las últimas sesiones de trabajo, el EM recuperó su propia experiencia participativa de diseño. Para contar con información más específica y conocer la percepción de los participantes sobre su desarrollo de la competencia social durante el proceso desde las micro competencias analizadas, se elaboró un cuestionario (anexo 14) que permitió contrastar las respuestas con las reflexiones y comentarios del EM en estas sesiones. Dicho instrumento incluyó la definición de las micro competencias de la competencia social, así como de algunas otras competencias para determinar de manera ejemplificada, para indagar qué tanto se había logrado desarrollar cada una durante el proceso. El cuestionario fue contestado por 14 miembros participantes conformados por siete estudiantes y siete acompañantes adultos.

La Figura 19 muestra los resultados de esta participación en términos de porcentaje de desarrollo de micro competencias en el EM a lo largo de los meses en que se desarrolló este proyecto educativo participativo.

Figura 19

Desarrollo de la competencia social en el Equipo Motor durante el proceso del proyecto educativo



Se aprecia similitud entre los resultados de la imagen y los registros en el diario reflexivo de las sesiones de trabajo. El EM percibió el desarrollo de la competencia social a través de micro competencias tales como: el respeto a los demás, la comunicación expresiva, la asertividad, el trabajo cooperativo, la gestión de situaciones emocionales, la resolución de los conflictos, el comportamiento cooperativo, la capacidad para compartir emociones. Llama la atención que, de acuerdo a la gráfica, cada una de estas obtuvo porcentajes similares en los adultos acompañantes y en los estudiantes, por arriba del 75%.

Otro hallazgo significativo consiste en que, además de estas micro competencias que conforman la competencia social, el EM reconoció haber trabajado otras competencias socioemocionales como: la escucha, la empatía y el diálogo en un porcentaje alto, mayor al 80%, y estas también fueron consideradas en las reflexiones y participaciones del EM en reiteradas ocasiones.

Este proyecto evidencia que, si bien la competencia social, de acuerdo con la propuesta de Bisquerra (2000), está integrada por las micro competencias emocionales del respeto, la comunicación expresiva y receptiva, la asertividad, el trabajo colaborativo y prosocial, la gestión de situaciones emocionales, el manejo de los conflictos y el compartir emociones, las competencias emocionales no son compartimentos separados y al intencionar el desarrollo de una, también se pueden estar impulsando otras.

La micro competencia compartir emociones, se evaluó con un desarrollo en menor medida que las anteriores (menos del 75%). Esta fue la única que obtuvo valores inferiores al resto en ambos perfiles, estudiantes y adultos, comparada con el trabajo colaborativo, la escucha, el diálogo y la empatía. Aun así, la capacidad para compartir emociones en el EM tuvo un grado de desarrollo significativo y se hizo consciente para los participantes. Un hallazgo más consiste en resaltar que el desarrollo de la competencia social alcanzado por los participantes adultos fue proporcionalmente similar al obtenido por los estudiantes del EM.

Este proyecto de acción socioeducativa muestra que el EM logró concretar el diseño una estrategia curricular destinada al desarrollo de la competencia social en los estudiantes de una comunidad estudiantil y, al mismo tiempo, este proceso co-creativo fomentó el desarrollo de micro competencias en los participantes. Las desarrollaron y vivenciaron en

un entorno real, lo que permitió enriquecer sus habilidades de escucha activa, diálogo y empatía.

El trabajo participativo que logró el EM también en la fase de implementación fue significativo en términos de organización y emotividad. Además, no solo concretaron algunos resultados fruto de su esfuerzo de diseño sino que también recuperaron aprendizajes valiosos durante los meses de trabajo. Tanto el proyecto educativo como el ciclo escolar llegaban a su cierre, lo que significaba la partida de algunos miembros participantes hacia la nueva etapa universitaria. Este momento generó diversos sentimientos y emociones en ellos como: la nostalgia, la alegría y la tristeza, según sus últimos comentarios. Uno de los participantes del tercer año expresó:

Me siento triste porque me voy, por lo que dejo y porque he hecho nuevas amistades en este grupo, pero al mismo tiempo contento porque sé que los que se quedan retomarán este proyecto para que tenga continuidad, lo llevarán a los otros grupos y les tocará perfeccionarlo. Creo que compartir este proyecto es un reto, pasar la estafeta a otros estudiantes que también se comprometan, que aprendan a quererlo como nosotros y a apostar por él y que vayan liderando el próximo ciclo. Siento que hicimos un buen trabajo, fue continuo, con orden y con enfoque. Está claro que deseamos trabajar por mejorar la convivencia y esta es una base, falta un buen trayecto del camino, pero ya hay un trabajo importante para arrancar el siguiente año escolar (Estudiante, Equipo Motor. Sesión Previa al Pilotaje).

La participación comprometida de los miembros que conformaron el EM a lo largo de los meses, junto con la metodología implementada durante el proceso contribuyó no solo al diseño de una propuesta curricular innovadora y pertinente capaz de fortalecer la

convivencia escolar sino que, en sí mismo, este proyecto educativo constituyó un espacio de aprendizaje con sentido y valor de experiencia formativa para los involucrados.

Capítulo VI. Análisis y Discusión

Este último capítulo analiza los resultados más significativos de este proyecto educativo a la luz de los ejes que lo constituyeron: las formas de relacionarse en la escuela, el diseño de la estrategia curricular y el desarrollo de la competencia social en los participantes. Para apoyar la discusión, se han retomado en este apartado algunos de los referentes teóricos abordados anteriormente y otros más que complementan el análisis.

Conciencia y Criticidad de los Bachilleres

Este proyecto dio cuenta que los estudiantes de bachillerato son conscientes de sus modos de convivir y relacionarse en la escuela y poseen la capacidad de hacer este reconocimiento desde una perspectiva crítica de las consecuencias que dejó la pandemia en la convivencia escolar, entre las que destacaron que:

- Les resulta difícil expresarse y compartir en grupo sus experiencias.
- Se sienten con temor por conocer y relacionarse con otros estudiantes, les resulta difícil confiar, vencer sus inseguridades para expresarse y relacionarse. Esto mismo se da hacia los profesores de forma más marcada.
- Perciben resistencia a la participación cuando un profesor lo solicita.
- No siempre cuentan con la capacidad de manejar los conflictos, por lo que estos escalan a situaciones de violencia de distinta magnitud.

Los estudiantes ponderaron de manera sobresaliente la participación y la comunicación, el respeto y la atención a los conflictos como aspectos clave para mejorar la convivencia y como competencias que les permiten avanzar en términos de construcción de cultura de paz en el entorno escolar primeramente, pero también con impacto en otros espacios o entornos fuera de la escuela.

Si bien se identificó durante el pilotaje del EM que existe una conciencia sobre los problemas que la comunidad estudiantil enfrenta para relacionarse en la escuela, también se observó que la hay sobre la falta de herramientas suficientes para superarlos, no obstante que los estudiantes identificaron a la escuela como una aliada que les puede ayudar en ello a través de los valores y las experiencias formativas que promueven una convivencia pacífica entre la comunidad estudiantil. Un ejemplo de éstas son los talleres deportivos y artísticos que se ofrecen como parte de su formación integral. Se recuperó también la existencia de claridad sobre la necesidad y urgencia de impulsar nuevas estrategias capaces de fortalecer el diálogo entre los distintos actores educativos.

Puede advertirse que la escucha a los estudiantes para orientar algunas de las decisiones escolares y más aún, la apertura para que colaboren en el diseño y desarrollo de proyectos institucionales específicos, no siempre es una práctica común en las escuelas si tomamos en cuenta el currículo y esquema de autoridad vertical que prevalece en su estructura, de manera que cuando se abre la oportunidad para que esto ocurra, los estudiantes la aprecian, se muestran agradecidos y se involucran con una participación comprometida. Diversos estudios sobre la participación estudiantil muestran que, efectivamente, cuando los estudiantes se sienten escuchados y se les invita a colaborar y participar en diversas actividades y proyectos escolares su percepción de la escuela mejora y su compromiso aumenta, así lo muestra un estudio particular que se realizó para conocer sobre la participación estudiantil en escuelas secundarias (Pérez y Ochoa, 2017). Este hallazgo confirma la premisa que abrirse a la participación estudiantil e incorporar en las prácticas escolares tiene un impacto positivo en la motivación y compromiso.

Según lo señalado por Carbajal y Fierro (2019), la dinámica participativa favorece la convivencia escolar, puesto que significa llevar adelante esfuerzos y procesos para

construir la paz duradera entre los miembros de una comunidad escolar a partir de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y de participación que aborden de manera constructiva los conflictos y diferencias que surgen.

Los estudiantes encuentran, además, que la convivencia puede mejorar si su desarrollo socioemocional se fortalece, planteamiento que coincide con la perspectiva de las autoras respecto a la mejora de la convivencia como educación socioemocional. Desde este enfoque, se aborda el desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia al posibilitar mejores relaciones interpersonales. Destacan en este ámbito, algunos trabajos que retoman el sentido de la convivencia como una visión colectiva que permite el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, la empatía y la cooperación. Dichas habilidades se convierten en herramientas para enfrentar de manera asertiva y propositiva los conflictos que surgen como parte de la vida escolar (Carbajal y Fierro, 2019).

Una metodología participativa como la que se utilizó en este proyecto, ofrece la posibilidad de desarrollar y fortalecer habilidades sociales y dialógicas entre sus participantes. Esta disposición puede transferirse incluso a otros espacios escolares e impulsar la convivencia pacífica en una comunidad educativa a nivel de educación media superior, lo que significa dar un paso adelante en la instauración de la cultura de paz.

Sobre las formas de aprender a convivir, la comunidad estudiantil espera que esto se favorezca a partir de una variedad de temas, que éstos retomen problemáticas reales que resulten de interés de los estudiantes, que la estructura de la actividad varíe, que les sea posible tomar decisiones e incluso facilitarlas de modo que los roles de estudiante-profesor puedan intercambiarse, que también se haga posible la interacción entre grupos o grados, que lo abordado derive en acuerdos y acciones que trascienden una mera clase y en donde

se preste especial cuidado a la privacidad de situaciones personales. Estas características permiten construir sentido sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Es posible reconocer algunos de estos rasgos en experiencias formativas propias que diseña y organiza la escuela donde puede constatarse que los aprendizajes convivenciales se promueven de mejor manera, con mayor efectividad y naturalidad en espacios extra curriculares, sin embargo, esta particularidad no excluye que en algunas clases o asignaturas que pertenecen a los espacios curriculares comunes, también ocurra una observación que se asocia a decisiones de método pedagógico.

Desarrollo de Competencias Socio Emocionales a través del Aprendizaje en Proyectos Participativos

Acorde a la propuesta de educación socioemocional planteada por Bisquerra (2000), es posible la promoción de la competencia social a través de la vivencia de micro competencias emocionales y, de acuerdo con los hallazgos de este proyecto, esto se logra en equipos en donde se integran tanto adolescentes como adultos en roles más horizontales y en los que el proceso de aprendizaje no es solo socio emocional, sino el desarrollo de una tarea o proyecto.

Comunicación y Reconocimiento de Emociones

Para los estudiantes, el aprendizaje socioemocional conlleva un proceso en el que:

- Se evoluciona en términos de confianza y comunicación expresiva y receptiva. Esto se refleja en la comodidad para expresar emociones, no solo sobre el proyecto en el que participan, sino sobre situaciones personales como estrés por exámenes o tareas pendientes.

- Se experimentan emociones diversas como la alegría y esperanza por el progreso del proyecto, pero al mismo tiempo incertidumbre por los resultados finales.
- Se integran competencias como la empatía y la inclusión a partir de la escucha y el trabajo colaborativo en el grupo.
- Se crean vínculos y se generan propósitos que se extienden a otros proyectos y espacios de la comunidad estudiantil.

Mientras que, en los adultos acompañantes:

- Se logra el reconocimiento del nivel de compromiso y capacidad de diálogo constructivo que puede sostener el grupo, mismo que se muestra con el interés y entusiasmo constante de los participantes a lo largo del proyecto.
- Se genera asombro por el desarrollo de competencias emocionales, por la integración y el beneficio comunitario que se logra a través de proyectos como el que aquí se presenta.
- Se crean vínculos con los estudiantes desde nuevas perspectivas.
- Se amplía el horizonte de aprendizaje a partir del rol del profesor acompañante.
- Se resignifica el acompañamiento cercano y humano en el proceso de educar.

Las emociones que expresaron los participantes, tanto estudiantes como adultos acompañantes se presentan en la siguiente tabla como una relación entre estas y las micro competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2000) bajo su Modelo de Competencias Emocionales (MCE).

Tabla 5

Emociones y Micro Competencias Emocionales

| Categoría | Emoción expresada | Micro Competencia Emocional según MCE | Competencia Emocional según MCE |
|------------------|--------------------------|---|--|
| Estudiantes | Alegría | Bienestar emocional, capacidad para identificar y expresar emociones positivas. | Conciencia Emocional |
| | Frustración | Autoconciencia, manejo de la frustración y desarrollo de la resiliencia. | Regulación Emocional y Autonomía Emocional |
| | Entusiasmo | Automotivación, mantener el interés y la energía en actividades. | Autonomía Emocional |
| | Ansiedad | Manejo del estrés, regulación emocional y técnicas de relajación. | Regulación Emocional |
| | Orgullo | Autoestima, reconocimiento y valoración de los propios logros. | Autonomía Emocional |
| | Inseguridad | Autoconcepto, trabajo en la autoconfianza y manejo de la incertidumbre. | Autonomía Emocional |
| | Motivación | Automotivación, establecimiento de objetivos y persistencia. | Autonomía Emocional |
| | Satisfacción | Bienestar emocional, valoración de logros y experiencias positivas. | Competencias para la vida y el bienestar |
| | Confusión | Resolución de problemas, claridad de pensamiento y toma de decisiones. | Competencias para la vida y el bienestar |
| | Tranquilidad | Regulación emocional, manejo del estrés y desarrollo de la calma interior. | Regulación Emocional |
| | Nerviosismo | Manejo del estrés, técnicas de control de la ansiedad y regulación emocional. | Regulación Emocional |

| | | | |
|------------|--------------|---|--|
| Profesores | Satisfacción | Bienestar emocional, valoración de logros y experiencias positivas Bienestar | Competencias para la vida y el bienestar |
| | Frustración | Autoconciencia, manejo de la frustración y desarrollo de la resiliencia. | Autonomía Emocional |
| | Motivación | Automotivación, establecimiento de objetivos y persistencia. | Autonomía Emocional |
| | Empatía | Comprensión y conexión con las emociones de los demás. | Competencia Social |
| | Inspiración | Auto motivación y creatividad, capacidad para inspirar y ser inspirado. | Autonomía emocional |
| | Compromiso | Responsabilidad social, implicación en tareas y proyectos. | Competencia social |
| | Alegría | Bienestar emocional, capacidad para identificar y expresar emociones positivas. | Conciencia emocional |

El ejercicio permite la valoración del modelo propuesto por Bisquerra sobre educación socioemocional (MCE) a partir del desarrollo de sus competencias con sus alcances y dimensión de efecto multiplicador. Más allá del foco planteado en este proyecto a través de su propósito principal, se descubre que, al promover la competencia social en los participantes se practican y potencian también competencias de otros ámbitos del modelo, como, por ejemplo, el personal. Al expresar emociones como la motivación, alegría, compromiso, inspiración, los participantes dan cuenta de un desarrollo en otras micro competencias, además de la social, tales como la conciencia emocional o la autonomía emocional. De igual manera, las habilidades para la vida y el bienestar son promovidas al experimentar emociones como la satisfacción.

Otro hallazgo derivado de esta reflexión muestra algunas similitudes, diferencias y puntos de convergencia en cuanto al rol participante, esto es, desde la perspectiva de los estudiantes y la de los profesores acompañantes. Ambas partes experimentaron emociones como la alegría y satisfacción, la frustración y la motivación, lo que sugiere que valoran los logros y disfrutan el proceso, sin embargo, unos y otros vivieron con distinta intensidad o matiz cada una de ellas.

Una de las diferencias encontradas se relaciona con la ansiedad y el nerviosismo que experimentaron los estudiantes a diferencia de los profesores, lo que denota una presión extra en su rol y resalta la importancia de potenciar estrategias de manejo de estrés específicas para ellos, sobre todo en momentos concretos como los exámenes o el final de un semestre. Los profesores, por su parte, experimentaron más el compromiso y la empatía que se asocian a su rol de guías de sus estudiantes en el desarrollo de la competencia social y, por lo tanto, su enfoque está mayormente orientado hacia la responsabilidad social. Concluyendo, para los estudiantes el proceso resulta más emocionante o desafiante mientras que los adultos acompañantes tienden a enfocarse más en guiar y conectar con sus alumnos.

Comprender estas diferencias y visualizar los puntos donde convergen uno y otro rol del trabajo común son aspectos que refuerzan el ambiente positivo y satisfactorio que debe apuntalar la escuela hacia el aprendizaje colaborativo y significativo, medios indiscutibles para la transformación.

Conocimiento de Sí como Competencia Transversal

Los ejercicios realizados como parte del proyecto, colocaron a los estudiantes en modo de *autoconciencia*, es decir, reflexionaron sobre sí mismos, sobre quiénes son, sobre qué les gusta conversar y compartir con otros, qué les está pasando, qué les es difícil, qué

sienten y a qué los lleva eso que están sintiendo. Bisquerra (2021), define esta habilidad como la capacidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores y cómo éstos influyen el comportamiento. Según el autor, esto requiere que la persona pueda identificar y nombrar las propias emociones y sea capaz de percibir conscientemente su estado físico, mental y sentimental, así como los cambios emocionales, el reconocimiento de las propias fortalezas y la percepción de la autoconfianza y autoeficacia (Bisquerra, 2021).

Fierro y Carbajal (2019) por su parte, también se refieren a la conciencia de sí mismo como *autoconocimiento*, es decir, a la capacidad de reconocer emociones, valores, intereses y habilidades personales. Si bien a esta micro competencia no se le dio la intención de desarrollo como tal en el proyecto, esta fue fortaleciéndose desde la fase de diagnóstico y problematización, hasta la recuperación final del proceso. Se reconoce que el planteamiento metodológico mismo de la pedagogía ignaciana que involucra la propia experiencia y también la reflexión, así como un estilo de acompañamiento que se mantuvo en interés y al pendiente como parte de la evaluación continua del proceso de los participantes, favoreció dicha autoconciencia.

Capacidad de Agencia

Los resultados presentados hacen posible afirmar que la participación en proyectos como este, en el que los estudiantes pueden generar una propuesta curricular con un margen amplio de decisión, contribuye al reconocimiento de su capacidad de agencia. Según Sen (2000), esta se refiere a la capacidad de acción que convierte al sujeto en actor social y es vista como una acción organizada para conseguir un objetivo colectivo, capaz de ajustarse y aprovechar los cambios en el contexto sociopolítico.

Delgado (2017) refiere por su parte, que la capacidad de agencia gira en torno a un ejercicio de acción-reflexión de un colectivo organizado, al mismo tiempo, que se trata de un contexto sociopolítico en el cual se moviliza, es decir, se abren a las posibilidades ofrecidas por el entorno y el aprovechamiento que estos colectivos organizados hacen de ellas. También Sabucedo (1996), citado por Delgado (2017), la explica como una capacidad de acción y reflexión-sobre-la-acción, para superar problemáticas colectivas.

Adicionalmente, este autor pone énfasis en el aporte que hace esta capacidad para generar, al interior de la organización, en este caso el colegio, un ánimo constructivo y propositivo frente a las situaciones adversas a las que se ve sometida.

Los participantes en este proyecto de acción socioeducativa han reflexionado en un contexto social y escolar post pandemia problemático e incierto, situación que ha proyectado, como estado ideal, una convivencia respetuosa y empática entre la comunidad estudiantil sustentada en una mejor comunicación y manejo de los conflictos. Dicha proyección animó a la delimitación de los objetivos específicos para concretar una acción curricular.

En el Modelo de Competencia Emocional que propone Bisquerra no se integra la capacidad de agencia como tal, sin embargo, el significado que aquí se ha planteado al respecto, se acerca a la micro competencia de ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, que se identifica como la competencia para la vida y el bienestar en su modelo y que implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, tales como el de la comunidad escolar, la participación efectiva en un sistema democrático, la solidaridad y compromiso así como el ejercicio de valores cívicos, entre otros aspectos (Bisquerra, 2011).

La capacidad de agencia identificada en este proyecto, requirió de la creación de vínculos entre los miembros del EM a partir de habilidades y procesos como compartir emociones, avanzar en la confianza en el grupo dentro un ambiente de pleno respeto y no juicio, compartir un objetivo amplio como horizonte, contar con un proyecto y acciones específicas, a fin de dirigir esfuerzos hacia ese objetivo común.

Los estudiantes involucrados dieron cuenta de cómo una participación activa y dialogante, junto con el apoyo de adultos facilitadores, puede enriquecer tanto las competencias sociales y emocionales como la dinámica de convivencia dentro de una comunidad escolar, ambos aspectos, fundamentales de acuerdo con la clasificación de Fierro y Carbajal (2019).

Para que pueda darse la agencia, se requieren condiciones que favorezcan su ejercicio e impacto. Un hallazgo particular de este proyecto se reconoce en el hecho de que el grupo de estudiantes y profesores participantes generaron, durante el proceso, un espacio propicio para la acción conjunta.

La agencia, como el aprendizaje, siempre está situada. No se entiende aislada del entorno y de las relaciones sociales en las que se desarrolla. De la misma manera que el aprendizaje está influenciado por el contexto, la agencia se relaciona con el entorno a través de sus dinámicas, estructuras y relaciones. El trabajo colaborativo que lograron estudiantes y docentes creó condiciones propicias para que esta agencia pudiera desplegarse, al permitirles participar, tomar decisiones y reflexionar sobre sus acciones, dentro de un marco común.

Los entornos convivenciales, espacios especialmente diseñados para favorecer la interacción positiva y el desarrollo social y emocional de los involucrados, contribuyen a esta agencia y promueven la convivencia, la empatía y la responsabilidad compartida. El

entorno específico que lograron crear los participantes en este proyecto fomentó ambas: participación y agencia, convirtiéndolas en una posibilidad real para el desarrollo integral.

Diseño de Entornos Convivenciales, un Saber Didáctico Complejo

El proceso de diseño del cual se ha dado cuenta en el apartado de Resultados, muestra que trabajar en el nivel de transformación de los ambientes escolares para favorecer la convivencia conlleva un saber de diseño didáctico que no resulta sencillo. Aun cuando se tenga clara la meta y se cuente con algunos referentes conceptuales, crear actividades que cumplan y logren entretener aspectos conceptuales diversos no siempre es sencillo, sin embargo, el realizarlo a través de procesos de co-diseño, con acompañamiento y asumiendo un ritmo más lento, al menos inicialmente, hace posible lograrlo.

Un hallazgo más lo constituye el hecho de que el diseño de entornos convivenciales es una competencia didáctica que debe desarrollarse, que requiere de acompañamiento e implica, como todo aprendizaje de este tipo, tiempo de práctica. Andamiajes útiles para avanzar en este desarrollo son: ejemplos de diseños, ayudas entre pares, revisiones de otras personas que no son parte del EM pero están cercanas y contextualizadas sobre la meta y la tarea, instrumentos concretos para hacer estas revisiones, en este caso se trató de una escala de evaluación de corte apreciativo, pilotajes de los diseños que permiten hacer ajustes a partir de observarlos en la práctica, entre otros.

Se reconoce útil que el diseño de SA para el aprendizaje convivencial involucre y retome la experiencia de los estudiantes a través de los temas-conflicto que se suscitan en la dinámica escolar, podría decirse que es una manera de situar el aprendizaje convivencial. Asimismo, que el colegio reconozca y trabaje en la integración de pedagogías identificables a sus modos de aprender y los potencie, pues es en este ambiente -situado- donde se refuerza la cultura relacional dentro de la comunidad estudiantil.

Conclusiones: Alcances, Limitaciones y Expectativas

La mirada que los participantes en este proyecto de acción socioeducativa pudieron aportar, contribuyó a contar con una visión más clara sobre la necesidad que hay en los adolescentes de sentirse escuchados y valorados en sus propuestas e iniciativas desde su propia visión. El desafío es confiar en sus perspectivas y capacidades, aprender a ver el mundo desde su óptica, interesarse y caminar el proceso de maduración junto con ellos.

Como facilitadora del proyecto, pude constatar que, cuando un educador otorga al estudiante credibilidad y escucha, reconoce y concede valor a su opinión, la participación resulta fresca, novedosa, creativa, ligera y comprometida. Se convierte así en un signo de esperanza para la transformación de prácticas pedagógicas más acordes con las necesidades de la educación del siglo XXI que propone la UNESCO cuando hace referencia a las habilidades que se necesitan para un futuro esperanzador (UNESCO, 2021). Si los adolescentes son escuchados, respetados, incluidos pueden interactuar a través un diálogo dinamizador que se nutre en la confianza y el cuidado, son capaces de participar-haciendo de manera significativa.

Las diversas etapas que conformaron este proyecto se transformaron a lo largo del proceso en experiencias de reflexión y aprendizaje no solo para los involucrados, sino también para el resto de la comunidad educativa que, de una u otra forma, se vio impactada.

Que los estudiantes se sepan capaces de influir en otros, de resolver situaciones y de proponer nuevas iniciativas significa caminar hacia el desarrollo de habilidades y liderazgos para la transformación, lo que significa motivo de optimismo para los adultos acompañantes, aunque al mismo tiempo, constituye una alerta: la participación en experiencias de aprendizaje significativo resulta un desafío que debe entenderse desde una

nueva perspectiva, la de otorgarles credibilidad y confianza a su capacidad para comprometerse.

La escuela desempeña un papel clave como promotora de experiencias convivenciales. Los participantes concluyeron que experiencias extra curriculares formativas como los talleres deportivos y artísticos y otras inspiradas en la espiritualidad ignaciana son favorecedoras de la convivencia pacífica y del desarrollo de diversas habilidades. A través de estas, los mismos estudiantes tienen la oportunidad de liderar iniciativas y pueden tomar decisiones, esto es, de involucrarse de manera activa desde sus intereses. Resultan ser también oportunidades para reconocer las diferencias y la riqueza que la diversidad implica. Al participar, los adolescentes se relacionan de manera intergeneracional lo que les permite apreciar diversos talentos, modos y estilos de convivir.

Uno de los retos más significativos consiste en lograr que esta dinámica participativa pueda fluir de la misma forma también en las aulas, durante las clases que conforman el currículum explícito.

Aunque el colegio contribuye a la formación y capacitación continua de los profesores, las estrategias y recursos pedagógicos que pueda impulsar con este sentido participativo más horizontal y dialógico, deben de ser parte fundamental de su proyecto educativo institucional. Son los mismos estudiantes quienes han expresado que sí existen espacios dentro del aula y profesores que promueven una formación más de este tipo aunque no siempre son visibles, porque no son tan comunes. Valoran el esfuerzo que algunos de ellos hacen al utilizar distintas estrategias y reconocen las interacciones personales que resultan de este esfuerzo, mismas que ayudan a conformar vínculos que más tarde se transforman en diversos aprendizajes.

Cuando la escuela atiende estas necesidades incorporando conscientemente estas prácticas, fomenta en los estudiantes y en la comunidad educativa la cooperación y el comportamiento prosocial. La formación humanista que se ofrece en el colegio a través del sello de ser para los demás, se ve reflejada y se concreta a través de estrategias y proyectos en donde se pondera el trabajo en equipo, se construye conjuntamente un objetivo o fin y se ponen en común diversas habilidades que cada miembro del grupo posee o desarrolla para el servicio a los demás.

Los propósitos convivenciales escolares compartidos conforman una base sobre la cual se sustenta la participación colectiva que hace posible trabajar juntos y fortalecer los vínculos. Una manera de constatar este logro es cuando los estudiantes lo transfieren a otros espacios, acciones o proyectos. Vincularse desde dichos propósitos es algo que requiere del impulso de la escuela pues ocurre espontáneamente -como lo devela este proyecto- y da un sentido profundo a la acción estudiantil.

Como educadores acompañantes de los estudiantes, existe el compromiso de encontrar nuevas pedagogías, metodologías y recursos que impacten estas prácticas de modo más consistente y consciente, es decir, que se conviertan en un modo de proceder como parte del quehacer educativo.

Si bien se identifican logros, también se reconocen limitaciones sobre los posibles alcances.

- el estrecho margen que un currículum explícito y organizado tradicionalmente de forma vertical deja para la participación, la reflexión conjunta, la escucha, la empatía y el trabajo colaborativo. Los objetivos de este proyecto sobre el desarrollo de competencias socioemocionales no se agotan en un espacio curricular como el previsto, necesitan de condiciones y ambientes específicos que propicien

aprendizajes colaborativos para que puedan expandirse en más situaciones, practicarse e integrarse más a sus vidas, lo que implica un cambio de paradigma en muchas de las prácticas escolares.

- Los recursos y tiempos usualmente acotados que enmarcan un calendario escolar con sus planeaciones, actividades y compromisos previamente establecidos dejan pocas posibilidades de maniobra para el experimento, la prueba, la práctica, la novedad, la participación como medios para fortalecer el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes con resultados palpables.
- La actitud generalizada, a veces velada o inconsciente, de algunos profesores y acompañantes con resistencia al diálogo abierto, a la escucha y la búsqueda de nuevos recursos pedagógicos y metodológicos promotores de la convivencia pacífica y la cultura de paz dentro de una comunidad educativa.
- La complejidad que el mismo proceso de desarrollo de competencias sociales implica en sí. Es un hecho que se requieren procesos más largos que tan solo un proyecto educativo y que estas involucran múltiples y diversas experiencias de aprendizaje, acompañamiento, paciencia, práctica y cambio de paradigma. El modelo de convivencia propuesto por Fierro y Carbajal (2020) para construir la paz duradera en las escuelas es un buen ejemplo de estos procesos que, a través de diversas estrategias y recursos, apuntan hacia la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela.
- El diseño y la implementación de estrategias educativas efectivas y novedosas siempre requerirá de un equilibrio entre teoría y práctica, combinación nada sencilla, pero que asegura avances y resultados específicos en el proceso de transformación pedagógica.

Al final, no solo se trata de un proyecto participativo aislado o la implementación de una estrategia puntual, sino de todo un sistema formativo que funja como propósito convivencial desde el ser de la escuela. La aportación de elementos que otorgan sentido y valor, a partir de la propia visión estudiantil es un esfuerzo de construcción de cultura de paz transformadora en sí, primero al interior y, después, como agente multiplicador a otros ámbitos de la vida.

Referencias

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, IV* (7-8), 59-77.
<https://iteso.instructure.com/courses/29276/pages/recursos-informativos>
- Bardají, T. (2008). El diario reflexivo como herramienta de autoaprendizaje en la formación de enfermería. *Elsevier* 26 (7), 52-55.
<https://www.elsevier.es/es-revista-nursing-20-articulo-el-diario-reflexivo-como-herramienta-13125848#:~:text=El%20diario%20reflexivo%20es%20un,experiencia%20com>
- Barros, P. (7 de septiembre, 2020). Psiquiatría Oriente, Universidad de Chile. Salud mental de adolescentes en contexto de pandemia. [Archivo de video]. YouTube.
- Bisquerra, R. & López-Cassá, E. (2020). Educación emocional: 50 preguntas y respuestas. El Ateneo.
- Bisquerra, R. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1* (1), 9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279397>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEB)*, Horsori.España.
<https://www.rafaelbisquerra.com/libros/competencias-emocionales-para-un-cambio-de-paradigma-en-educacion/>
- Bisquerra, R. (2011). *La educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer, España.
- Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D'Ángelo, M., Heredia, M., Sánchez, N., Vila, P. (2022). Infancias y

- adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20(2), pp.197-221.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77372885009/>
- Bickmore, K. (2011). Keeping, Making and Building Pace in School. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Calero, A., Barreyro, J., Formoso, J. e Injoque, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 38-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7512514>
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Cardozo, A. (2017). *Gestión de la convivencia: Una acción para transformar la realidad* [Corporación Universidad de la Costa, CUC 1970]. Educosta.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6(2), 13-35.
<http://www.rinace.net/riee/>
- Carbajal, P & Fierro M. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. IBERO León.
- Castillo, L. (20 octubre 2022). Violencia escolar. *Ruta Maestra*, (34), pp.44-50.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/10/Ruta-Maestra-34-Cerrando-brechas-construyendo-un-futuro-mejor-para-todos.pdf>
- Cely-Fuentes, D. (2021). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0,11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.251>

- Cervantes Núñez, A., (2020). *Percepción de unión y apoyo para el manejo del estrés, taller para adolescentes desde el enfoque centrado en la persona*. ITESO.
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/6363>
- Colegio San Ignacio El Bosque, (2021). *Travesía de Cambio. Por la ruta del mejoramiento continuo*. Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana.
<https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3568:travesia-de-cambio-por-la-ruta-del-mejoramiento-continuo-la-experiencia-d-el-colegio-san-ignacio-el-bosque-2016-2021&catid=8>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo-violencia.pdf>
- Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús (2001). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. ITESO
- Delgado, A (2017). El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis.
Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 26 (2), pp. 201-2017
- Díaz, E. Flores, M. y Rusbely, L. (2017). La bitácora de investigación: herramienta para la planificación y organización de los conocimientos. *ResearchGate*.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/993/1/Bit%c3%a1cora%20de%20Investigaci%c3%b3n.pdf>
- EAG (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación*. OCDE.

https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes.

Revista Padres y Maestros, 352, 34-39.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

Fierro, M. (2012). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 40.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005

Fierro C. Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto.

Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 18(1), 1-14.

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>

Fierro C. & Carbajal, P. (2021). Modelo de Convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57).e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)

Fisas, V. (2002). *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*. Plaza y Janés Editores.

Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2020). *El impacto del COVID 19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.

<https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. UNICEF Venezuela.

<https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades#:~:text=Mantener%0una%20actitud%20positiva%2C%20realista,%C3%A9xito%20y%20alcanzar%20las%20me>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. UNICEF.Chile.

<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>.

Galtung, J. (2013). *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*.

En J. Galtung y D. Fischer. Johan Galtung, pioneer of peace research. 59-70.

Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.

Gómez, A. (21 de febrero de 2021). *Efectos de la pandemia en adolescentes*.

Libella Psicología.

<https://libellapsicologia.es/efectos-de-la-pandemia-en-adolescentes/>

Geilfus, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo. Diagnóstico, Planificación, Monitoreo y Evaluación. CR.:IICA.

Gómez, J. y Chaparro, A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). e1276. [http://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](http://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)

- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, C. (2019). Inteligencia y educación emocional ¿qué aportan? UNIR. Universidad Internacional de la Rioja.
<https://www.unir.net/salud/revista/inteligencia-y-educacion-emocional-que-aportan/>
- González Alemán, G. (8 de mayo de 2021). *COVID 19 Secuelas emocionales en los jóvenes*. [archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=gr8fgs5ulKM>
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12, 1-12. <https://n9.cl/uz67g>
- Gutierrez Tapias, M. (2018) Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Instituto Cultural Tampico. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Instituto Cultural Tampico: <https://www.ict.edu.mx/proyecto-educativo-institucional/>
- Ifodoc Education (2019), Entrevista a Kathy Bickmore. *Conflicto, Educación e Investigación*. [Archivo de Video Youtube].
<https://www.youtube.com/watch?v=LQb6vOgOzxI&t=20s>
- Kaplan C.& Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados*, 9(12), 7-18.
<file:///Users/mquintanilla/Downloads/Dialnet-TeoriaDeLasEmocionesEnElCampoEducativoLecturasDesd-8721787.pdf>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Klein, F. S.J. (2020). Sobre el Pacto Educativo Global. Jesuitas. Provincia Argentino-Uruguay.
<https://jesuitasaru.org/luis-fernando-klein-sj-sobre-el-pacto-educativo-global/>
- Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., y Granic, I. (2019). Regulación de las emociones en acción: uso, selección y éxito de la regulación de las emociones en la vida diaria de los adolescentes. *Revista Internacional de Desarrollo Conductual* 43(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0165025418755540>
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCOVID-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 127-140.
<http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Lora, M.,Sevillano, J.,García, R.,Rodríguez, T.,Vilca, Y.(2021).Efectos del programa educativo “Libres de COVID-19” sobre las habilidades sociales preventivas del adolescente. *Scielo*,21(4).<https://doi.org/10.24265/horizmed.2021.v21n4.03>
- Loredó, J. (2018). *Pedagogía Ignaciana y Currículo. Implicaciones en la formación de los jóvenes en educación superior*. Lupus Magister.
- Luna, C.(2015).El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(UNESCO).<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-fadf59a0-6a74-4fd4-a992-c82209b07927>
- Luna, G., Abysai, A. y Martínez, D.(2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía* 16 (11).

<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Mendoza, G., & González, J. (2016) (Coord). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. CIAS. Jesuitas por la paz.

Monjas, I. (16 de octubre de 2022). La educación socioemocional en la escuela y el reto de mejorar la salud mental infantil. The Conversation.

[https://theconversation.com/la-educacion-socioemocional-en-la-escuela-y-el-reto-d
e-mejorar-la-salud-mental-infantil-191613](https://theconversation.com/la-educacion-socioemocional-en-la-escuela-y-el-reto-de-mejorar-la-salud-mental-infantil-191613)

Morales A. & Sampén M. (2022). Impacto de los ambientes naturales en la educación emocional de los niños después de la pandemia del COVID-19. *Apuntes de bioética. Bioética y Educación* 5(2).

<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/788>

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesari
os.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf)

Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de paz*.

53/243. [https://docs.google.com/document/d/1pUq_a6TsAdN1ftWO_w2jwjHDePk
CJeqH/edit](https://docs.google.com/document/d/1pUq_a6TsAdN1ftWO_w2jwjHDePkCJeqH/edit)

Ochoa A. y Salinas, J. (2019). *La convivencia escolar base para el aprendizaje y el*

desarrollo. [https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_co
nvivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf](https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf)

Oliveros, P. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael

Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93)

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*.

<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO], (2017). *Día Internacional de la Convivencia en paz*.

<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/436/53/PDF/N1743653.pdf?OpenElement>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO],(1998). Informe de síntesis de las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034_spa#:~:text=En%20su%20Resoluci%C3%B3n%2052%2F13,sobre%20una%20cultura%20de%20paz.

Ospina, D. (2016). El diario como estrategia didáctica.

obar.webs.ull.es/1docencia/CAMBIO%20SOCIAL/DIANA.pdf

Operti, R. (10 de abril de 2022). Sobre la cooperación y la solidaridad en la educación. *El Observador*.

<https://www.elobservador.com.uy/nota/sobre-la-cooperacion-y-la-solidaridad-en-educacion-20224105015>

Operti, R. (20 octubre 2022). Nota 3. Sobre las competencias en educación. *Ruta Maestra*, (34).

<https://rutamaestra.santillana.com.co/nota-3-sobre-las-competencias-en-educacion/>

Orozco, M.(2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2).

<https://doi.org/10.21615/cesp.5222>

Passos, M. (2013). Familia: límites y posibilidades en la construcción de los vínculos intersubjetivos. *Alternativas en Psicología*, 17(28).

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000100010

Perales Franco, C., Castañeda, E. & Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO.

Pérez, L. & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 22(72).

<https://www.redalyc.org/journal/140/14048873009/html/>

Pineda, A. (2015). Componentes de Inteligencia Emocional que presentan los alumnos de Preparatoria del Año 2014 del Colegio Externado de San José y su relación con el rendimiento académico. *Tesis de grado*. Universidad Rafael Landívar.

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Pineda-Ana.pdf>

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36 (1), 84-91.

Quintero, J. (2023). *Relaciones entre el enfoque de paz y la pedagogía ignaciana en la convivencia escolar. Estudio de caso en el colegio San Pedro Claver de Bucaramanga* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]

<https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=4012:relaciones-entre-el-enfoque-de-paz-y-la-pedagogia-ignaciana-en-la-convivencia>

- Restrepo, A., (2022). *Encuesta de salud mental. Análisis cualitativo*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/informes/encuesta-de-salud-mental-analisis-cualitativo>
- Rogoff, G. (2021). *El proceso de aprender por medio de observar y comedirse en las actividades de la familia y la comunidad (LOPI)*. Aprender observando y colaborando. <https://learningbyobservingandpitchingin.sites.ucsc.edu/>
- Rodas, F. (2020). Grupos Focales. Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal* 5 (3), 182-195.
<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401>
<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401>
- Rodríguez, A., (2020). Desarrollo de habilidades sociales para favorecer la convivencia. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, pp. 211-222.
<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-4-02-Rodriguez.pdf>
- Rodríguez, N. y Castillo R., (2022). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), pp.39-60.
<https://rieib.iberomex.mx/index.php/rieib/article/view/48>
- Rogers, P., (2014). *La teoría del cambio*. UNICEF Italia.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.

- Salvador, G. (2021). Programa de educación socioemocional para estudiantes que presentan problemas emocionales. [Tesis], Universidad Autónoma de México.
- Sánchez, M. (2009). La cultura de paz: teorías y realidades. *Pensamiento Jurídico* (26), 113-141.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Planeta
https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós
- Torres, A (2014). Diplomas UCC. *La investigación acción participativa por Alfonso Torres*.
1. [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IR3M9EOry7Q>
- Tur Porcar, A., Llorca A., Malonda, I., Samper, P., & Mestre, MV (2016). La empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Desclée de Brower.
- Vázquez, A. (16 de agosto de 2022). Las habilidades socioemocionales en los adolescentes tras la pandemia: ¿Estamos poniendo atención? Agora
<https://www.univa.mx/agora/las-habilidades-emocionales-en-los-adolescentes-tras-la-pandemia-estamos-poniendo-atencion/>
- Vargas, G. (2019). Habilidades Socioemocionales para la educación en administración del nivel bachillerato. *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*. Eindhoven (Países Bajos): Adaya Press.

Vargas, M., López, A. y Lara, L. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1277.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1277>

Varela, F. (15 de noviembre de 2018). Neuro-fenomenología y Autopoiesis. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fgqBpjpJGM>

Anexos

Anexo A. Formatos sobre Consideraciones Éticas

A1. Formato de Resumen de Consideraciones y Términos de Consentimiento

Objetivo general

Promover la competencia social en una comunidad escolar a través del diseño participativo de una propuesta formativa que favorezca el desarrollo de micro competencias emocionales.

El presente Trabajo de Obtención de Grado (TOG) pretende promover la competencia social en una comunidad escolar, el Bachillerato del Instituto Cultural Tampico, a través del diseño participativo de una propuesta formativa que favorezca el desarrollo de micro competencias emocionales. El proyecto busca aprovechar al máximo las bondades y fortalezas que ofrece el ambiente escolar como espacio para impulsar la formación y práctica de habilidades básicas y micro competencias emocionales en los estudiantes, tales como el respeto por los demás, la comunicación expresiva y receptiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y la colaboración, la asertividad, la prevención y solución de conflictos, la capacidad para gestionar situaciones emocionales y mejorar la convivencia escolar a través del reconocimiento del otro y de los otros con toda su legitimidad y valor, como clave para la transformación de la sociedad.

Se contempla trabajar coordinadamente con la Dirección de Formación Ignaciana a través de su equipo de Psicopedagogía, Profesores de Formación Ignaciana y Asesores Espirituales en el diseño e implementación de estrategias convivenciales prácticas que

fortalezcan capacidades y habilidades sociales y de compromiso social en los alumnos del bachillerato.

Enfoque metodológico

Como parte de la metodología de investigación-acción de este TOG, se elaboró por principio un ejercicio de reconocimiento con el grupo participante para diagnosticar el estado emocional y social de los estudiantes del bachillerato a partir del regreso a clases en el tiempo de post pandemia. Esta fase permitió contar con una perspectiva general sobre la problemática del TOG e identificar el objetivo de la acción socioeducativa.

A2 Formato de Aviso de Consentimiento Informado

Mediante la presente, se informa a la Rectoría y Dirección de Formación Ignaciana del Instituto Cultural Tampico que, como parte del Trabajo de Obtención de Grado de la Maestría en Educación y Convivencia (TOG), se ha invitado a participar a un grupo de estudiantes de bachillerato quienes, junto con la Dirección de Bachillerato, Coordinaciones de Grado, Psicopedagogía, y Asesores Espirituales S.J., colaborarán en el diseño de una estrategia convivencial participativa que contribuya al diálogo y a la resolución pacífica de los conflictos, habilidades socioemocionales que entre otras, fortalecen la dimensión socioafectiva de la persona y constituyen parte de su proceso formativo integral. Además, se pretende que este trabajo participativo sea un medio que contribuya a mejorar la convivencia escolar en el Bachillerato del ICT.

Cada miembro colaborador de este proyecto entiende que:

- Se espera su participación en diagnósticos, entrevistas, grupos focales y actividades colectivas para explorar y hacer propuestas sobre estrategias convivenciales con los alumnos del Bachillerato.
- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la invitación.

- Podrá retirarse con plena libertad de este proyecto colaborativo en cualquier momento o etapa del mismo si así lo considera necesario o conveniente sin ninguna repercusión.
- No hará gasto alguno o recibirá remuneración especial alguna por la participación en este proyecto.
- Se guardará en todo momento estricta confidencialidad sobre los datos personales obtenidos producto de la participación en el proyecto.
- En cualquier etapa del proyecto podrá solicitar información actualizada sobre el mismo a la responsable (Maestra Martha Irene Quintanilla a la siguiente cuenta de correo electrónico: mquintanilla@ict.edu.mx).
- No se percibe ningún riesgo por la participación en este proyecto.
- Las sesiones de participación serán grabadas con fines de sistematización de la información.
- Se espera que los resultados obtenidos contribuyan finalmente a la misión del colegio en la formación integral de sus estudiantes para la construcción de una sociedad más justa, en paz y reconciliada.

Lugar y fecha _____

Nombre y firma del rector del Instituto Cultural Tampico _____

Nombre y firma del director de Formación Ignaciana _____

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de aprobación de este TOG

Nombre y firma de los miembros del Grupo Participante

Anexo B. Cuestionarios Diagnóstico. Grupo Participante

B1. Cuestionario Diagnóstico para Alumnos

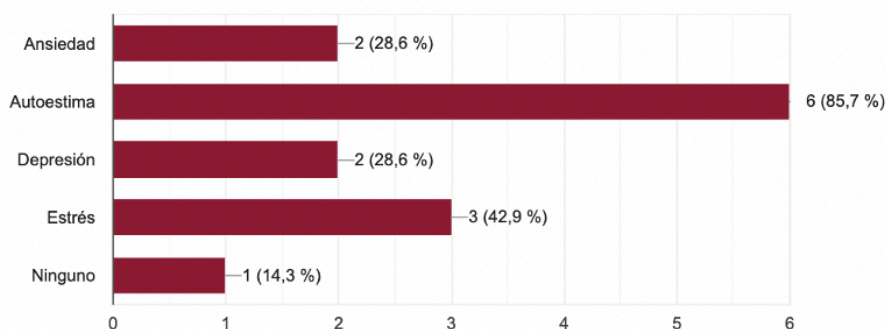
Desarrollo socioemocional

1. Ahora que estás en el colegio en modalidad presencial, ¿cuál elemento o elementos de tu desarrollo socioemocional consideras que han mejorado?

[Copiar](#)

Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas

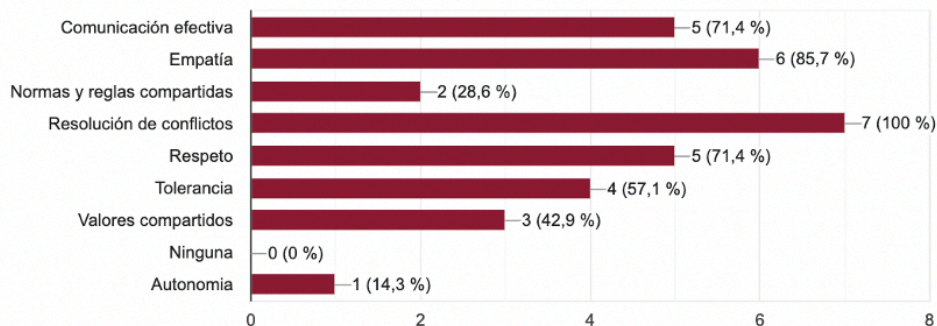


2. En el colegio en modalidad presencial, ¿qué estrategias consideras que pueden favorecer el desarrollo de tus habilidades socioemocionales y afectivas?

[Copiar](#)

Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas



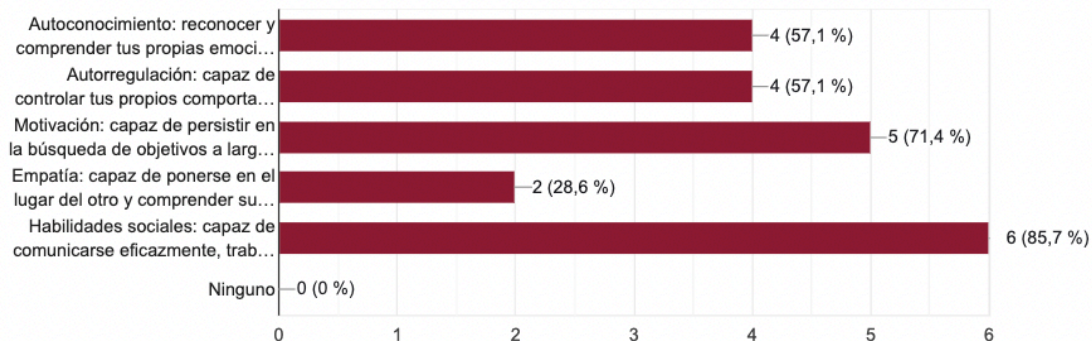
Inteligencia emocional

3. De los elementos de la inteligencia emocional, ¿cuáles consideras que el colegio puede apoyarte en tu formación?



Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas



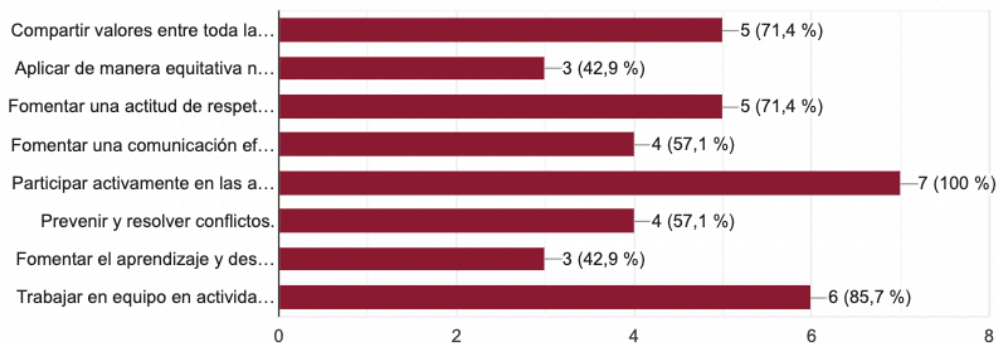
Estrategias convivenciales

4. ¿Qué acciones consideras que mejorarían la convivencia en el colegio?



Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas



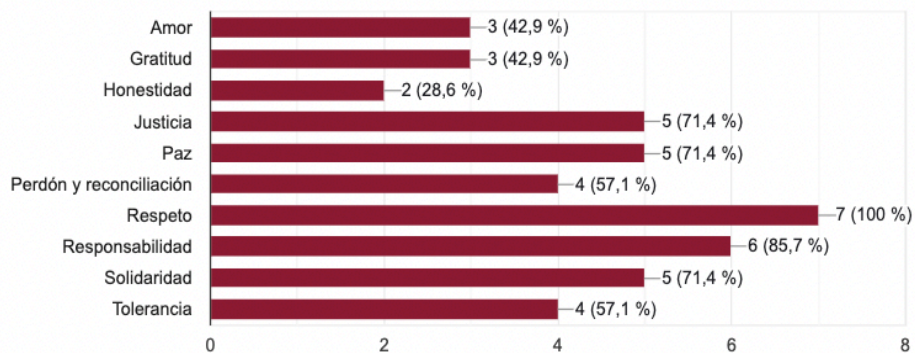
Valores



5. ¿Cuáles consideras que son los principales valores presentes en el Bachillerato?

Puedes marcar una o varias opciones.

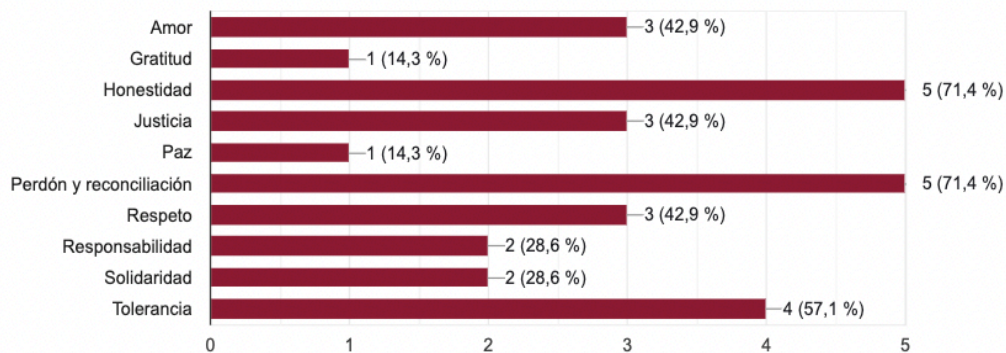
7 respuestas



6. ¿Cuáles consideras que son los valores más urgentes de trabajar en el bachillerato?

Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas



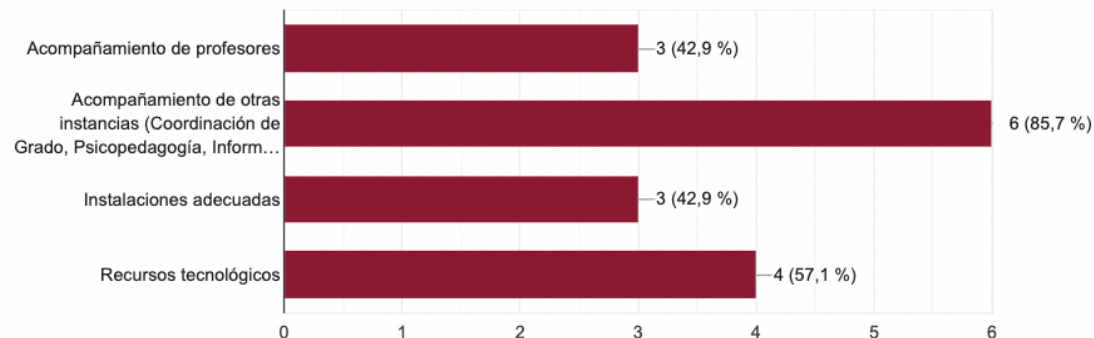
Condiciones que favorecen tu aprendizaje

7. ¿Cuál condición o condiciones consideras que ayudan a tu proceso de aprendizaje?

[Copiar](#)

Puedes marcar una o varias opciones

7 respuestas



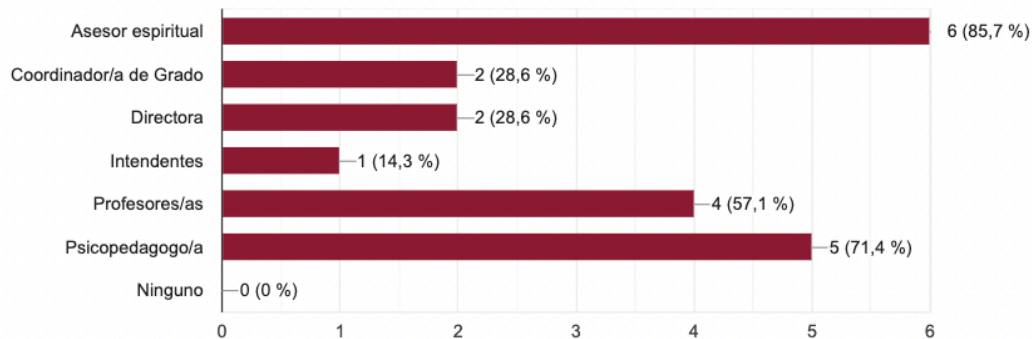
Confianza

8. ¿En qué personas confías en el bachillerato?

[Copiar](#)

Puedes marcar una o varias opciones.

7 respuestas



B2. Cuestionario Diagnóstico para Adultos

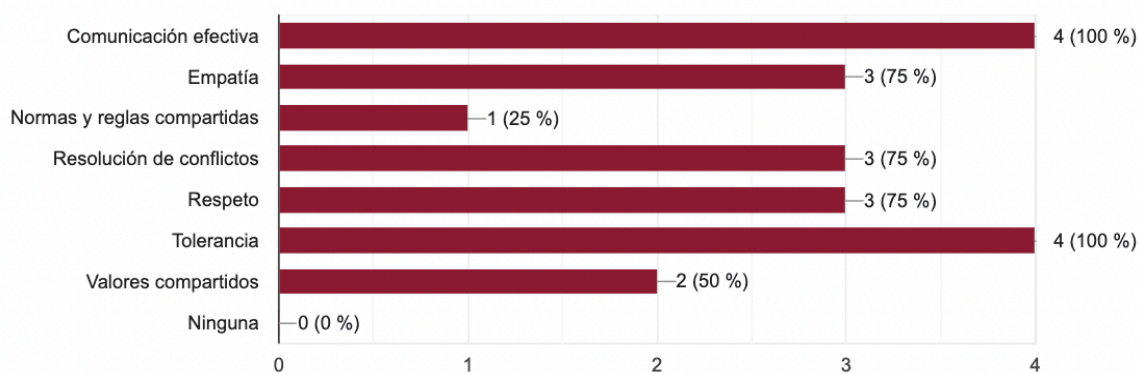
Desarrollo socioemocional

1. En el colegio, en la modalidad presencial, ¿cuáles con las estrategias que consideras que puede favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales y afectivas de los estudiantes?



Puedes marcar una o varias opciones.

4 respuestas



Anexo C. Ejercicio para el Reconocimiento de Emociones del EM

¿Mantengo buenas relaciones con los demás?
 Si, y mejoro las relaciones en las que me esmero.

¿Soy capaz de autoafirmarme en mis relaciones con los demás?
 Me considero unico, con postura propia y con libre albedrio.

¿Soy capaz de liderar?
 Definitivamente

¿Soy consciente del impacto que tienen en los demás lo que comunico y cómo lo comunico?
 A veces.

¿Me gusta más hablar o escuchar?
 Me gusta mucho hablar pero también soy buen escucha. y consigo bien

¿Soy capaz de expresar mi opinión aunque esta sea contraria a la mayoría?
 Me considero alguien muy critico con capacidad de expresarlo

¿Contagio entusiasmo a los demás?
 Estoy convencido que si

¿Con quién comparto mis problemas y mis ilusiones?
 Con mis amigos MUY cercanos, mi mamá y mi abuela

¿A quién me gustaría darle las gracias?
 a mi mamá

¿Mantengo buenas relaciones con los demás? Si, siempre trato de ser gentil con las personas.

¿Soy capaz de autoafirmarme en mis relaciones con los demás?

¿Soy capaz de liderar?

¿Soy consciente del impacto que tienen en los demás lo que comunico y cómo lo comunico?

¿Me gusta más hablar o escuchar? Me gusta ambas ya que me gusta compartir lo que pienso y escuchar ya que puedo aprender de la otra persona

¿Soy capaz de expresar mi opinión aunque esta sea contraria a la mayoría?

¿Contagio entusiasmo a los demás?

¿Con quién comparto mis problemas y mis ilusiones? Con mi mamá, ya que ella siempre me motiva.

¿A quién me gustaría darle las gracias? A mi mamá, ya que gracias a ella soy el hombre que soy.

¿Mantengo buenas relaciones con los demás?

Si, procuro siempre ser buen acompañante

¿Soy capaz de autoafirmarme en mis relaciones con los demás?

Si, tengo

¿Soy capaz de liderar?

Si, siempre dirigo

¿Soy consciente del impacto que tienen en los demás lo que comunico y cómo lo comunico?

Si, intento no atentar contra la integridad

¿Me gusta más hablar o escuchar?

Ambas, soy bueno en las dos.

¿Soy capaz de expresar mi opinión aunque esta sea contraria a la mayoría?

Si, no me importa que piensen los demás

¿Contagio entusiasmo a los demás?

Si, siempre llevo una sonrisa

¿Con quién comparto mis problemas y mis ilusiones?

Con mis amigos y seres queridos

¿A quién me gustaría darle las gracias?

A todos, a todo aquel que ha hecho algo por mi.

¿Mantengo buenas relaciones con los demás?

Si, ya que hablo con ella aunque sea poco y con amabilidad

¿Soy capaz de autoafirmarme en mis relaciones con los demás?

¿Soy capaz de liderar?

¿Soy consciente del impacto que tienen en los demás lo que comunico y cómo lo comunico?

¿Me gusta más hablar o escuchar? pues las dos la verdad, pero me gusta más expresarme yo

¿Soy capaz de expresar mi opinión aunque esta sea contraria a la mayoría?

pues yo creo que si aunque ya no tenga mucho caso

¿Contagio entusiasmo a los demás?

¿Con quién comparto mis problemas y mis ilusiones?

con algunos amigos y mis papás

¿A quién me gustaría darle las gracias?

a mis papas ya que me han apoyado en todo.

Anexo D. Diseño de las Sesiones de Trabajo

D1. Acercamiento Conceptual y Propuesta de Objetivo General para la Estrategia Curricular

A quién se dirigen:

Un grupo de alumnos y profesores del Bachillerato del Instituto Cultural Tampico denominado: EQUIPO MOTOR.

El grupo se conforma por 17 integrantes:

10 estudiantes del 1º, 2º y 3er grado, edades entre los 15 y los 18 años.

Los profesores que acompañan son: coordinadoras de cada grado (3), una psicopedagoga del 1er grado, dos orientadores espirituales y la directora (facilitador).

Propósito General

Promover la competencia social en una comunidad escolar, a través del diseño participativo de una propuesta formativa que favorezca el desarrollo de las micro competencias emocionales y contribuya a la instauración de una Cultura de Paz.

Propósitos Particulares

1. Hacer un reconocimiento/diagnóstico sobre la situación-percepción de convivencia escolar en el Bachillerato ICT a partir de este tiempo de post pandemia.
2. Analizar algunos conceptos clave como: Conflicto, violencia, el triángulo de las violencias y el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (de Carbajal y Fierro), la Cultura de Paz, y establecer una relación entre estos elementos y el contexto del Bachillerato ICT, particularmente después de la pandemia del Covid-19.
3. Conocer el Modelo de Competencias Emocionales que conforma la Inteligencia Emocional (IE) desde la perspectiva de Rafael Bisquerra, e identificar las micro competencias que integran una de ellas, la Competencia Social, como medio para fortalecer la dimensión socioemocional de la persona.
4. Diseñar colaborativamente, el objetivo general de una estrategia dentro del espacio curricular, que promueva la Competencia Social en los estudiantes del Bachillerato ICT y se oriente hacia la paz duradera.

Actividades de las Sesiones de Trabajo

Propósito particular 1:

Hacer un reconocimiento/diagnóstico sobre la situación-percepción de la convivencia escolar en el Bachillerato ICT a partir de este tiempo de post pandemia.

Actividad 1 (30 min)

Dinámica “Qué puedes decir de ti” (Manual para Construir la paz).

- a) El grupo comparte qué le gusta, qué no le gusta y qué le preocupa de su comunidad escolar, específicamente en el Bachillerato, También comparte una cualidad personal.
- b) El facilitador hace preguntas guía como:

¿Resulta fácil o difícil hablar sobre uno mismo?
 ¿Es importante lo que decimos cada uno/a?, ¿Por qué?
 ¿Cuál es la finalidad de escuchar?
 ¿Qué aprendimos de los demás?
 ¿Cómo nos sentimos?

Actividad 2 (25 min)

Experiencias facilitadoras/obstaculizadoras de la Cultura de Paz en el Bachillerato ICT a partir de las preguntas: ¿Qué implica la convivencia escolar? y ¿Qué significa la Cultura de Paz?

- a) Dividir al grupo en dos equipos y compartir la pregunta de trabajo para cada uno, especificando que deben situarse, a partir del regreso a clases, después de la pandemia.

Equipo uno: Menciona alguna (s) experiencia (s) en el bachillerato que consideres que fortalece la convivencia escolar e identifica qué elementos encuentras para ponerla en esta categoría.

Equipo dos: Menciona situaciones o experiencias que consideres que han obstaculizado la convivencia escolar e identifica qué elementos encuentras para ponerla en esta categoría.

- b) Se comparten las respuestas en plenaria y se colocan en hojas de rotafolio.

Propósito particular 2:

Analizar algunos conceptos clave como:

Convivencia, Cultura de Paz, Conflicto, violencia, el triángulo de las violencias y el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (de Carbajal y Fierro), la Cultura de Paz y establecer una relación entre estos elementos y el contexto del Bachillerato ICT, particularmente después de la pandemia del Covid-19.

Actividad 3 (15min)

Ejercicio de Reconocimiento.

- a) El Facilitador hace preguntas guía para el reconocimiento:

¿Qué entendemos por conflicto y violencia?
 ¿Ambos conceptos significan lo mismo?
 ¿Conocemos distintos tipos de violencia?
 ¿En el bachillerato se presentan o se han presentado situaciones de conflicto /violencia?
 ¿Cómo las atendemos?

- b) El grupo comparte en plenaria.

Actividad 4 (20 min)

Cápsulas Teóricas

- a) Se proyectan cápsulas teóricas para conocer sobre: el conflicto, el triángulo de las violencias y el Modelo de Convivencia de Fierro y Carbajal (ligas YouTube y figuras de apoyo).
- b) El facilitador hace preguntas guía (con las figuras de apoyo)
 - ¿Podemos identificar en qué nivel (s) del Modelo de Convivencia trabajamos en el colegio?
 - ¿Siempre se trabaja en el mismo nivel? Sí, no, por qué

- ¿A través de qué experiencias podemos identificar estos niveles y estrategias?
- c) El grupo comparte en plenaria.

Propósito particular 3:

Conocer el Modelo de Competencias Emocionales que conforma la Inteligencia Emocional (IE) desde la perspectiva de Rafael Bisquerra, e identificar las micro competencias que integran la Competencia Social, como medio para fortalecer la dimensión socioemocional de la persona.

Actividad 5 (25 min)

Ejercicio de emociones

- a) A través de un ejercicio práctico que utiliza la respiración pausada, se reconocen emociones como:

Alegría-tristeza, amor-aversión, ira-miedo, sorpresa-vergüenza.

- b) Cada emoción se ha pintado en color distinto y se coloca en una hoja de rotafolio.

- c) Facilitador guía el ejercicio:

- Tomo conciencia de mi respiración y de las partes de mi cuerpo.
- Cierro los ojos.
- Recorro las partes de mi cuerpo desde la cara, cuello, hombros, pecho, abdomen, espalda, brazos, piernas, muslos, pies.
- Abro mis ojos y reconozco cada emoción y su color en el rotafolio.
- Pienso e identifico las emociones más sobresalientes que he experimentado el día de hoy.
- Las ubico en mi cuerpo y pintó esa parte con la emoción que he reconocido.

- a) En plenaria los alumnos comparten sus respuestas a las siguientes preguntas (facilitador):

- ¿Qué descubro?
- ¿Logré reconocer emociones distintas?
- ¿Logré identificarlas en una parte de mi cuerpo?
- ¿Me pareció fácil o difícil el ejercicio?
- ¿Cómo me siento de compartirlo con el grupo?

Actividad 6 (15 min)

Cápsula Teórica

- a) Se proyectan fragmentos sobre video de Educación Emocional (video de R. Bisquerra YouTube).
- b) Preguntas guía (facilitador)
- ¿Qué me llamó la atención sobre el video?
 - ¿Cómo lo relaciono con el ejercicio que acabamos de hacer sobre las emociones?
- c) El grupo comparte en plenaria.
- d) Se comparten las figuras de apoyo sobre el Modelo de Competencias Emocionales (IE) y las micro competencias que integran la Competencia Emocional.

Actividad 7 (45 min)

Casos Prácticos

- a) Se divide al grupo en tres equipos para analizar un caso e identificar las micro competencias que se necesitan para tratarlo.
- b) Los grupos comparten en plenaria sus comentarios y opiniones de acuerdo al caso que les tocó trabajar.
- c) A manera de discusión grupal se valoran las micro competencias sociales en el colegio respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Las promovemos?

- ¿En qué espacios, o a través de qué experiencias?

- ¿Qué beneficios tiene promover estas competencias entre la comunidad del Bachillerato ICT?
- ¿Qué relación encontramos entre éstas y el Modelo de Convivencia de Carbajal y Fierro?

Actividad 8 (20 min)

Recapitulación

- a) A partir de lo que hemos aprendido y experimentado en las actividades anteriores, vamos a recapitular las actividades e identificar en ellas las micro competencias sociales que hemos trabajado:
- Actividad de lo que me gusta/no me gusta/me preocupa/mi cualidad
 - Ejercicio respiración-emociones
 - Casos Prácticos

Trabajo por equipo y plenaria

Propósito particular 4:

Diseñar colaborativamente un objetivo y propuesta metodológica general de una estrategia, dentro del espacio curricular, que promueva la competencia social en los estudiantes del Bachillerato ICT y se oriente hacia la paz duradera.

Actividad 9 (45 min)

Diseño: Objetivo General de la Estrategia de Intervención

- Se divide al grupo en tres equipos y se reparten plumones y dos hojas de rotafolio a cada equipo.
- Se explica el trabajo para integrar todo lo que hemos visto anteriormente:
- Cada equipo elabora una propuesta de Objetivo General (una hoja) y Propuesta Metodológica General de la estrategia de intervención proyectada.
- Se comparten en plenaria y cada propuesta se evalúa utilizando una lista de cotejo que aplica el grupo.
- Se elabora la redacción final del objetivo general y la propuesta metodológica por todo el grupo.

Actividad 10 (25 min)

Cierre

- Preguntas guía (facilitador)
 - ¿Ha resultado fácil o difícil elaborar esta propuesta?
 - ¿Por qué razón-razones?
 - ¿Consideran que sería fácil o difícil implementarla en el espacio curricular en el bachillerato?
 - ¿Y en nuestra vida diaria? ¿Por qué razón?

El grupo comparte sus respuestas en plenaria.

↓

Productos Esperados

- Un rotafolio con la redacción del objetivo y metodología general propuestas por el grupo para la estrategia de intervención en el espacio curricular.
- La práctica-vivencia del EM dentro de las sesiones de trabajo de micro competencias emocionales como: el respeto, el comportamiento prosocial y cooperativo, la comunicación expresiva y receptiva, la gestión de emociones, la asertividad, la resolución de conflictos.

↓

Aprendizajes Esperados

Dentro de los aprendizajes esperados para el grupo como resultado de las actividades que encaminan a diseñar una propuesta de intervención se encuentran los siguientes:

- Autoconocimiento de su entorno y persona.
- Diagnóstico y análisis crítico determinar experiencias que fortalecen y obstaculizan la convivencia escolar.
- Comprensión puntual de diversos conceptos para poder describirlos y diferenciarlos entre sí.
- Relación de los conceptos y elementos clave del Modelo de Convivencia con su entorno escolar.
- Reconocimiento de emociones experimentadas a través de la asertividad e inteligencia emocional.
- Apropiación y correlación de las micro competencias sociales con la dinámica escolar.
- Inferir beneficios de la aplicación óptima de dichas micro competencias.
- Identificación, comparación y contraste del Modelo de Convivencia con las Micro competencias Sociales con las características particulares del entorno escolar y la gestión en el bachillerato.
- Creatividad y proactividad para diseñar una estrategia de intervención.
- Liderazgo.
- Trabajo en equipo.
- Redacción fluida, clara y coherente.
- Autoevaluación de la propuesta metodológica de su estrategia de intervención.



Evaluación de los Aprendizajes

A lo largo del proceso de aprendizaje, se refleja el Modelo del PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano), modelo pedagógico de la propuesta educativa jesuita que consiste en cinco momentos en secuencia y simultáneos a la vez que promueven el desarrollo integral de la persona. Estos son: *Contexto, Experiencia, Reflexión, Acción, Evaluación*.

Para la Actividad # 9 se utiliza una evaluación heterogénea a través de una lista de cotejo para analizar la viabilidad/eficacia/pertinencia de su implementación y contribución a mejorar la convivencia escolar e impulsar la Cultura de Paz. Esta será proyectada por el facilitador. Al término de esta evaluación, se anota en cada hoja de rotafolio la calificación que será la base para establecer el ranking de las tres propuestas y la elaboración/redacción de la propuesta final del grupo.



Lista de Cotejo

| LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LAS PROPUESTAS | | |
|--|----|----|
| Descriptor | SÍ | NO |
| Objetivo | | |
| Se enuncia puntualmente que se espera lograr en pro de la construcción de paz o mejora de convivencia escolar. | | |
| Se establece de manera clara que acción generalizada se pretende llevar a cabo. | | |
| Se incluye mención de sobre quienes se incidirá. | | |
| Metodología | | |
| Esta conformada de por lo menos tres acciones. | | |
| Las acciones se complementan/interrelacionan para el logro del objetivo general. | | |
| Son acciones viables de llevar a cabo dentro de la institución educativa. | | |
| Impacto en la construcción de una Cultura de Paz | | |
| La propuesta contribuye a la construcción de una cultura de paz y mejorar la convivencia escolar. | | |
| Sienta las bases para otras propuestas. | | |
| Se puedan percibir resultados dentro de un lapso no mayor de 6 meses en la institución. | | |
| Es una propuesta que se puede replicar en el futuro. | | |
| Redacción | | |
| La redacción de la propuesta es clara y apropiada. | | |
| TOTAL | | |



Aspectos a Considerar

Competencias del grupo para la redacción propuesta de objetivo y metodología general:

Los estudiantes participantes en este EM han cursado o cursan en este ciclo escolar asignaturas como Metodología de la Investigación, Química, Física, Biología y Lógica que, entre otras, proporcionan bases sólidas a los estudiantes para cumplir con estos objetivos. Aunado, está el apoyo de los profesores de este EM a través de su acompañamiento cercano.

Después de la selección de esta propuesta:

En sesiones posteriores a estas, el EM podrá reflexionar sobre cómo enriquecer y terminar de perfeccionar su viabilidad para la implementación. Se compartirá la versión final con el Consejo de Bachillerato y la Dirección de Formación Ignaciana para designar las fases de su implementación.



Material de Apoyo

Salón con mesas y sillas, equipo de cómputo y cañón para proyectar. Plumones, hojas reciclables, hojas de rotafolio, imágenes en ppt.

Modelo de Convivencia (Carbajal y Fierro)

<https://www.youtube.com/watch?v=JyZMW60dX58> [Archivo de video YouTube]

Min: 9.20-11.36 triángulo de las violencias

12.40 - 17 paz efímera y paz duradera, convivencia, conflicto

18:40- 20.06 3 niveles de paz: contención, resolución de conflictos, transformación

21:50 - 22.30 presentación del modelo

[¿Qué es la cultura de Paz? #AprendeEnCasa \[Archivo de video YouTube\]](#)

[Educación Emocional \(Bisquerra\) https://www.youtube.com/watch?v=s8pDUvljvtM](https://www.youtube.com/watch?v=s8pDUvljvtM) [Archivo de video YouTube]

Minutos 2.58-4.48; 4.57-6.51

Mendoza, M. & Ledesma, C. (2007) Manual para construir la Paz en el Constructores de paz en la comunidad escolar. Guía para docentes. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, (Dinámica p. 64)

Quintero, M., Sánchez K., Mateus, Álvarez, C., Cortés R. (2015). Pedagogía de las Emociones para la Paz. Alcaldía Mayor de Bogotá-Educación (Ejercicio p. 104).



Referencias Bibliográficas para estas sesiones de intervención

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEB), Horsori.España.

<https://www.rafaelbisquerra.com/libros/competencias-emocionales-para-un-cambio-de-paradigma-en-educacion/>

Carbajal, P & Fierro M. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. IBERO León.

Del Pozo, L. (2021). Tekman Education. Educación emocional en el aula. Charla con Rafael Bisquerra [Archivo de video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=s8pDUvljvtM>

- Mendoza, M. & Ledesma C. (2007). *Manual para construir paz en el aula. Constructores de paz en la comunidad escolar. Guía para docentes*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Pillado, R (2020). Qué es la cultura de Paz #Aprende en casa. [Archivo de video]YouTube<https://www.youtube.com/watch?v=EyegfnhDUTE>
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. & Cortés, R. Pedagogía de las emociones para la paz. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Sánchez, M. (2009). La cultura de paz: teorías y realidades. *Pensamiento Jurídico* (26),113-141.

D2. Construcción Participativa del Objetivo General para la Estrategia Curricular.

Material Fotográfico

OBJETIVO
CONVIVIR DE MANERA sana y Responsable con toda nuestra comunidad dentro y fuera del INSTITUTO.

OBJETIVO
Aprender a expresar y a recibir críticas ~~constructivas~~ de manera asertiva, y mediante esto Enseñara las nuevas generaciones Sobre la resolución de problemas de una manera más asertiva, madura y que nos sirva en la vida ~~adulta~~.

OBJETIVO
Implementar un modelo el cual fomente la convivencia sana e inclusiva, integrando a toda la comunidad.
-OBJETIVO- Implementar un modelo que favorezca integrar a toda la comunidad mediante la convivencia sana e inclusiva.
-CARACTERÍSTICAS- Operar con asertividad y aserividad como se lo concierne a la persona, actuar a todo momento con habilidades sociales, destrezas y emociones que hablen.

MARTES 6: PRODUCTO DEL TRABAJO DEL EM EN ESTA SESIÓN: propuesta validada por el EM

OBJETIVO GENERAL: Implementar un modelo que promueva las habilidades sociales y sus microcompetencias más significativas en un espacio curricular con el alumnado de bachillerato para mejorar la convivencia , a través de un enfoque práctico-participativo.

D3. Diseño de una Situación de Aprendizaje Ejemplo a partir de un Tema Generador

| Ejemplo de una Situación de Aprendizaje | | |
|---|--|---|
| Tema Generador | ¿Dónde será nuestro viaje de estudios de nuestra generación? | |
| Objetivo de la sesión: | Desarrollar habilidades de cooperación y negociación para alcanzar acuerdos a través de consensos | |
| <p>Micro competencia social: Prevención y solución de conflictos</p> <p>Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.</p> <p>La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás (Bisquerra, 2019).</p> | | |
| Secuencia del Paradigma Pedagógico Ignaciano | | |
| Secuencia del Paradigma Pedagógico Ignaciano como eje metodológico | Objetivos/Encuadre PPI | Actividades |
| Contexto | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionar lo visto en el video con la realidad del aula o la comunidad de estudiantes de bachillerato. ➤ Identificar que el logro de acuerdos es un elemento que construye la convivencia escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ EM: Bienvenida Invitar al grupo a que sientan confianza, generar sinergia y se preparen para participar en las siguientes actividades. ➤ Video “El puente” https://www.youtube.com/watch?v=M775K3jZneM ➤ Discusión EL EM inicia la discusión del video pidiendo <u>voluntariamente a diferentes estudiantes</u> que respondan preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ocurrió? - ¿Cómo actuaron las partes involucradas? ¿Qué consecuencias tuvieron sus actitudes y comportamientos? - ¿Cómo afrontan los animales pequeños el mismo problema? ¿Qué resultados obtuvieron? - ¿Qué elementos se necesitan para lograr un acuerdo? 1. ¿Cómo puedes relacionar lo visto en el video con tu realidad, con lo que vives en el salón o en tu grado o en el bachillerato? 2. ¿Cómo afectan los conflictos a las relaciones interpersonales en el colegio? <p>EM: Registra las participaciones.</p> |
| Experiencia | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ EM dirige la estrategia cooperativa: “Lo que sé y lo que sabemos” - EM: Entrega una ficha a cada estudiante. |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|--------------------------------|--|------------------------|------------------------------|
| | <p>Activar conocimientos previos y orientar hacia los contenidos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - De forma individual escriben en la primera columna lo que saben de la palabra consenso. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="2">Definir la palabra “consenso”.</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">Lo que sé (individual)</td> <td style="width: 50%;">Lo que sabemos (cooperativo)</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se agrupan en binas. Construyen un texto que recoja las aportaciones de ambos. - Ambos escriben el texto en la segunda columna y escriben sus nombres en ambas fichas. - Entregan una al EM y se quedan con la otra para la puesta en común. - Realizar una puesta en común para definir el concepto de “consenso” con las aportaciones de los estudiantes. El EM retroalimenta. <p>➤ Investigación previa del EM sobre el consenso:</p> <p>“La toma de decisión por consenso trata del proceso que implica: identificar y discutir las inquietudes, generar nuevas alternativas, combinar elementos de varias alternativas y confirmar que las personas entienden una propuesta o un argumento. Es diferente de una mayoría: si una mayoría se pone de acuerdo, también hay una minoría que disiente, pero en el consenso no hay disenso. Una decisión por consenso no implica un consentimiento activo de cada uno, sino más bien una aceptación”.</p> | Definir la palabra “consenso”. | | Lo que sé (individual) | Lo que sabemos (cooperativo) |
| Definir la palabra “consenso”. | | | | | | |
| Lo que sé (individual) | Lo que sabemos (cooperativo) | | | | | |
| Acción | <p>Trabajar con un ejemplo hipotético para aprender a establecer acuerdos, de forma participativa, teniendo en cuenta los intereses de los demás.</p> | <p>➤ EM: dirige la actividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Llevar a cabo una lluvia de ideas en el pizarrón para elaborar un listado de posibles lugares para el viaje de estudios de la generación (10 a 15 opciones). 2. Cada estudiante elige las cinco opciones a las que le gustaría ir. 3. Se divide el grupo en equipos de seis alumnos para elaborar una lista de los cuatro lugares de mayor agrado, para cada destino mencionar una ventaja y una desventaja. 4. Se combinan los grupos para formar equipos de 12; luego, escogen dos opciones por consenso. 5. Puesta en común: cada equipo anota en el pizarrón sus preferencias y el grupo, por consenso, escoge un único lugar. <p>EM: Registra la información de manera digital.</p> | | | | |
| Reflexión | <p>Expresar la importancia y el significado humano del tema abordado.</p> | <p>➤ EM: dirige la puesta en común / ejercicio de reflexión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo puede ayudar el proceso de construir consensos a la prevención o solución de conflictos? 2. ¿Por qué es importante desarrollar habilidades pacíficas de negociación y mediación? <p>EM: Registra la información de manera digital.</p> | | | | |

| | | |
|-------------------|--|---|
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover la transferencia y aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. ➤ Conectar el aprendizaje con la vida. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ EM: Dirige la estrategia cooperativa “Ejercicios para desarrollar la transferencia”. *Evaluación individual con código QR. * Google Forms preparada con anticipación por el EM. <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte un ejemplo de cómo podrías utilizar lo que hemos aprendido en una situación real dentro del bachillerato. De la micro competencia social Prevención y solución de conflictos: <ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Cómo se puso en práctica la habilidad de cooperación y negociación en el grupo en esta actividad? ➤ EM: Dirige la puesta en común: *Evaluación grupal. <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicita al grupo compartir una situación en el bachillerato, en la que puede aplicar el “consenso” para prevenir o resolver un conflicto. 2. ¿Qué actitudes y acciones reconocen que ayudan a lograr el consenso? 3. Si el ejercicio de consenso no se logró, ¿qué acciones llevarían a cabo para lograrlo? EM: registra las aportaciones de manera digital. P.D. En una segunda sesión, se puede utilizar una estrategia de JUEGO DE ROLES para ver la realidad sobre costos, itinerarios, seguridad, entre otros. Todo lo que conlleva la elección de una opción de viaje de estudios. |
|-------------------|--|---|

| Lista de Cotejo | | |
|---|----|----|
| Evaluación Grupal (El mismo EM la implementa para evaluar la sesión) | | |
| | SI | NO |
| Identifican situaciones que requieren una solución. | | |
| Proponen acciones preventivas para evitar que se produzca un conflicto. | | |
| Escuchan la perspectiva de sus compañeros. | | |
| Respetan el punto de vista de los demás | | |
| Aportan soluciones informadas y constructivas para resolver un conflicto. | | |
| Evidencian capacidad de negociación | | |
| Llegan a un acuerdo de manera pacífica | | |

Referencia

Varas Mayoral, M., & Zariquiey Biondi, F. (s.f.). Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa*. Recuperado de https://convivenciayaprendizajecooperativo.web.uah.es/wp/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf

Anexo E. Consulta sobre Temas de Interés entre los Estudiantes del Bachillerato

E1. Cuestionario Aplicado para la Consulta

Equipo de Rediseño CCRR 2024

Descripción del formulario

¿Crees que la convivencia entre las y los alumnos de bachillerato puede mejorar? *

Si

No

Otra...

¿Que temas de interés abordarías para mejorar la convivencia? *

Texto de respuesta larga

E2. Extracto de los resultados de la Aplicación

| ¿Crees que la convivencia entre las y los alumnos de bachillerato puede mejorar? | ¿Que temas de interés abordarías para mejorar la convivencia? |
|--|---|
| 1 Si | Acerca de la inclusión |
| 6 Si | Respeto |
| 5 No | nada todo bien |
| 6 Si | respeto |
| 5 Si | RESPECTO |
| 0 Si | respeto y diversidad |
| 6 No | Como ayudar a los demás |
| 7 No | Respeto |
| 3 Si | Disciplina y respeto ante los demás |
| 9 Si | no faltar el respeto a mis compañeros |
| 3 Si | Que ya no se roben las cosas y las burrias hacia los demás |
| 4 Si | La seguridad en los baños ya que algunas personas hacen actos indebidos en ellos. Y también la seguridad en los salones. |
| 0 Si | Evitar tirar basura en el piso del salon |
| 3 Si | Respeto entre alumnos |
| 8 Si | Limpeza |
| 8 Si | El respeto a las cosas ajenas |
| 9 Si | Yo creo que la limpieza para que haya un mejor ambiente |
| 1 Si | la limpieza |
| 4 Si | Respetar los salones, no tirar el gel ni comida |
| 2 Si | Ser más honestos y concientes |
| 8 Si | La disciplina, la limpieza, el respeto, etc. |
| 1 Muy buena creo yo | Convivencia sana |
| 3 Si | Dejar de lado la envidia y convivir con todos, no poner estereotipos |
| 3 Si | Aprender a resolver conflictos entre alumnos de una manera asertiva, y encontrar una solución que beneficie a las dos partes. |
| 8 Si | Más actividades |
| 3 No | Ninguno, escucharía a los demás |
| 6 Si | Bullying en todas sus formas, acoso, neurodivergencias, sexualidad, orientaciones sexuales, rechazo. |
| 9 Si | El respeto a las cosas que no les pertenecen, dejar de lanzar cosas y encuciar los lugares publicos que son utilizados por todos los alumnos. |
| 2 Si | No se |
| 5 Si | No se |
| 4 Si | Más actividades en grupp |

Anexo F. Diseño de situaciones específicas de aprendizaje (SA)

F1. Propuesta 1

Tema generador 1: **El respeto a los demás en el salón y actividades escolares, para fortalecer la confianza entre los estudiantes.**

Micro competencia a trabajar: El Respeto por los demás

Concepto teórico: es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir al momento de una discusión.

Objetivo de la sesión:

Hacer en grupo diversas reflexiones sobre:

- Saber cómo marcar un límite en nuestro modo en cómo nos relacionamos con los demás
- Respetar nuestro lugar de trabajo, ya que eso ayuda a respetar también a los intendentes que trabajan aquí (limpieza y orden).
- Tratar a los demás como quisiéramos ser tratados, respeto-respeto, cordialidad, confianza.
- Saber cómo y cuándo hablar (ser asertivos).

Como una alternativa posible para emprender acciones que mejoren la confianza entre el grupo y en las generaciones de estudiantes y sus relaciones de amistad entre toda la comunidad.

Contexto y Experiencia: Lanzar diversas preguntas al grupo:

- ¿Para ti qué es el respeto?
- ¿Cómo practicas el respeto a los demás en el salón de clase o en los descansos o actividades de la escuela?
- ¿En qué momentos o situaciones no te has sentido respetado?
- ¿Cómo te has sentido?
- Los facilitadores comparten una definición teórica sobre el RESPETO

Reflexión -Acción:

- En parejas piensa en alguna situación dentro del salón o con tus maestros donde no te sentiste respetado o tú faltaste el respeto
- Compártelo con tu pareja
- Den su opinión de la situación
- Comentar que fue lo que hicieron
- Comentar de qué otra forma lo hubieran solucionado
- ¿Son muy seguidas estas situaciones? ¿Por qué razones?
- Las parejas que quieren pueden compartir lo que se comentó en parejas.
- ¿De qué manera lo que descubrimos afecta la confianza entre nosotros?
- ¿Qué podemos hacer diferente para que no sucedieran estas faltas de respeto?
(voluntarios del grupo responden).

Evaluación:

- ¿A qué conclusiones llegamos y cómo las vamos a practicar?
- Se escuchan las propuestas para trabajar.
- Se anotan como acuerdos y se pegan en la pared del salón, en una hoja de rotafolio.

F2. Propuesta 2

Tema generador 2: **El salón de clases como un espacio agradable que mejora el rendimiento y los vínculos sociales y afectivos en el grupo.**

Micro competencia a trabajar: Comportamiento prosocial y Cooperación

Concepto teórico: es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo haya solicitado. Aunque no es altruismo, tiene algunos elementos en común.

Objetivos de la sesión:

- El grupo reflexiona sobre los rendimientos (académicos, afectivos) de un grupo en un espacio limpio, agradable.
- El grupo reflexiona sobre el alcance que tiene una propuesta o acción concreta cuando todo el grupo se compromete a llevarla a cabo: eso es tener un comportamiento prosocial y cooperativo

Contexto y Experiencia:

- Se muestran imágenes del salón de clases de la semana anterior (fotografías tomadas a las 7:20 h. inicio de clases y otras imágenes tomadas en la hora de la salida).
- Pregunta detonante para el grupo: ¿Deseas compartir tu opinión al ver estas imágenes? ¿Qué emociones vienen a tu mente? (que voluntariamente participen).
- Se comparte un código QR que diga ACEPTABLE o NO ACEPTABLE.
- Se ponen las respuestas en la pantalla del salón. Si la mayoría pone NO ACEPTABLE, se invita a la reflexión con preguntas propuestas.

¿Por qué es inaceptable? (posibles respuestas de la reflexión del grupo)

- Huele feo y no es agradable para estar atendiendo las clases
- Nosotros mismos permitimos que nuestros compañeros coman y dejen basura.
- Entran de otros salones y dejan tiradero en los descansos
- No se puede trabajar en espacio sucio
- Explorar qué sucede en casa con el tema de limpieza
- Explorar qué sucede en un restaurante de comida rápida

Acción:

- Llevar al grupo a compartir propuestas para combatir el problema y mejorar el aspecto del salón
- El grupo se divide en tríadas. Cada tríada propone una acción concreta para llevar a cabo.
- En plenaria se leen en voz alta las propuestas de cada triada. El grupo elige las 5 mejores y más prácticas propuestas.

Evaluación:

- Se pregunta al grupo como reflexión final:
- ¿Cómo pueden los resultados posibles de estas propuestas variar si se trabajan en grupo o si sólo algunos miembros las trabajan individualmente?
- Se hacen los acuerdos para trabajar en la siguiente semana. Se elige una o dos de las propuestas para que queden escritas en hoja de rotafolio pegada en la pared a manera de compromiso del grupo.

F3. Propuesta 3

Tema generador 3: **La desmeritación de los problemas de los alumnos**

Micro competencia a trabajar: Asertividad

Objetivo de la sesión:

- Generar y desarrollar en el grupo habilidades de entendimiento y asertividad para mejorar la convivencia.

Concepto teórico: es la capacidad de una persona de compartir sus emociones y sentimientos de manera efectiva. Engloba la capacidad de cómo tratar a la gente y cómo gestionar las situaciones dependiendo del contexto. Es un equilibrio entre agresividad y pasividad. Manifestar la opinión, saber decir que no cuando es necesario, marcar límites, respetar las opiniones de otros y al mismo manifestar la intención de recibir ese mismo respeto.

Contexto y Experiencia:

- Dos facilitadores comparten con el grupo un ejemplos personales:

Llego a casa un día, triste y preocupado porque quedamos fuera del torneo de futbol. Me preguntaron mis papás, les platiqué y su respuesta fue:

"eso no debería de preocuparte, mejor preocúpate por tus calificaciones, esas sí importan para la beca de la universidad, lo demás es juego y no vale".
- A mí me pasó que acababa de terminar una relación de noviazgo y ese día, no estaba poniendo atención a la clase de cálculo. Regularmente, soy atenta y estoy participando, pero ese día estuve con la cabeza recargada sobre el pupitre. Cuando el profesor me pidió participación, le dije que no había puesto atención, no podía contestar. Unos compañeros dijeron que estaba triste por cuestiones de amores y el profesor en tono de queja o desmeritando dijo: "esas cosas no son importantes ni justifican que no cumplan con lo que les toca como estudiantes... su deber es cumplir y no andar con niñerías." Me hizo sentir mal porque generalmente siempre cumplo y estoy atenta. Pienso que subestimó mi problema o situación y que no fue empático".

Acción-Reflexión

- Se pregunta al grupo: ¿a alguien le gustaría compartir si en algún momento un adulto a desmeritado un problema por el que están pasando? ¿Les gustaría compartirlo?
- ¿Cómo te sentiste?
- ¿De qué manera hubiera sido correcto reaccionar ante alguien que me está exponiendo un problema?
- ¿Cómo creen que las respuestas de la otra persona afectan a la convivencia de un grupo, o pequeña comunidad, como familia o amigos?
- Se invita al grupo a pensar en actitudes que no son asertivas ante una situación y cuáles pueden resultar positivas.
- Se organiza al grupo en equipos de 6 personas. Cada equipo escoge una actitud que impulse la comunicación asertiva y una actitud que la obstaculice.
- Se comparten en plenaria y se reflexiona sobre la manera en que estas actitudes o comportamientos impulsan u obstaculizan la convivencia en el grupo.

Evaluación:

- Se escogen las tres actitudes o comportamientos que más refuerzan la comunicación asertiva en el grupo y se escriben en una hoja de rotafolio con una frase que diga: PROPÓSITO DE LA SEMANA: impulsar la COMUNICACIÓN ASERTIVA EN EL GRUPO PARA MEJORAR NUESTRA CONVIVENCIA.

F4. Elementos que Conforman una Situación Específica de Aprendizaje (SA).

| Elemento | Definición |
|--|---|
| Objetivo de la sesión | Meta específica o resultado que se pretende lograr. |
| Tema generador | Punto de partida que sirve para enganchar (interesar) y enlazar con los referentes teórico prácticos. Promueve la participación activa. |
| Micro competencia a desarrollar | Se especifica a partir de un referente teórico como soporte del objetivo que se pretende. |
| Aplicación del PPI | Organización de las actividades de la sesión conforme los momentos/pasos del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), modelo pedagógico utilizado. |

Anexo G. Instrumento de Cotejo para la Observación y Valoración de la Estrategia Curricular a partir de Tres Componentes

G1: Estructura del Diseño

Instrumento de observación y valoración de la implementación de la estrategia curricular en el pilotaje.

Instrucciones: Proporcione la información solicitada, o bien marque con una X su respuesta donde corresponda.

| Datos Generales de la Sesión de Pilotaje | |
|--|--|
| Nombre de la Estrategia Curricular: | |
| Nombre del docente observador: | |
| Fecha de la sesión: | |
| Horario de la sesión: | |
| Grado y grupo de los participantes en la sesión: | |
| Número de alumnos participantes en la sesión: | |

| Estructura de la estrategia curricular | | | | |
|--|--------------------|---------------|---------------|-------------|
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Excelente | Satisfactorio | Puede Mejorar | |
| Organización | | | | |
| Tiempo | | | | |

| Pedagogía del PPI | | | | |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|------------------|-------------|
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Se observaron todos | Se observaron algunos | No se observaron | |
| Momentos (5) | | | | |
| Nombre de los momentos observados | | | | |

G2. Participación del Equipo Motor

| Participación del Equipo Motor como facilitador | | | | |
|---|---------------------------|------------------|---------------|--------------------|
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Se observaron | No se observaron | | |
| Roles | | | | |
| Descripción de los roles observados | | | | |
| Participación del grupo participante de la prueba piloto | | | | |
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Se observaron | No se observaron | | |
| Roles | | | | |
| Descripción de los roles observados | | | | |
| Participación del grupo participante de la prueba piloto | | | | |
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Excelente | Satisfactorio | Puede Mejorar | |
| Volumen de participación del grupo | | | | |

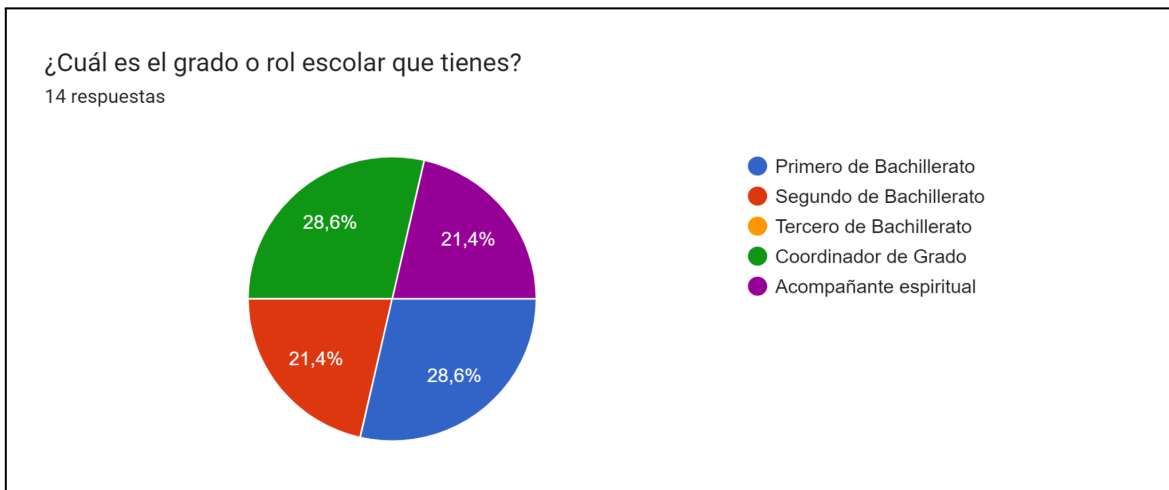
G3. Nivel de Desarrollo de la Competencia Social

| Desarrollo de la micro competencia propuesta | | | | |
|---|---------------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Excelente | Satisfactorio | Puede Mejorar | |
| Intención de la micro competencia | | | | |
| Desarrollo de la micro competencia | | | | |

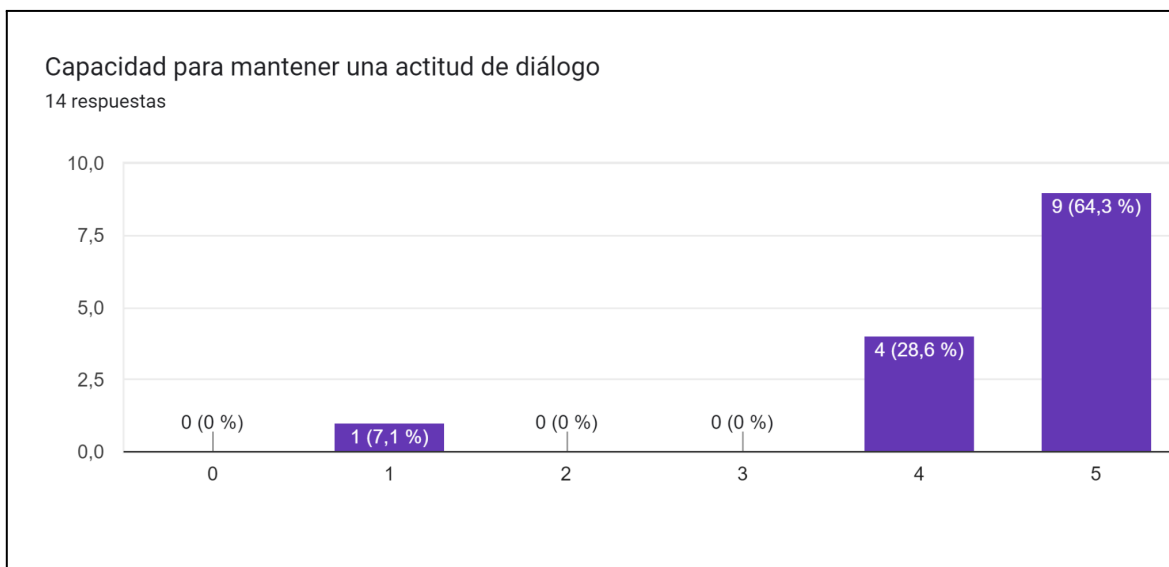
| Horario para la implementación de la estrategia curricular | | | |
|---|------------------|----|--------------------|
| Criterio | Respuesta | | Comentarios |
| | Sí | No | |
| ¿Se optó por un horario adecuado para implementar la estrategia curricular? | | | |

| Horario para la implementación de la estrategia curricular | | | | |
|---|---------------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Criterio | Nivel de Presencia | | | Comentarios |
| | Excelente | Satisfactorio | Puede Mejorar | |
| Idoneidad del horario de implementación | | | | |

Anexo H. Cuestionario de Evaluación de la Competencia Social en el Equipo Motor a lo largo del Proceso Participativo del Proyecto

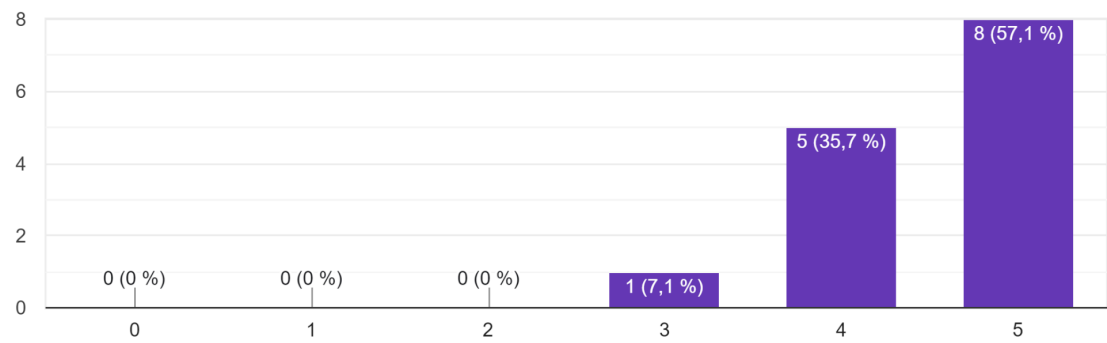


Valora qué tanto crees que la participación de este proyecto te ayudó a poner en práctica avanzar en las microcompetencias siguientes



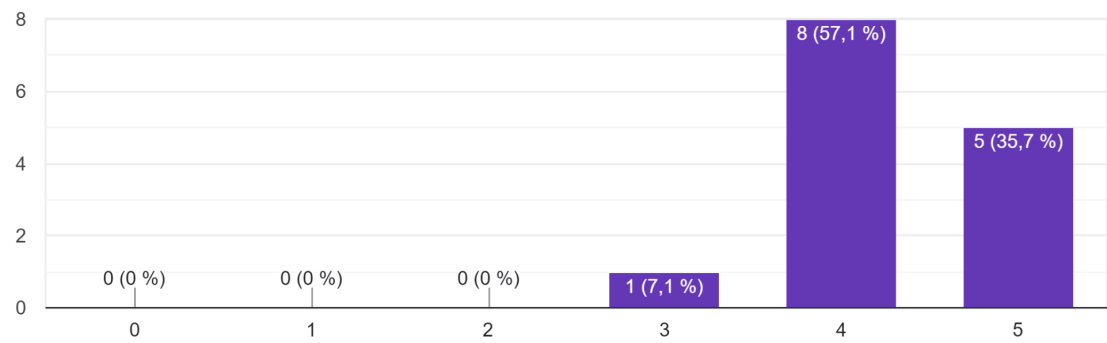
Capacidad para escuchar con atención, apertura y empatía.

14 respuestas



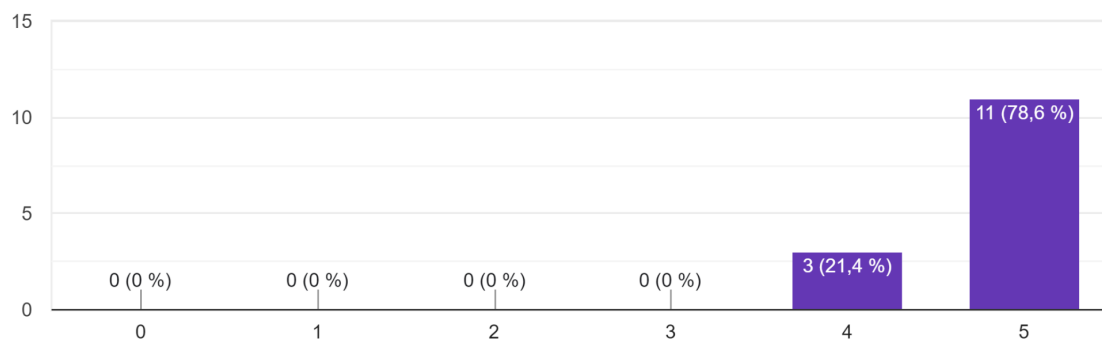
Manifiestar agradecimiento.

14 respuestas



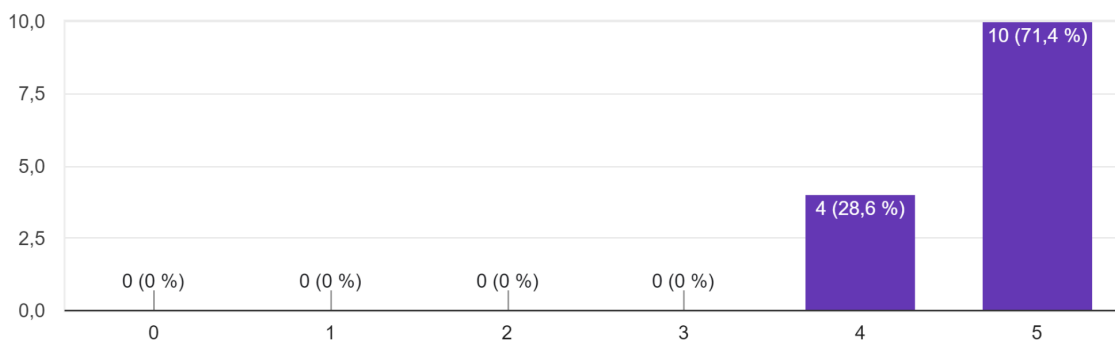
Aceptar y apreciar los diferentes puntos de vista que surgen en una tarea o discusión.

14 respuestas



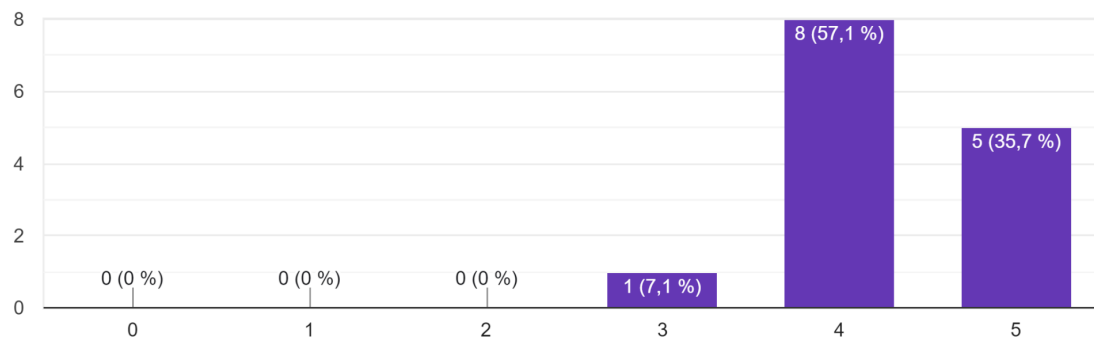
Prestar atención a lo que dicen los demás para captar con mayor precisión, tanto a través de palabras como de gestos, posturas corporales, tonos de voz.

14 respuestas



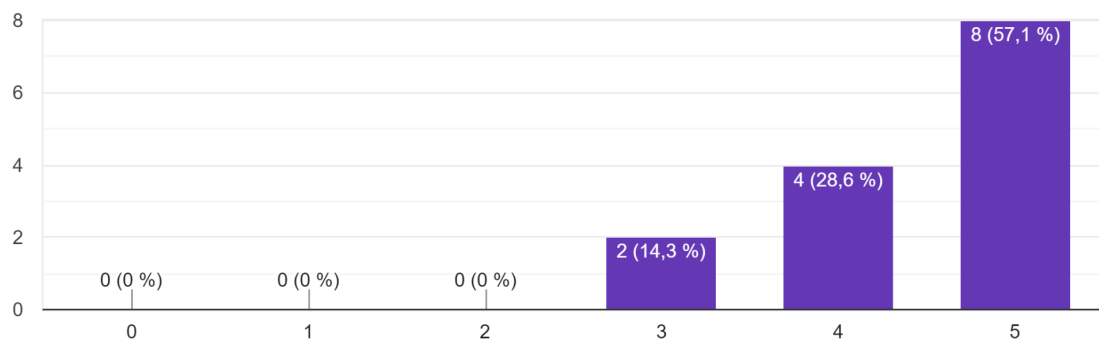
Capacidad para demostrar a los demás que han sido comprendidos.

14 respuestas



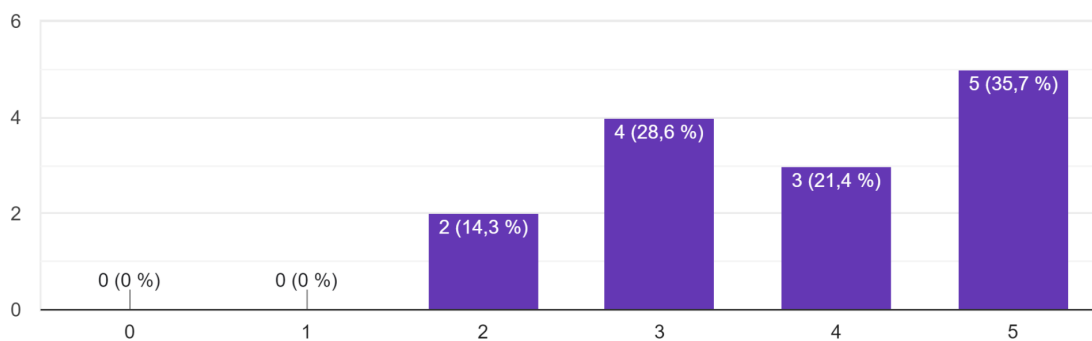
Capacidad para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto verbalmente como a través de comunicación no verbal.

14 respuestas



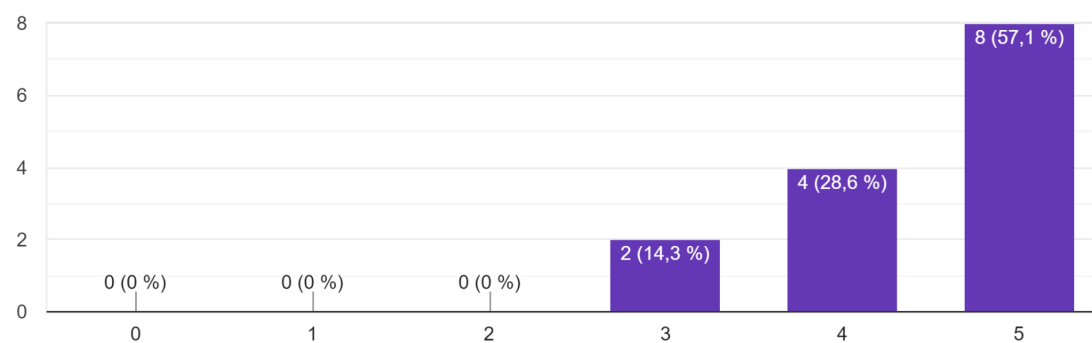
Capacidad para compartir tus emociones con otros

14 respuestas



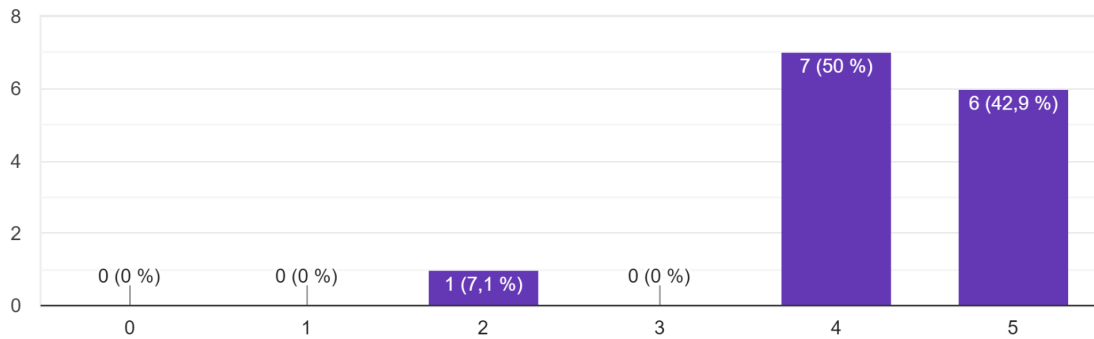
Capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.

14 respuestas



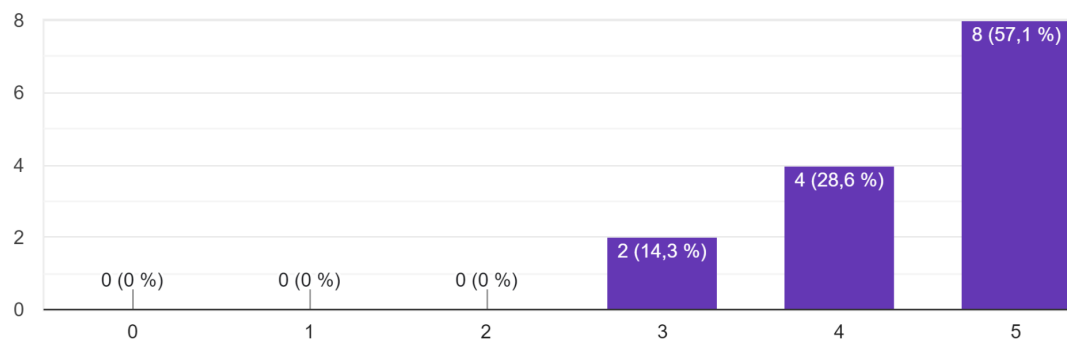
Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos o problemas interpersonales de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.

14 respuestas



Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos.

14 respuestas



Habilidad para reorientar situaciones que están sucediendo en un grupo, que ayuden a regular las emociones en los demás.

14 respuestas

