



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Educación para la Ciudadanía

**Acciones desde la formación docente para la inclusión educativa y la salud mental adolescente.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Lic. María Elena Negrete Barajas

Dirigida por:

Dra. Pamela Garbus

Co-dirigida por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

21 de septiembre de 2020

México



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Educación para la Ciudadanía



1

**Acciones desde la formación docente para la inclusión educativa y la salud mental adolescente.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Lic. María Elena Negrete Barajas

Dirigida por:

Dra. Pamela Garbus

Co-dirigida por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Pamela Garbus  
Presidente

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes  
Secretario

Mtro. Guillermo Hernández González  
Vocal

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván  
Suplente

Mtra. Claudia Isabel Martínez Romero  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

21 de septiembre de 2020

México

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

A mi familia de origen y a mi familia elegida  
por su amoroso acompañamiento

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por posibilitar investigaciones que trabajan por un mejor país.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Psicología por permitirme ser parte de este posgrado.

Al Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación (FOFI-UAQ) por ofrecer recursos para que la investigación se llevará a cabo.

A la Maestría en Educación para la Ciudadanía y a todas las personas que forman parte de la misma. A las y los docentes por sus enseñanzas, a mis compañeras y compañeros por el aprendizaje continuo que se generaba y las pláticas dentro y fuera del aula.

A las y los docentes de la Cátedra en Salud Pública/ Salud Colectiva y la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires por compartirme sus valiosas experiencias en salud mental comunitaria.

A mi directora de tesis, la Dra. Pamela Garbus por estar siempre para cualquier duda, por la dedicación para este proyecto, por sus consejos y por acompañarme desde mi ingreso a la maestría.

A mi co-directora de tesis, la Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes por su orientación, por las sugerencias y los consejos siempre enriquecedores.

Al Mtro. Guillermo Hernández González, por las charlas, el apoyo y compromiso para la realización de esta tesis.

Al Mtro. Luis Manuel Pérez Galván por la revisión de este proyecto y sus valiosos comentarios.

Mtra. Claudia Isabel Martínez Romero por el tiempo y atención para la lectura de este texto.

A la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro por crear lazos con la universidad para mejorar la formación continua de docentes en el estado de Querétaro.

Agradezco profundamente a las y los participantes del taller que fue base para esta investigación, por su entusiasmo, interés en el tema y compromiso en mejorar su profesión para sí y para sus estudiantes.

A mis redes de apoyo, familiares y amistades que están siempre con los mejores consejos y apapachos. Les amo infinitamente.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ



## Universidad Autónoma de Querétaro

### Declaración de autenticidad

#### Declaro que:

1. El presente trabajo de investigación en formato de tesis titulado **Acciones desde la formación docente para la inclusión educativa y la salud mental adolescente** que se presenta para la obtención del título de **Maestra en Educación para la Ciudadanía**, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal, por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, material gráfico diverso, obtenidas de tesis, obra, artículo, informe, memoria, en revisión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. Declaro que el trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título, asimismo, no ha sido publicado en otro sitio.
4. Soy consciente que al no respetar los derechos de autor y hacer plagio, es objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que se asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. De identificarse falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se deriven de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autora:

Fecha

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Elena', enclosed in a circular scribble.

21/09/20

María Elena Negrete Barajas

Nombre y firma

dd/mm/aa

## Índice

Agradecimientos.....	4
Carata de autenticidad .....	6
Índice de figuras .....	9
Abreviaturas y siglas.....	10
Resumen .....	11
Abstract.....	12
Introducción.....	13
Capítulo 1 .....	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Justificación.....	22
1.3 Antecedentes .....	23
Capítulo 2 .....	28
2.1 Fundamentación teórica .....	28
2.1.1 Ciudadanía, derechos humanos y salud mental adolescente.....	28
2.1.2 Formación docente. Contexto educativo y salud mental .....	44
2.1.3 Salud mental e inclusión educativa .....	55
2.2 Objetivos .....	60
Capítulo 3 .....	61
3.1 Metodología.....	61
3.1.1 Tipo de investigación .....	62
3.1.2 Población .....	62
3.1.3 Tipo de muestra.....	63
3.1.4 Técnicas e instrumentos .....	64
3.1.4 Procedimientos .....	66
Capítulo 4 .....	73
4.1 Resultados y discusión .....	73
4.1.1 Instrumentos de análisis comparativo inicio y final .....	74
4.1.2 Instrumentos de análisis de proceso.....	98
4.1.3 Final del taller.....	109

4.2 Reflexiones finales .....	112
Referencias .....	117
Anexos .....	124
Anexo 1- Cartas descriptivas del taller .....	124
Anexo 2- Cuestionario evaluación del taller por jueceo .....	134
Anexo 3- Instrumento de evaluación de habilidades y actitudes aplicado pre- post taller .....	135

Dirección General de Bibliotecas de la UAG

## Índice de figuras

Figura 1. ....	39
Niveles de modelo ecológico .....	39
Figura 2. ....	51
El docente profesional .....	51
Figura 3. ....	63
Mapa de ubicación de San Juan del Río.....	63
Figura 4. Matriz de indicadores de habilidades y actitudes docentes .....	67
Figura 5. ....	70
Participantes respondiendo e cuestionario de habilidades y actitudes docentes en la primera sesión. ....	70
Figura 6. ....	70
Participantes en trabajo de intercambio de experiencias. ....	70
Figura 7. ....	71
Participantes elaborando el modelo ecológico de sus escuelas.....	71
Figura 8. ....	72
Participantes en práctica PAP.....	72
Figura 9. ....	72
Participantes en actividades del taller. ....	72
Figura 10. ....	75
Familia de categorías sobre Salud mental .....	75
Figura 11. ....	79
Familia de categorías de Las y los adolescentes son.....	79
Figura 12. ....	85
Conceptos e ideas frecuentes en caso 1 .....	85
Figura 13. ....	88
Conceptos e ideas frecuentes en caso 2 .....	88
Figura 14. ....	91
Conceptos e ideas frecuentes en caso 3 .....	91
Figura 15. ....	92
Conceptos e ideas frecuentes en caso 4 .....	92
Figura 16. ....	95
Conceptos e ideas frecuentes en caso 5 .....	95
Figura 17. ....	100
Familia de categorías de Bitácoras de COL.....	100
Figura 18. ....	110
Familia de categorías de evaluación final .....	110

## Abreviaturas y siglas

CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IIN	Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes
INPRF	Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñoz
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEJUVE	Secretaría de la Juventud del Estado de Querétaro
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USEBEQ	Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro

## Resumen

La ciudadanía se ejerce en todos los espacios en que nos relacionamos, las relaciones entre docentes y estudiantes pueden fortalecer la participación, la inclusión y la salud mental a partir de reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derecho. Desde la práctica docente reflexiva las y los docentes pueden reconocer su capacidad de agencia para transformar su entorno. Esta investigación presenta el proceso de intervención realizado con el objetivo de analizar los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en participantes del taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente” dirigido a personal docente, directivo y de trabajo social de secundarias públicas del municipio San Juan del Río en Querétaro.

Es un estudio de tipo exploratorio, se emplearon instrumentos cualitativos para analizar fragmentos discursivos antes y después del taller, además otros de análisis de proceso para analizar los cambios en la concepción que las y los docentes tenían sobre salud mental, rol docente e inclusión educativa.

Los resultados mostraron que las y los participantes transformaron su concepción del rol docente en función de saberse agentes de cambio y de reconocer a las y los adolescentes como sujetos de derecho, lo que les lleva a priorizar la práctica reflexiva con la finalidad de generar espacios de comunicación y colaboración para la inclusión educativa. Finalmente, se comparten algunas reflexiones sobre la formación docente y la salud mental adolescente como propuesta para la formación de ciudadanía activa e inclusiva.

Palabras clave: Formación docente, salud mental, adolescencia, ciudadanía, inclusión educativa.

## Abstract

Citizenship is practiced everywhere we interact, teacher and student relationships can strengthen participation, inclusion and mental health by recognizing student as subjects of law. By recognizing their decision-making capability, teachers can transform their environment through a reflective teaching practice. This research shows the intervention process developed with the objective of analyzing changes in the conception of the teacher's role as an actor in the prevention and detection of teenage mental health problems in the participants of the workshop called: *"Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente"* where teachers, principals and social work personnel from public middle schools from San Juan del Río, Querétaro took part.

In this exploratory study, qualitative instruments were used to analyze speech fragments before and after the workshop (sessions' tasks, teachers' final assessment as well as pre-and post-workshop questionnaires), besides other process analysis instruments (COL journal and report/summary) in order to analyze the changes in the teacher's view towards mental health, teacher's role and inclusion in education.

Results show that teachers transformed their self-concept by recognizing themselves as change agents and by recognizing teenagers as subjects of law which leads them to prioritize a reflective teaching practice to create communication and collaboration spaces towards an inclusive education. All in all, some remarks are made regarding teacher training and teenage mental health as a proposal to develop citizenship education actively and inclusively.

Key words: teacher training, mental health, teenage, citizenship, inclusive education

## Introducción

La educación formal en México ha contado con programas de formación cívica diseñados para enseñar y fortalecer valores de convivencia basados en principios nacionalistas de bienestar social e identidad mexicana. Conceptos como democracia, libertad y justicia se aprendían en las clases a partir de definiciones dirigidas a formar futuros ciudadanos, con ello se buscaba asegurar aportes al desarrollo del proyecto de sociedad mexicana que estuviera vigente en ese momento. Sin embargo, las condiciones globales, las formas de comunicarnos y relacionarnos cambian, con ello surgen nuevas necesidades y por supuesto nuevas ciudadanías.

La escuela sigue teniendo un papel importante en la configuración de esas nuevas ciudadanías, recordemos que es un espacio de socialización en el que aprendemos sobre normas sociales, participación, diversidades, entre otras cosas. Debido al tiempo que pasamos en la escuela es posible generar proyectos que promuevan las relaciones democráticas y el trabajo colaborativo dentro de ellas, desde un enfoque de derechos e inclusión educativa.

La escuela ha sido objeto de estudios sobre convivencia democrática, en los que la inclusión es vista como un pilar para la cultura de paz (Blanco, 2008) en México, el Observatorio de Convivencia Escolar a cargo de la Dra. Azucena Ochoa ha priorizado en sus estudios el papel de la participación en las escuelas para promover la inclusión educativa (Ochoa, 2019).

En ocasiones las investigaciones que se realizan respecto a comportamientos del estudiantado han derivado en patologizaciones sobre salud mental de las y los adolescentes, proponiendo una serie de lineamientos para su atención sin pensar en las particularidades de cada caso. Por ello, el presente estudio propone actuar a favor de la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente desde las escuelas.

La proposición en este trabajo es considerar el rol docente, entender los cambios que se pueden generar al reconocer a docentes y estudiantes como sujetos de derechos capaces de incidir en su entorno, específicamente enfocar acciones concretas en la formación continua docente como factor primordial para que docentes de secundarias públicas se asuman como ciudadanas y ciudadanos activos con posibilidades de transformar su práctica y la vida de sus estudiantes.

En este texto se da cuenta del proyecto de intervención realizado durante la Maestría en Educación para la Ciudadanía, es el trabajo que durante dos años se elaboró para vincular el reconocimiento de docentes y estudiantes como sujetos de derecho y agentes de cambio a partir de la salud mental y la incidencia social en sus prácticas ciudadanas.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema a partir del cual es posible conocer un panorama general de la situación de salud mental adolescente que se hace presente hoy en día en las escuelas, para ello se muestran algunos datos internacionales, nacionales, estatales y por supuesto del municipio en el que se trabajó.

También se hace una revisión de investigaciones previas sobre trabajos con docentes y estudiantes referentes a habilidades socioemocionales y prevención de problemáticas relacionadas con salud mental en las escuelas, ya que a partir de lo encontrado es posible entender de qué manera se han abordado estos temas, qué han encontrado en otros lugares y enriquecer la propia experiencia.

En el segundo apartado se encuentra el marco teórico en el que se fundamenta esta investigación, a través de revisión de autoras y autores con experiencia en los temas referentes al ejercicio de la ciudadanía desde la formación docente, la salud mental adolescente y la inclusión educativa.

La fundamentación teórica es guía para la mirada con la que se analizaron posteriormente los resultados, ya que a partir de los conceptos aprendidos se

comprenden las categorías que emergieron en la parte práctica, en el taller concretamente.

Más adelante, en el tercer capítulo se explica la metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación. Primero se da cuenta del diseño, la implementación y evaluación del taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental en estudiantes de secundaria”. Después se explican las técnicas, materiales y actividades realizadas para organizar la información generada a partir del taller.

En el último capítulo se muestran los resultados del estudio, desglosados por cada instrumento, la discusión generada al mirar los resultados frente lo expuesto en la fundamentación teórica y como conclusiones se presenta una reflexión de lo que queda pendiente y dudas que surgieron para desarrollar futuras investigaciones.

# Capítulo 1

## 1.1 Planteamiento del problema

El trabajo que aquí se presenta surge a partir de la necesidad detectada en un estudio sobre salud mental adolescente realizado en 2018 en el municipio de San Juan del Río, Querétaro, a partir del cual se encontraron las necesidades de atención en salud mental de estudiantes adolescentes de secundarias públicas de ese municipio.

De manera informal, en charlas con docentes de diferentes escuelas del municipio se manifestó interés en recibir capacitación del tema para aprender de qué manera hacer frente a las problemáticas de salud mental adolescente que surgen en su práctica cotidiana. Atendiendo esa petición se formalizó a manera de taller de formación continua con la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). Recibir capacitación en el trabajo que realizamos es un derecho establecido en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

Para el cumplimiento de derechos al igual que para el ejercicio de la ciudadanía es necesario asegurar condiciones básicas para una vida digna; a pesar de ello basta con mirar alrededor para encontrar que esa idea no se cumple del todo. Al respecto el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (en adelante CONEVAL) muestran que,

En 2014, 54% de la población de 0 a 17 años carecía de las condiciones mínimas para garantizar el ejercicio de uno o más de sus derechos sociales: educación, acceso a la salud, acceso a la seguridad social, una vivienda de calidad y con servicios básicos y alimentación. (CNDH, 2017, p. 39)

Es decir, más de la mitad de la población adolescente en este país se ha encontrado limitada en el ejercicio de derechos fundamentales, esa situación responde al contexto social que en los últimos años ha estado tocado por conflictos sociales, violencia de género, acoso escolar entre otros problemas, la falta de oportunidades e incumplimiento de derechos tiene consecuencias en su presente y en el desarrollo de su proyecto de vida, limitando su desarrollo físico, emocional y social.

En ese panorama las condiciones de desigualdad estructural además colocan a las personas que no tienen servicios públicos y a quienes no pueden mantener gastos de servicios privados en situaciones de vulnerabilidad y exclusión, entendida como “una serie de procesos socioeconómicos y políticos que se vinculan con la ciudadanía plena, es decir, se trata de personas o grupos que no disfrutan sus derechos o libertades fundamentales” (Save the children, 2016, p. 3).

Una de las afecciones se encuentra en los servicios de salud, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), México asigna el 3.2% de producto interno bruto a gastos de atención pública de salud (OCDE, 2016). Por ello, gran parte de los gastos en salud dependen directamente de pagos hechos por particulares.

Además, la Organización Panamericana de la Salud (en adelante OPS) y la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) (2011) reporta que el presupuesto asignado a la atención en salud, es distribuido en diferentes áreas solo el 2% se destina a la salud mental, la cual es de suma importancia para hacer proyectos de vida, participar en nuestras comunidades y por ende, en la formación ciudadana.

La salud mental es definida como “un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta algo a su comunidad” (OMS, 2013, p. 7) esta definición ha sido adoptada y replicada por diversos organismos internacionales, sin

embargo, existen algunas críticas que debaten el pensarla como un estado de bienestar cuando no es estática sino cambiante, algunas miradas cuestionan, transforman y amplían esa definición.

Una de ellas es la propuesta por la corriente llamada medicina social latinoamericana, que desde la década del 60 tomó fuerza y con la cual se sostiene que la medicina se ha mantenido colocada en un lugar hegemónico de saber sobre los cuerpos, objetivando las enfermedades e individualizando los padecimientos, así dejan de lado las relaciones entre el sujeto y su contexto. Ante ello propone que,

Los postulados sobre salud-enfermedad-cuidado de la corriente médico social/salud colectiva llevan indefectiblemente a desplazar el eje de las prácticas de la enfermedad al sujeto y a cuestionar la práctica médica centrada en las patologías individuales. Se propone, entonces, una práctica integral que incorpora la dimensión subjetiva, histórica y social tanto en el abordaje de poblaciones como de sujetos singulares. (Stolkiner y Ardila, 2012, p. 20)

Desde esa lógica se entiende la salud mental desde un ámbito más general en el cual las problemáticas o enfermedades que habitualmente se entendían como responsabilidad de una persona, se analizan desde la estructura social; al tomar en cuenta su contexto se posibilita investigar elementos de su vida, sus relaciones y su historia, así comprender mejor la situación y las condiciones que vive.

Por lo anterior, este trabajo se enmarca en las experiencias que surgen o se manifiestan en la escuela, una institución social que al ser uno de los espacios en el que las y los adolescentes pasan más tiempo, ofrece la posibilidad de que la relación que establecen con docentes contribuya a la disminución de problemáticas

de salud mental de manera indirecta, específicamente con adolescentes en escuelas secundarias.

Por ello, se hace necesario indagar sobre la construcción del concepto adolescencia, además de conocer las interacciones que tienen entre pares, con familiares, con docentes y comunidad. Esa información es útil para abordar las problemáticas más comunes a las que las y los docentes se enfrentan y los recursos con los que cuentan para atenderlas en favor de la inclusión educativa.

Uno de los factores que actualmente afecta la salud mental adolescente es la violencia en la que se encuentra el país. Al respecto Save the children (2016) informó que 8% de los homicidios cometidos en México tiene como víctimas a adolescentes de entre 15 y 19 años y 7 de cada 10 homicidios de adolescentes de entre 15 y 17 años son por arma de fuego, es decir, la violencia se ha vuelto constante en la vida de las y los adolescentes en México, un país en el que la militarización, inseguridad y desigualdad ha tenido consecuencias inmediatas.

Sumado a lo anterior, se debe considerar que los medios de comunicación masiva han tratado los hechos violentos de una manera en la que se normalizan, incluso se ha visto como culto al crimen organizado en materiales audiovisuales, música y socioestética, así las acciones violentas se perciben deseables para algunas niñas, niños y adolescentes (NNA), con lo cual el panorama sobre la seguridad y paz en sus vidas es desolador.

El contexto histórico-social tiene influencia en la salud mental y tiene graves consecuencias en las personas el mundo, en particular en el caso de NNA según reportes de la OMS, “a nivel mundial, el suicidio ocupa el tercer lugar entre las causas de mortalidad durante la adolescencia, y la depresión es la primera causa de morbilidad y discapacidad” (2014, p.4).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (en adelante INEGI) ha realizado registro 1029 casos de suicidio en población de 10 a 19 años

durante 2018, de estos casos 30 ocurrieron en el estado de Querétaro (INEGI, 2020). Específicamente en San Juan del Río 20.80% de las y los adolescentes estudiantes de secundarias públicas presentan conductas suicidas (González, 2019), se entiende por conducta suicida tanto el suicidio consumado como los intentos e ideación del mismo, “la conducta suicida es un problema complejo que resude la interacción de factores genéticos, psicológicos, sociales, culturales y medioambientales” (Lomba, 2016, p.27). Respecto a la depresión, en el país, 1, 986,603 niños, niñas y adolescentes de 7 a 14 años reportaron sentirse deprimidos algunas veces al año y en Querétaro 22% de personas de 7 años o más reportan haberse sentido deprimidos (INEGI, 2017a). También se encontró que 17.8% de mujeres y 13.85 de hombres presentan sintomatología depresiva elevada en San Juan del Río (Rangel, 2019)

En el país el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (en adelante INPRFM) ha elaborado investigaciones respecto a los consumos y la salud mental, una de sus colaboraciones es la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 (ENCODAT), en ella se encontró que en el país la población de 13 a 17 años el 39% ha consumido alcohol alguna vez y 2.6% lo ingiere a diario.

Además señala que al consumo de alcohol se suman otros riesgos, por ejemplo, entre las causas más frecuentes de decesos bajo la influencia del alcohol se encuentran el suicidio con 77.38%, el homicidio 68.8% y los accidentes con 62.2% (INPRFM, 2017a).

Banda y Garbus (2019) encontraron en un estudio epidemiológico realizado en San Juan del Río que, el 58.3% de adolescentes refirió haber consumido alcohol alguna vez en la vida y el 2.1% refieren seguirlo consumiendo casi todos los días. La edad promedio de primer consumo de 11.16 años.

Respecto al consumo de tabaco ENCODAT mostró que en México hay 14.3 millones de fumadores por ello se considera un problema de salud pública, de ellos

684 mil son adolescentes y fuman en promedio 5.8 cigarros al día (INPRFM, 2017c). En el caso específico de San Juan del Río, Banda y Garbus (2019) indican que la edad en la que iniciaron el consumo de tabaco es de 11.9 años en promedio.

En el reporte sobre consumo de drogas, el INPRFM (2017) registró que, en la población de 12 a 17 años, las drogas más consumidas son marihuana con 2.4%, inhalables 0.9% y cocaína 0.7%, teniendo como edad de inicio 17.7 años en los hombres y 18.2 años en las mujeres.

En San Juan del Río se encontró que la edad de inicio de consumo es menor a la media nacional con 11.3 años con inhalables, 11.9 para marihuana y sobrepasando los 12 para cocaína, crack o piedra y tachas (Banda y Garbus, 2019).

Las prácticas de consumo son multifactoriales, para entenderlos se requiere mirar diferentes niveles sociales en los que se desarrollan las y los adolescentes que permitan la comprensión de los hechos, ya que como se dijo anteriormente la salud mental está directamente relacionada con el contexto, así es posible encontrar los factores de riesgo y factores de protección con los que cuentan vinculados a su familia, escuela y relaciones sociales entre pares.

En el caso de relaciones familiares en Querétaro, 52.6% de jóvenes de 12 a 29 años identifica situaciones de conflicto o peleas en el hogar (INEGI, 2014), esas condiciones generan poca confianza para acercarse a hablar de lo que viven y sienten por lo tanto, perciben que tienen que recurrir a otros espacios o personas.

Del mismo modo, en la escuela se presentan situaciones de acoso, hostigamiento o violencia escolar, en México el 32.2% ha sido víctima de acoso escolar y en Querétaro 35.6% jóvenes de 12 a 18 años fueron víctimas de *bullying*. Esas circunstancias han provocado que el 1.7% de estudiantes que lo han vivido dejen sus estudios (INEGI, 2014).

Ante este panorama es necesario generar planes para la promoción y atención a la salud mental adolescente. La propuesta que se elaboró con este trabajo es colaborar socialmente a partir de la formación continua de docentes con el objetivo de que obtengan recursos que les ayuden a hacer frente a las problemáticas de salud mental adolescente que se presentan en las escuelas cotidianamente.

## 1.2 Justificación

La Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) ha señalado que “los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a sus estudiantes como compartiendo las actividades con ellos” (SEP, 2017, p. 89)

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) realiza investigaciones para conocer las condiciones en que se da la educación en el país, en el ciclo escolar 2017-2018 había registro de 344 629 docentes en secundarias públicas, 5931 laborando en el estado de Querétaro (INEE, 2019).

Además, en el contexto específico de San Juan del Río el 96% de la población entre 12 y 14 años asiste a la escuela (INEGI, 2015) lo significativo de intervenir desde las escuelas a través de la formación continua de docentes de secundaria es porque representa la posibilidad de incidir en la creación de redes de profesionales vinculados a su comunidad para contribuir a la salud mental adolescente. Ochoa y Salinas señalan que,

El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los contenidos, los materiales

educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos. (2016, p.169)

A partir de esa idea se reconocen todos los factores involucrados en las relaciones que ocurren en el espacio educativo, se rompe la idea unidireccional del docente que enseña y el estudiante que aprende, a la vez enfoca las características de cada estudiante abriendo paso al reconocimiento de las diferencias en las aulas.

A partir de lo señalado, surgió la propuesta de formación continua para docentes de secundarias públicas de San Juan del Río, a través del diseño, implementación y evaluación de un taller de formación docente sobre habilidades y actitudes docentes que contribuyen a la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente.

El taller ofreció también la posibilidad de cuestionar las ideas sobre adolescencia, formación docente y salud mental, a pensar relaciones sociales, prácticas de cuidado y de inclusión en favor de estudiantes de secundaria. Es prioritario actuar en las instituciones educativas ya que “el currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión equidad dentro de un sistema educativo” (UNESCO, 2017, p. 19).

La pregunta que guía la presente investigación es ¿Cuáles son los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente después de su participación en el taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria”?

### **1.3 Antecedentes**

En un contexto en que las problemáticas relacionadas con salud mental adolescente incrementan día a día, se han propuesto acciones de prevención

para ofrecer la posibilidad de transformar el entorno escolar de estudiantes adolescentes, a partir del trabajo colaborativo con docentes se han llevado a cabo acciones y programas de promoción de habilidades socioemocionales ya que, “son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje” (SEP, 2017, p. 75)

En Europa existen programas de atención a la educación emocional, por ejemplo, trabajos de Rafael Bisquerra (2005) en la Universidad de Barcelona en los cuales la formación docente es el punto de partida para llegar a estudiantes, ya que se basan en la idea de que si en los programas escolares se ha dado mayor peso a la formación emocional, trabajar en las competencias emocionales de las y los docentes es prioritario tanto para su vida como para su práctica profesional ya que, no es posible enseñar habilidades que aún no se han adquirido.

En Estados Unidos de América se han realizado investigaciones de prevención en las escuelas, Domitrovich y otros (2010) analizaron el impacto del programa de Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS), que es un programa de aprendizaje social y emocional en el que las y los docentes reciben capacitación para que la gestión de comportamiento dentro de las aulas se organice por las y los estudiantes.

La idea del programa PATHS es que las actividades y comportamientos deseables sean propuestos por estudiantes del grupo, que a través de la participación lleguen a acuerdos sobre los comportamientos que son aceptables y cuales los que irrumpen en la convivencia del grupo, una vez que se establecen las normas el mismo grupo se encarga de regular las habilidades socioemocionales, las y los docentes reciben formación para guiar la organización, fomentar el aprendizaje socioemocional y la participación de las y los estudiantes.

También hay experiencias previas en Latinoamérica, en Chile la Dra. Isidora Mena ha dirigido estudios sobre la promoción de la convivencia y desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas a partir del trabajo con docentes, en uno de sus estudios Mena y Huneus, refieren que la convivencia “constituye una construcción colectiva cotidiana (para bien o para mal), y en tanto es de responsabilidad de todos, tiene gran impacto en el aprendizaje y desarrollo de las personas, sus identidades, sentido de pertenencia, su formación socioafectiva y ética” (2017, p.11).

En Colombia con el programa La escuela busca al niño-a (Alcaldía de Medellín, 2009), se promueve la inclusión educativa, es una experiencia en la cual promotores y promotoras educativas se acercaban a niñas y niños no escolarizados al inicio del ciclo escolar para inscribirlos en las escuelas, sin embargo aunque estuvieran en la matrícula dejaban de ir, así que a partir del trabajo con docentes y priorizando la psicoafectividad se buscó que las y los docentes reconocieran su potencia como referentes de sus estudiantes, de esa manera lograban romper las prácticas tradicionales basadas en los indicadores de estudiantes con inscripción, de esa manera los espacios de enseñanza-aprendizaje incluían participación y convivencia.

Otros ejemplos se han vivido en Argentina, casos en los que el eje es la salud, específicamente son proyectos de salud mental comunitaria en los que reconocen que los padecimientos “portados en cuerpos singulares presentan su correlato en la trama social, en tanto emergentes de problemáticas vividas de forma colectiva, que exceden la posibilidad del abordaje puramente individual” (Bang, 2014, p. 111), lo que permite proponer acciones interdisciplinarias de prevención y atención a la salud.

Un ejemplo de ello es Intercambios, AC., quienes ofrecen capacitación docente para el diseño de proyectos educativos de promoción a la salud y los usos problemáticos de alcohol y otras drogas desde las escuelas. Una de las propuestas

es generar más cuidados con el objetivo de reducir los riesgos en los consumos, a través de la sensibilización, el análisis y la problematización de los riesgos y los cuidados que las y los jóvenes tienen frente a los consumos (Goltzman, 2018).

Respecto a la inclusión educativa, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina, cuenta con el Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias en el que se realizan investigaciones sobre la diversidad en el campo educativo, el sentido es cuestionar las acciones que se han tomado contra quienes son considerados diferentes y en consecuencia, excluidos o vistos como amenaza. Por ello, la formación de docentes puede a través de nuevas miradas comprender las diferencias desde discursos y prácticas inclusivas.

A través de la educación se puede seguir el principio de que lo personal es político, que lo que ocurre en el contexto social afecta tanto a estudiantes como a docentes, a partir de esa idea se da peso a la construcción de ciudadanía al contribuir desde el espacio educativo para transformar la realidad de las personas más allá de los contenidos curriculares, involucrarse desde y para la comunidad.

En México también hay programas de formación continua para docentes, desde la SEP se ofrece capacitación y materiales relacionados con el plan de estudios vigente en educación básica, en Querétaro de 13992 docentes en 2018 se inscribieron 12807 al curso de Aprendizajes Clave en el cual se abordan contenidos específicos por cada asignatura, sin embargo, solo el 51.4% (6595) concluyó el curso (SEP, 2019).

Es relevante analizar las condiciones en las que se ofrecen los cursos para propiciar que se puedan concluirlos, así como indagar qué tipo de materiales o cursos son del interés de las y los docentes.

Al tomar en cuenta las estadísticas de salud mental adolescente en San Juan del Río y “reconociendo que buena parte de las acciones de salud suceden en las vidas cotidianas y en las prácticas de los conjuntos sociales y los sujetos” (Stolkiner

y Ardila, 2012, p.12) nos dimos a la tarea de proponer un taller que mira la relación entre docentes y estudiantes como una posibilidad de prevenir y detectar de problemáticas de salud mental en adolescentes desde la cotidianeidad.

Para la elaboración del taller se consultó en conversaciones personales a docentes sobre su interés en el tema y la necesidad de obtener herramientas que apoyen su labor frente a grupo, además USEBEQ favoreció el desarrollo del mismo al apoyar en la convocatoria para impartir el taller a docentes y directivos en funciones.

La diferencia entre el presente trabajo y los proyectos e investigaciones mencionadas anteriormente, es que en ellas se trabajan habilidades socioemocionales con estudiantes y en este específicamente se buscó promover habilidades y actitudes docentes para que puedan detectar situaciones relacionadas con problemáticas de salud mental en sus escuelas y contar con información sobre cómo intervenir o a quién recurrir con el objeto de generar prácticas de inclusión educativa.

Cabe señalar que la importancia trabajar un taller de formación docente sobre salud mental adolescente en la educación para la ciudadanía está vinculada con que “el modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos” (Mouffe, 1999, p. 88).

La concepción de ciudadanía al igual que el diseño curricular responden a un proyecto formativo y político macrosocial. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía encuentra en los espacios educativos una posibilidad de transformar la sociedad desde las relaciones cotidianas, a partir de la participación de ciudadanas y ciudadanos activos en todos los espacios en los que viven, con la finalidad de tomar conciencia del poder que tienen al tomar una postura política frente a las diferencias y el reconocimiento de derechos, en todos los niveles de relaciones que establezcan.

## Capítulo 2

### 2.1 Fundamentación teórica

En el presente apartado se clarifican los conceptos clave empleados en la investigación con la finalidad de delimitar la postura desde donde se parte, así como las teorías, autoras y autores que guiaron estas ideas.

Primero se hace un análisis de la ciudadanía y sus transformaciones, la relación que mantiene con los Derechos Humanos y concretamente en las implicaciones que tiene el reconocimiento de estudiantes y docentes como sujetos de derechos para el ejercicio de prácticas ciudadanas.

Más adelante, se plantean algunas observaciones sobre la formación docente en la actualidad, a través de la exploración de las relaciones que han existido entre la escuela y la salud mental colectiva. Se toman como punto de partida las habilidades y actitudes esperadas en el personal docente y su rol como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental de estudiantes adolescentes.

Para finalizar, se plantea la idea de trabajar la inclusión educativa en las escuelas secundarias y la necesidad de incluirla desde la formación continua del personal docente dado que es la razón de ser de la intervención realizada.

#### 2.1.1 Ciudadanía, derechos humanos y salud mental adolescente

Al reconocernos como seres sociales nos colocamos en una postura dialógica con quienes nos rodean, es sabido que lo personal es político y que somos contingentes a nuestro entorno, por ello nuestra participación social incide en la forma de ser ciudadanas y ciudadanos.

El concepto de ciudadanía se ha transformado con el tiempo, se corresponde con la idea de mundo y de humanidad vigentes en un momento dado, ya que

siempre está relacionada con los discursos que se gesten en ámbitos políticos y sociales.

Los estudios realizados sobre la organización de ciudadanía toman como punto de partida la *polis* griega, donde cuestiones como ser varón, tener propiedades o el lugar de origen, hacían que ciertos hombres fueran considerados ciudadanos, condición para que pudieran participar de las actividades sociales y en la toma de decisiones sobre una comunidad completa a través de asambleas.

Ese reconocimiento dotaba de derechos y obligaciones al ciudadano, al estar involucrado en asuntos públicos tenía la posibilidad de tomar decisiones económicas y políticas. Ya que, el ejercicio de participar y tener voz que era dado básicamente por haber nacido en un lugar, entonces “el criterio de reconocer o negar derechos de ciudadanía dependiendo de la inscripción de nacimiento encuentra un fundamento en la aparentemente intocable relación entre Estado/nación/territorio” (Cerdeña, 2011, p. 118).

A partir de esa idea se entiende que el Estado al que alguien pertenece por nacimiento se encargará de proveer bienes y servicios necesarios para garantizarle una vida digna siempre y cuando viva dentro de su territorio, estas circunstancias han dejado desprotegidas a algunas personas que por condición migrante han visto limitado el ejercicio de sus derechos o reciben un trato diferenciado en sentido negativo por ser extranjeras, a menos que cumplan ciertas condiciones como vínculos laborales o familiares para que el Estado al que arriben les reconozca derechos de ciudadanía.

Esa relación entre Estado y ciudadanía se afianza con los contractualistas, ya que se establece una idea de Estado en el que la organización de leyes y los derechos se institucionalizan por el pacto social, con ello también se otorga poder para que quien represente al gobierno tenga autoridad para tomar decisiones en los ámbitos político, social y económico sin necesariamente convocar al pueblo, ya que se supone actúa por el bienestar social.

La participación política de los ciudadanos quedaba más vinculada al sufragio y con ello se acordaba que tanto el uso de la fuerza como la distribución de recursos y las decisiones colectivas se concentran en un grupo representativo, esa forma del Estado es posible por el uso de la violencia legítima acordada (Weber, 2013).

Esos acuerdos entre el Estado y la ciudadanía se consolidaron en documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Asamblea Nacional, 1789) en la cual se establecieron derechos para los hombres a partir de los principios de igualdad, libertad y fraternidad. Años más tarde, La Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) en 1948 instituyó Declaración Universal de los Derechos Humanos, se instauró la universalidad de derechos (ONU, 1948). Es decir, los derechos no tenían diferencias por género, generación o condición económica en esta declaración se reconoce a las mujeres como ciudadanas y establece que el acceso a los derechos es universal.

En el artículo 1 de la declaración establece que nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, plantea que desde nuestro nacimiento gozamos de esos derechos, además apelando a la racionalidad se tiende naturalmente a buenas relaciones de fraternidad con las demás personas (ONU, 1948).

Al realizar la declaración se tomó como eje rector la dignidad humana, con ello se buscaba asegurar la existencia de un piso común del cual partieran las personas para disfrutar sus derechos, Adela Cortina señala que “universalizar las libertades exige solidaridad, porque la desigualdad de las personas es innegable y sin ayuda mutua es imposible que todos gocen de libertad” (2001, p. 234). Sin embargo, muchas personas que viven en exclusión no cuentan hoy en día con los mecanismos que aseguren su cumplimiento.

Los Derechos Humanos están íntimamente vinculados con el ejercicio de ciudadanía, la cual “es un concepto que, por un lado, nos incluye en los derechos individuales y, por otro, nos vincula a una comunidad particular” (Allegue, 2001, p. 38). Es decir, la ciudadanía reconoce los derechos que tiene de manera individual

como sujetos de derecho y al mismo tiempo a través de ellos genera vínculos por el bienestar común, a partir de luchas sociales y participación ciudadana.

La filosofía política ha estudiado categorías vinculadas con la ciudadanía como: igualdad, libertad, justicia y política, desde diversas teorías, la liberal por ejemplo parte de la idea de que el Estado debe garantizar igualdad de oportunidades para las personas (Rawls, 2013). Sin embargo, no todas las personas requieren las mismas cosas o servicios, cada una tiene necesidades diferentes que cubrir según sus condiciones de vida, especialmente en sociedades como la mexicana en la que la desigualdad hace que las personas vivan circunstancias diversas.

Por otro lado, la igualdad se puede referir a una condición política que implica las mismas posibilidades de participación, al respecto Hanna Arendt propone que “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos*” (1997, p. 45). La postura de la filósofa hace presente la idea de diversidad; de reconocer, convivir y construir a través de lo común dentro de las diferencias, esa posibilidad llevó a replantear la idea de ciudadanía y participación política, de apelar a la tolerancia y respeto.

La relación respetuosa entre personas diversas requiere tomar en cuenta que existe una connotación negativa sobre la política, en ocasiones se vincula con fraudes, robos o gente maliciosa, incluso hay quienes consideran que es un tema a evitar porque se entiende como toma de decisiones de gobernantes, es decir, la ciudadanía y la participación parecen ajenas al resto de la población.

Tal como se mencionó anteriormente, la ciudadanía y su conceptualización han sido cambiantes, al respecto Boaventura de Sousa señala que “...la ciudadanía no es monolítica; está constituida por diferentes tipos de derechos e instituciones; es producto de historias sociales diferenciadas protagonizadas por grupos sociales diferentes” (1998, p. 296).

Esa posición enfrenta una postura ética, por un lado, podemos entender que esas ideas se transforman social e históricamente y por otro pensar que se rigen por una idea de bien común, algo que se determina como inherente a las personas, como el imperativo categórico kantiano según el cual actuamos en consecuencia de lo que esperaríamos fuera una ley universal (Kant, 2012).

Otra manera de incorporar el bien común en la construcción de ciudadanía es la idea del “Buen vivir”, la cual forma parte de la cosmovisión de algunos grupos que problematizan las conceptualizaciones de gobierno, colectividad, derechos y mantienen una clara idea de participación para el bienestar colectivo, incluso ese principio conocido como *sumak kaswsay*, que es reconocido en las constituciones del Estado Plurinacional Bolivia (2007) y de la República de Ecuador (2008).

En México, el caso de Cherán en el estado de Guerrero y las comunidades organizadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas, han sido los más conocidos por la manera en la que han transformado la participación ciudadana, se han desligado de las formas de gobierno constitucionales, a través de organizar el uso de la tierra, los recursos y el sentido de justicia que guía su estructura (Speed, 2011). En estos ejemplos el cuidado de la vida y las relaciones de la comunidad son un bien colectivo que debe ser garantizado para todas las personas desde la horizontalidad.

Se resume entonces que la ciudadanía se entiende y ejerce de diversas maneras, ha cambiado históricamente, sin embargo, es un tema vigente ya que mientras haya relaciones humanas habrá que reflexionar sobre cómo nos vinculamos en lo común y en las diferencias. Además de investigaciones ontológicas sobre la ciudadanía hay quienes han clasificado los tipos de ciudadanías.

Al respecto, Trilla (2010) establece diferencias entre ser ciudadano/a y buen ciudadano/a, la primera categoría se refiere a una condición legal que reconoce a la persona como sujeto de derechos y obligaciones estipulados en las leyes. A

diferencia de la ciudadanía responsable, la cual implica que las personas no solo reconozcan sus derechos sino luchen por su cumplimiento y por último cuando la ciudadanía requiere participación, sentido crítico y compromiso social para transformar su entorno en beneficio de la sociedad.

También Cabrera (como se cita en Gallardo, 2009) ha elaborado investigaciones a partir de las cuales señala que en cada lugar y espacio se organizan formas diferentes de vivirla y propone diez tipos de ciudadanía:

1. *Cosmopolita* en la que se retoma el principio de universalidad de los derechos humanos,
2. *Global* en la que se promueven valores que se consideran parte de una educación global
3. *Responsable* destaca la participación basada en el compromiso social de las personas creando interdependencia.
4. *Activa* invita a la participación activa y responsable de las personas.
5. *Crítica* se basa en que las personas se impliquen en la defensa de sus derechos humanos, siguiendo los principios de libertad e igualdad.
6. *Multicultural* propuesta a través del derecho a la identidad cultural en el que se fomente el respeto a la diversidad y se garanticen los derechos de cada grupo.
7. *Intercultural* se basa en el principio de igualdad de derechos que promueva la unión de las personas y a través del respeto a la diversidad combate la discriminación.
8. *Diferenciada* promueve la defensa de derechos de los grupos diversos a partir de sus particularidades
9. *Económica* se vincula con las ganancias que se pueden obtener de incluir formación ciudadana en empresas, reflejadas en el ambiente laboral, por ejemplo.
10. *Socialmente responsable* está subdividida en otros tipos de ciudadanía, todas basadas en compromiso y responsabilidad social,

aunque desde diferentes ámbitos (democrática social, intercultural, ambiental y paritaria).

Cada una de ellas comprende características sobre la responsabilidad social, las relaciones sociales, el ejercicio de derechos y el bien común según los rasgos de la sociedad y las prioridades para su contexto particular. En este sentido se comprende que para trabajar formación ciudadana se requiere conocer el tiempo y espacio en que se sitúa, las personas involucradas, las relaciones que se establecen y la concepción de ciudadana o ciudadano que se tenga.

Uno de los componentes a considerar en los proyectos de formación ciudadana es que, se ha pensado que si se trabaja con niñas, niños y adolescentes en la formación ciudadana es una apuesta a la formación de personas socialmente comprometidas en el futuro, sin embargo, no son ciudadanos o ciudadanas del futuro, sino del presente (Novella et al, 2013).

Durante siglos la adultocracia ha minimizado e invisibilizado las ideas, sentimientos y experiencias que tienen NNA, con ello deja de lado las propuestas que pueden elaborar y la seguridad de que sus voces merecen ser escuchadas. Así tiene lugar cuestionar ¿Por qué trabajar la ciudadanía y la salud mental con docentes de estudiantes adolescentes?

El trabajar con docentes sobre la ciudadanía conlleva que reconozcan la participación como eje transversal de la ciudadanía, lo cual implica el acceso al derecho a la capacitación en su trabajo, a contar con recursos para desempeñarse y por otro lado, el reconocimiento de las y los adolescentes como sujetos de derechos, uno de esos derechos es poder ir a una escuela que les ofrezca recursos para ejercer la participación. Al respecto, De la Concepción (2015) plantea que para que la participación se lleve a cabo deben asegurarse tres condiciones:

1. Acceso a información comprensible y de calidad
2. Construcción y reconocimiento de la opinión propia en la cual se promueva la reflexión e intercambio de ideas

### 3. Expresión y escucha basada en la respetuosa libertad de expresión

Por lo anterior, la propuesta de abordar en educación para la ciudadanía desde las escuelas se vislumbra como la posibilidad de generar nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, en un espacio en el que puedan obtener información para tomar decisiones, ser parte de grupos en los que sientan libertad de expresar sus opiniones en un marco de respeto en el que se hable de lo que viven en el día a día en sus aulas y en el mundo. La participación ciudadana inicia involucrándoles en las decisiones de lo que ocurre en su entorno.

La responsabilidad de proponer acciones de aprendizaje y enseñanza guiadas por la ciudadanía involucra cuestionarse sobre las desigualdades existentes para las personas que no encajan en el estereotipo de “ciudadano ideal”. Es decir, quien no es un hombre blanco, mayor de edad, sano, heteronormado y económicamente productivo se enfrenta a mayores probabilidades de sufrir discriminación y negación de derechos. En el caso de adolescentes pueden vivir discriminación al enfrentarse a limitantes de sus derechos ya que, en México son uno de los grupos más discriminados por el estigma que cargan debido a su edad (CONAPRED, 2017).

Respecto a lo anterior es importante cuestionar qué se entiende por adolescencia, según la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), publicada por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018) significa ser una persona entre doce años y de dieciocho años de edad, es decir, la adolescencia ha sido determinada por un rango de edad, sin considerar contextos ni particularidades, no se toma en cuenta las historias diversas de vida.

Al seguir ese postulado de clasificar a adolescentes solo por la edad se les deja fuera de considerarles siquiera ciudadanos en algunas regiones del mundo debido a la minoría de edad a pesar de que,

Las personas adolescentes constituyen un grupo poblacional heterogéneo (géneros, realidades culturales, económicas, sociales) con necesidades específicas respecto a su salud. La adolescencia es un período de aprendizaje con nuevas experiencias y fortalecimiento de la autoconfianza, sin embargo, en ocasiones puede ser un período de complejas dificultades con exposición a riesgos elevados. (SS, 2014, p.18)

Hay mucho trabajo por hacer respecto a los derechos de adolescentes, en el contexto político, económico y social, ya que los estereotipos y prejuicios les afectan y niegan oportunidades. Afortunadamente hay posturas que establecen que,

Los [y las] jóvenes son una parte de la comunidad y deben ser visibilizados como tales, como sujetos de deberes y derechos, como ciudadanos, como personas que también construyen la comunidad. Y que lo hacen desde un espacio de gran valor para la ciudad: la juventud, la innovación, la renovación. (Aviá et al, 2017, p. 122)

Por ello, la participación de las y los adolescentes es fundamental en el ejercicio de ciudadanía, al dejar de lado la mirada adultocéntrica que les limita formas de participación en su entorno, que se vinculen de una manera inclusiva, ya que más allá de habitar en un lugar se trata de ser parte de él.

Respecto a las formas de participación Trilla y Novella (como se citó en De la Concepción, 2015) conciben tres condiciones para considerarla participación real y efectiva:

- 1) Reconocimiento del derecho a participar
- 2) Disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo
- 3) La existencia de medios o los espacios adecuados para hacerlo posible.

De no atender esos puntos no es posible hablar de que las y los adolescentes estén participando de manera real en su entorno, las brechas pueden ser muy grandes y dificultar las oportunidades. Al respecto, el INEE informa que

9 de cada 10 estudiantes de primaria, secundaria y EMS reportaron que en sus escuelas existen actividades para que ellos participen, no suele promoverse el involucramiento y la responsabilidad hacia una formación democrática por medio del debate y el intercambio de puntos de vista y opiniones. (INEE, 2019, p. 81)

Es decir, la participación como derecho está aún lejos de lograrse en todas las escuelas, sumado a lo anterior, en ese mismo informe del INEE (2019) se encontró que, se realizan prácticas que atentan contra los derechos de niñas, niños y adolescentes como:

- 1) aplicar castigos que implican su exclusión de alguna actividad escolar como sacarlos del salón o impedirles la entrada a la escuela.
- 2) aplicar castigos que atentan contra sus derechos en la escuela, como dejarlos sin recreo, sin comer o sin beber agua.
- 3) dar un trato denigrante, como gritos, insultos u ofensas
- 4) poner en peligro su integridad física mediante golpes o encierros

A partir de ello, vemos que, aunque en el país contamos con un marco de protección a los derechos de niñas, niños y adolescentes con el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y el Instituto Queretano de la Juventud (SEJUVE) además se adhiere a organismos internacionales como UNICEF o el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) no se alcanzan a regular todas las instituciones.

Esas instituciones se encargan de garantizar el disfrute de sus derechos, como recibir educación de calidad, salud, contar con espacios de disfrute y recreación en cultura, artes y deportes o tener seguridad social; sus alcances por lo regular son en lo macrosocial, es decir se realizan propuestas para las que es necesaria o preferente la intervención de instituciones gubernamentales.

Para poder tener una mirada más clara de las posibilidades de acción que pueden proponerse se sugiere seguir el modelo ecológico de Heise retomado por Olivares e Inchaustegui (2011) con el cual se ilustran las esferas sociales en las que se establecen las relaciones, además al mirar cada esfera se pueden conocer los factores de riesgo y factores de protectores con los que cuentan las y los adolescentes.

Los factores de riesgo y protección se definen como características que se pueden detectar en una persona, un grupo o incluso en una comunidad, que muestran las posibilidades de que el desarrollo y la salud de una persona sufra algún daño en el caso de los riesgos latentes o sea favorecida por los factores de protección con los que cuenta dadas sus particularidades (Porcar, 2019).

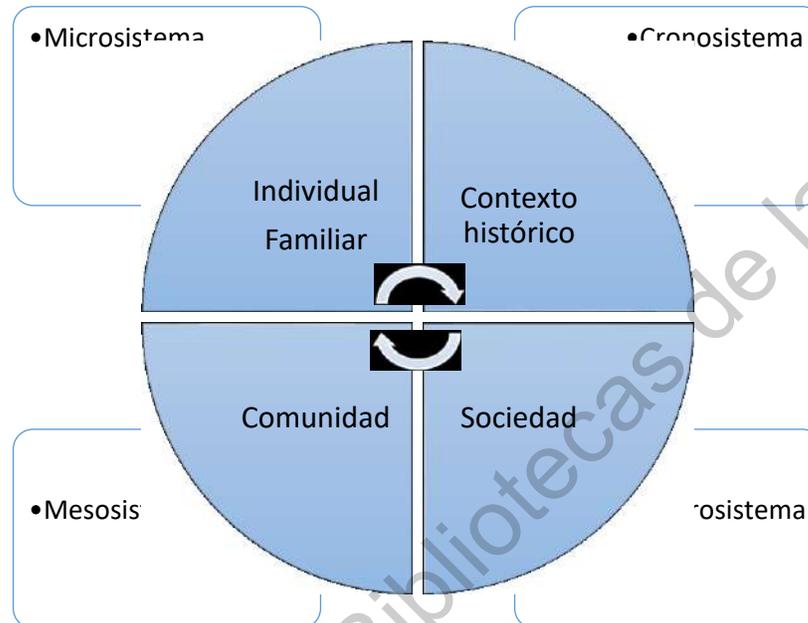
Para su mejor comprensión el modelo ecológico está organizado en cuatro niveles:

- Nivel microsocia (condiciones biosociales personales y las relaciones cercanas)
- Mesosocia (el contexto escolar, laboral y del lugar que habita)
- Macrosocia (representado en la estructura social)
- Cronosistema (momento histórico que vive)

Para ejemplificar se muestra la figura 1.

Figura 1.

Niveles de modelo ecológico



Fuente: Elaboración propia basada en Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011) Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género.

Al entender que todos los sistemas están vinculados se ha sugerido en algunas investigaciones no centrar las problemáticas de adolescentes en patologías internas, aunque se ha hecho en múltiples ocasiones en las escuelas, a partir del modelo ecológico se han hecho propuestas de considerar la influencia que tienen los factores externos y las circunstancias de vida para entender la complejidad de las problemáticas y así encontrar estrategias más adecuadas (Adelman y Taylor, 2006).

En el caso de México el modelo ecológico ayuda a entender que el contexto que se vive desde hace unas décadas, en el que la violencia y la desigualdad económica, la falta de oportunidades, de redes de apoyo y espacios de recreación, se transversaliza en todos los niveles afectando el desarrollo y la salud mental de adolescentes.

Específicamente, en la adolescencia, el proceso educativo de una persona que trabaja además de estudiar, que tarda horas para trasladarse a su escuela, que no cuenta con tiempo ni espacios adecuados para realizar sus tareas ni actividades recreativas se verá afectado ya que las condiciones personales vinculan su sentir y pensar con la comunidad en la que habita.

Por un lado, la salud se considera “un estado de bienestar físico, mental y social completo y no meramente la ausencia de enfermedad o padecimiento” (OMS, 2013, p. 7), sin embargo, la salud es cambiante y no totalitaria. Por ello retomamos la postura de la medicina social colectiva en la que la salud es estudiada como un proceso, por tanto, incorpora la dimensión histórica-social.

Al considerar la salud en lo colectivo se toman en cuenta diferencias importantes que desde la generalización se ignoran. En América Latina y particularmente México “no debemos olvidar la enorme influencia que tienen los factores clase social, género, cultura, etnia o salud en las oportunidades reales de los adolescentes para desarrollarse” (Aviá et al, 2017, p. 122). Dejar de lado el contexto social dificulta el proceso de atención a la salud.

Un aspecto a considerar en la atención a la salud como derecho es tomar en cuenta las posibilidades que tienen las personas para acceder a los servicios existentes, entendiendo que,

Se define a la accesibilidad como un vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios. Este vínculo surge de una combinatoria entre las condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios. (Garbus et al., 2007, p.57)

Existen barreras de acceso a algunos servicios básicos por condición económica o por género, la salud no es la excepción, ya que, ha tenido relación con

intereses privados, la comercialización de medicamentos, de suministros para equipos, productos y servicios dedicados a ese rubro, además, por supuesto los costos de la atención médica de la ciudadanía que no está registrada en algún instituto de seguridad social.

Stolkiner y Ardila señalan que “La medicalización es inherente a la mercantilización de la salud y una faceta de la biopolítica” (2012, p.18). Es decir, nos hacen repensar el cuerpo y las estrategias de control que hay sobre él. Al pensar en la ciudadanía no se puede dejar de pensar que nuestros derechos y la participación política nos atraviesan el cuerpo.

En la lógica neoliberal los cuerpos son comercializables, los cuerpos de adolescentes además representan juventud y fuerza de trabajo, la productividad potencial que se ha tratado de mantener, la OMS ha referido que “La promoción de la salud mental se refiere con frecuencia a la salud mental positiva, considerando la salud mental como un recurso, como un valor por sí mismo y como un derecho humano básico que es esencial para el desarrollo social y económico” (2004, p. 18).

Por consiguiente el valor de la salud está relacionado con el aporte que se haga a la sociedad, y por muy diversas que sean las culturas que existen hay en todas una idea de estar bien o ser una persona sana, y en lo referente salud mental generalmente se ha tendido a estigmatizar a quienes se considera que no la tienen, como consecuencia de ello se propicia expulsión y aislamiento social.

En este sentido se comprende que, históricamente se han realizado señalamientos para tratar de justificar la segregación a personas no consideradas parte de la “normalidad”, en la escuela estas prácticas se han presentado en forma de diagnósticos que, si bien pueden hacer que se busquen recursos de atención a necesidades por cubrir, hay casos en los que se utiliza esa información para patologizar, responsabilizar y agraviar de manera individual.

Adicionalmente los medios de comunicación, particularmente internet facilita la información por lo que cualquier persona puede buscar sobre el resultado

diagnosticado y sentir autoridad sobre el tema, con desinformación sobre cómo acompañar adecuadamente según el caso, dejando en manos de personas no preparadas las vidas de NNA en las escuelas.

Emiliano Galende señala que “no es posible ninguna verdad universal sobre el sufrimiento mental, estamos obligados a un conocimiento que debe respetar la singularidad de cada sujeto, su territorio de vida, su historia y las condiciones reales de su existencia” (2015, p. 16). Pensar en salud adolescente lleva a reflexionar sobre qué enfermedades o condiciones les afectan.

Dentro de los estudios realizados con adolescentes se determinan como principales problemáticas de salud mental adolescente: el suicidio e ideación suicida, la depresión, el consumo problemático de sustancias. Respecto al uso de drogas Pawlowicz et al señalan que,

Pueden distinguirse diversas modalidades de uso: experimental, ocasional, habitual y dependiente, siendo la categoría “problemático” transversal a las modalidades de uso. Lo problemático constituye una categoría situacional en el que las variables de tiempo, espacio, sujeto y acción se combinan de manera en la manera en la que resulta un “problema”. (2017, p.222)

Es decir, están involucrados diversos factores, por otro lado, Castel y Coppel mencionan diferencias entre toxicomanía, farmacodependencia y uso de drogas ilícitas, específicamente puntan que “ver la toxicomanía bajo el ángulo de la peligrosidad social o del riesgo de desequilibrio psíquico o somático que puede comportar no es intrínsecamente falso, pero es indiscutiblemente unilateral” (1994, p.86). Por ello, sugiero el empleo del modelo ecológico que analiza desde lo colectivo y lo histórico los procesos sociales en los que están inmersas las y los adolescentes, ya que,

En el caso de los adolescentes, la salud mental representa una de las principales inquietudes de la salud pública en México, ya que es justo al final de la infancia y comienzo de la adolescencia cuando aparecen o se fortalecen problemas como la depresión o la ansiedad, los cuales constituyen la principal causa de morbilidad en los jóvenes y comúnmente se asocian con el consumo de alcohol, tabaco o sustancias psicoactivas. (SEP, 2017b, p.29)

Aunque las instituciones gubernamentales han realizado intervenciones para trabajar el tema de consumos, en la generalidad se busca erradicarlas, a través de políticas que tienden a ser abstencionistas y descontextualizadas que no consideran los matices, que incluso en este país han detonado en hacer más grande los problemas de violencia derivados de narcotráfico.

Respecto a las posibilidades de desarrollo físico, cognoscitivo y emocional de adolescentes hay que reconocer la importancia de su nivel de participación en el ejercicio del derecho a la salud mental, las transformaciones sociales, la toma de decisiones y la convivencia ciudadana son acciones a fomentar desde edades tempranas.

Al respecto, Ansoleaga y Valenzuela señalan que “invertir en salud mental es una apuesta segura, pues la no provisión oportuna de servicios en esta área para la infancia reviste mayores costos para el Estado y peores consecuencias para los individuos y sus familias” (2014, p.384). En este caso, el desarrollo en la adolescencia y las condiciones en las que se vive pueden determinar en gran medida la salud física y mental, reflejada en la vida adulta.

A pesar de que se ha mencionado que ser adolescente en México parece un tanto desesperanzador ante la dificultad para expresarse y ser tomados en cuenta, por el panorama de futuro laboral precario, la disminución de oportunidades escolares y condiciones de violencia, también se reconoce que “son una fuerza para

su propia salud y para la salud de sus familias y comunidades. Son agentes de cambio social, y no simples beneficiarios de los programas sociales. Su participación debe ser propugnada y facilitada” (OMS, 2014, p.12)

En definitiva, resulta urgente la propuesta de reconocer a la juventud como parte activa de la comunidad, escuchar sus intereses, valorar sus experiencias, las relaciones que establecen, así como reconocer sus posibilidades de decidir sobre sus vidas y entorno, de una manera responsable en la que sus referentes adultos sean copartícipes en su formación ciudadana.

### **2.1.2 Formación docente. Contexto educativo y salud mental**

En este apartado se busca comprender la ciudadanía desde el contexto educativo, indagar sobre el rol docente en la relación entre la escuela y la salud mental colectiva.

En la historia de la escuela como institución existen momentos en los que se compara con una prisión, en las que se piensa como hacedora de mano de obra lista para adaptarse a un empleo sin mayor reflexión, para insertar personas al tejido social con reglas aprendidas a fuerza de golpes y memorización.

Particularmente, “la dominación cultural que la escuela pública desplegó a lo largo del siglo XX afectó los cuerpos productivos y los cuerpos ciudadanos, haciéndolos subalternos a las redes de disciplinamiento inscriptas en la forma escolar hegemónica” (Gagliano, 2007, p.248). Es una institución que se adapta al momento histórico y cultural que se viva y a los objetivos del proyecto de nación vigente.

Las políticas educativas inciden en las personas desde el nivel micro hasta lo macro social, en concreto inciden de manera directa tanto en el cuerpo de sus integrantes con decisiones como el corte de cabello de las y los estudiantes, las políticas de vestimenta de docentes o el uso de uniforme, pasa por formas de organización en ceremonias, distribución de lugares en las aulas tomando

jerarquías por calificaciones, hasta en las valorizaciones sociales por egresar de tal o cual instituto.

Sumado a lo anterior se encuentra la idea colectiva de que al salir de la escuela puedes “ser alguien” en la vida, una mirada que está sesgada por estereotipos que anulan las experiencias y aprendizajes fuera de ella. Además, desestima las particularidades en las que viven sus estudiantes, los planes de estudio se piensan para un ideal de estudiante, no consideran si tienen un lugar dónde estudiar, qué comer, acceso a materiales necesarios para las tareas, cuáles son los espacios de esparcimiento que hay en la comunidad, las problemáticas derivadas por violencia o crimen organizado; situaciones que influyen en el desempeño escolar y las relaciones que establecen.

Se dice que somos producto de nuestra época y la escuela es reproductora de ese principio, a través del currículum se tiene la posibilidad de reproducir un modelo hegemónico o de realizar propuestas alternativas que propicien el diálogo con estudiantes que integre saberes y rompa los límites simbólicos que hay entre la escuela y la comunidad.

Hay que considerar que, aunque podría parecer que lo que ocurre dentro de las escuelas se queda ahí y no pasa las demarcaciones impuestas por sus paredes, en realidad los institutos educativos son parte de la comunidad; lo que ocurre en las aulas y en el entorno de las y los estudiantes está vinculado. Por ello, es pertinente romper con dos dicotomías que han estado presentes en las aulas históricamente, una de ellas es la de ver a las y los estudiantes con división entre mente y cuerpo, la otra es la de pensar que lo que ocurre en el mundo es ajeno a lo que ocurre en el aula (bell hooks, 2016).

Aunque es sabido que en actividades como festivales y actos formales de la escuela es posible invitar a algunos miembros de la familia, se pueden pensar nuevas maneras de involucrar a las personas que son parte de la comunidad, es decir, que sea una escuela abierta al trabajo colaborativo, especialmente en lugares

pequeños en los que incluso la escuela es usada para actividades diversas de la comunidad.

La escuela tiene una posibilidad de trabajo en la formación ciudadana, desde los primeros años, hay que involucrar a NNA en lo que pasa en su entorno, que vivan en lo cotidiano la participación en los asuntos públicos, eso es trabajo para la escuela y las familias.

Ya que, las prácticas educativas responden a un momento histórico-social específico es posible que las y los estudiantes se integren a su comunidad en un proceso de aprendizaje en el que realicen actividades directamente en su contexto a través de la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2003). De esa manera se involucran en conocer las problemáticas y los recursos de su comunidad, ejercitan su participación en su contexto particular.

El personal docente tiene un lugar de acompañamiento con sus estudiantes, es quien pasa gran parte del tiempo frente a un grupo en el que se mueven emociones, intereses, vínculos y ha de prestar atención a ellos además de sus deberes administrativos, ser docente es una tarea compleja. Larrosa (2010) menciona que para un ejercicio profesional satisfactorio en la docencia es necesario: Tener vocación en una idea de servicio y dedicación a las y los estudiantes, competencias obtenidas en la formación profesional, actitud de apertura especialmente en el trabajo con otras personas, sentido de dedicación lo cual es parte de la profesionalización y por último, conocimiento sobre derechos y obligaciones con un compromiso moral en su quehacer.

Ante esa postura hay que contextualizar en qué condiciones se da la práctica docente. En México dedicarse a la docencia llega a ser una cuestión azarosa, algunas de las personas que están dictando clases no pretendían hacerlo y por diversas circunstancias pueden estar haciéndolo sin tener los recursos didácticos necesarios, sin embargo, al momento de comprometerse con esa labor, es necesario que cuenten con dispositivos en los que el proceso formativo sea

sistematizado, en el que les doten de recursos pedagógicos que además de saberes sobre didáctica facilite la interacción y los vínculos entre docentes y estudiantes.

Una propuesta es que las y los docentes reflexionen sobre sus alcances en el grupo, sobre dónde se colocan ante sus estudiantes, en qué condiciones se encuentra el sistema educativo y sobre todo en prestar atención a las particularidades del grupo que tienen, a las y los estudiantes con los que conviven y trabajan a diario.

Hay que recordar que la planeación curricular que se establece en los programas nacionales e internacionales se han diseñado desde la generalización y quienes no entran o cumplen con lo esperado en ese modelo de estudiante en su tránsito por la escuela se convierten en indicadores de fracaso escolar, bajo una mirada que juzga, excluye y es parte de las violencias escolares, al respecto, cabe aclarar que, “la violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto” (Fierro, 2013, p.3).

Sumado a ello el adultocentrismo, con lo cual las personas adultas tienden a medir bajo sus parámetros las relaciones y formas de pensar, situación que presenta resistencia a reconocer a NNA como sujetos de derecho e impide que desde edades tempranas generen vínculos en la sociedad que viven (Contreras y Pérez, 2011). Además de disminuir o nulificar su participación en asuntos escolares que les competen.

Es parte de la educación democrática en las escuelas hacer una evaluación de las prácticas excluyentes y violentas que ahí se gestan y perpetúan, los reglamentos y estructuras no son inamovibles por ello, se pueden generar nuevas maneras de abordar las problemáticas de violencia.

Al respecto, Fierro (2013) propone estrategias para enfrentar las violencias en las escuelas, menciona que hay estrategias de carácter restringido y estrategias de carácter amplio. Las de carácter restringido son aquellas acciones punitivas con

las que a través de la idea de “mano dura” se busca “rehabilitar” a jóvenes “problemáticos” enfocadas en mantener el orden a través de la fuerza y el castigo. Por otro lado, las de carácter amplio consideran la violencia y sus manifestaciones desde un enfoque interpersonal, por ello no consideran a un estudiante como problema sino, indagan en las relaciones estructurales y en la escuela en general, a partir de esta mirada los proyectos que generan para la prevención.

Cabe considerar que, ha sido más fácil culpabilizar a una persona que cuestionar las estructuras, por ello una propuesta es pensar desde lo colectivo para romper con los señalamientos que se hacen a estudiantes que han vivido exclusión escolar.

En ese sentido, la escuela requiere hacer un análisis sobre la atención que da a las acciones violentas y sobre las formas de acercarse a las y los estudiantes, cuestionar el peso que ha dado a la educabilidad, entendida como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 2001, p.72). Es decir, modificar la idea de que las personas tienen una igual capacidad de aprender lo mismo de la misma manera y que quien no lo manifiesta es ineducable o con alguna falta.

Desde esa perspectiva, las diferencias entre estudiantes pueden verse como algo negativo, quien no encaja puede enfrentarse a discriminación, exclusión y rechazo, en el caso de estudiantes que manifiesten problemáticas de salud mental pueden ser encasilladas y encasillados en algún diagnóstico ante el que sus docentes queden perplejos, además, ya sea por desconocimiento o por exceso de información no necesariamente adecuada que en ocasiones les lleva a sobre diagnosticar.

Ante ese panorama, una de las posibilidades de acercarse a las y los estudiantes es desde el quehacer docente, a través de la práctica reflexiva propuesta por Schön entendida como “una postura intelectual metódica ante la

práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo, 2013, p.139). En la cual se promueve que las y los docentes generen cuestionamientos críticos sobre su propia práctica educativa.

También hay que reconsiderar el lugar de poder en el que se colocan, al respecto Greco (2012) propone que las y los docentes se replanteen el concepto que tienen de autoridad en el que se cuestione la jerarquización en la toma de decisiones y la participación, por ello apuesta a que trabajen en ejercer la autoridad emancipatoria que invita a nuevas relaciones políticas en las que prevalezca el principio de igualdad dentro de las escuelas recordando que la ciudadanía se ejerce en los espacios que vivimos.

Por otro lado, en oposición a la idea de que solo el docente tiene el conocimiento y transmite saberes, en la que ser estudiante se ve como un rol pasivo de recepción de saberes transmitidos, surge la idea del maestro ignorante propuesto por Rancière (2003) según la cual las y los estudiantes podrán ser más autónomos en su proceso formativo cuando les dejen indagar por sí mismos y no solo obtener respuestas sin reflexión.

Colocar a las y los estudiantes en un lugar de poder, de levantar la voz y poder exponer sus ideas o sentimientos con confianza de que recibirá respeto y escucha es parte de la participación ciudadana.

Tanto la propuesta de Greco (2012) como la de Rancière (2003), llevan a desmenuzar las conceptualizaciones de saber, autoridad y emancipación para analizar sus alcances en la educación para la ciudadanía, uno de los elementos es la organización normativa de las escuelas, concretamente reglamentos y protocolos que establecen los pasos a seguir frente a ciertas problemáticas.

Al respecto, Ochoa y Diez-Martínez señalan “que al establecer la normatividad escolar los profesores transmitimos los valores imperantes del contexto, pero también nuestros valores personales, por eso es importante la reflexión sobre el tipo de normas que promovemos en las escuelas” (2013, p. 671).

Es decir las y los docentes toman una postura ético-política sobre las relaciones que se establecen en su aula, además tienen la posibilidad de cuestionar el uso de vigilancia escolar legitimada en los protocolos y reglamentos para dar cabida a los ejercicios de escucha y resolución de conflictos con criterio amplio en los que se tome en cuenta la participación de estudiantes.

Vistas de esa manera las reflexiones de las y los docentes sobre su profesión, las relaciones con sus estudiantes, los afectos que se mueven en las aulas y las problemáticas que viven, puede involucrarles en el contexto en el que trabajan de manera más activa y propositiva.

Una de las manifestaciones es en las acciones de la práctica reflexiva de la docencia, podemos pensar en incorporar en las escuelas la educación para la ciudadanía desde la idea de que,

Se trata de educar al estudiantado para el conocimiento y práctica de sus derechos a un nivel de vida digno, recibir los servicios básicos para el bienestar individual y social, participar activamente en las decisiones que afectan su vida particular y social, tanto de la comunidad más inmediata como del país en general. (Bugdud et al, 2013, p.157)

El hecho de que las y los docentes respeten la diversidad en las adolescencias, les reconozcan como sujetos de derechos y tomen conciencia del papel que tienen en su formación se ve reflejado en la manera en que planean sus clases dejando de lado la educación bancaria, en la cual la relación entre docente-estudiante es de quien sabe y coloca hacia quien no sabe y recibe jerárquicamente (Freire, 1979).

Al respecto, Carlos Skliar (2019) propone que el sentido del gesto-acto del educar debería ser llevado a cabo sin sospechas y sin juzgar, con apertura a la comunicación. Lo cual para docentes de adolescentes llevaría a dejar de lado los

prejuicios y acercarse, escuchar, valorar sus palabras y experiencias en el mundo, implica comprometerse, reconocer el proceso formativo como un ir y venir, compartiendo en un sentipensar las experiencias de cada persona.

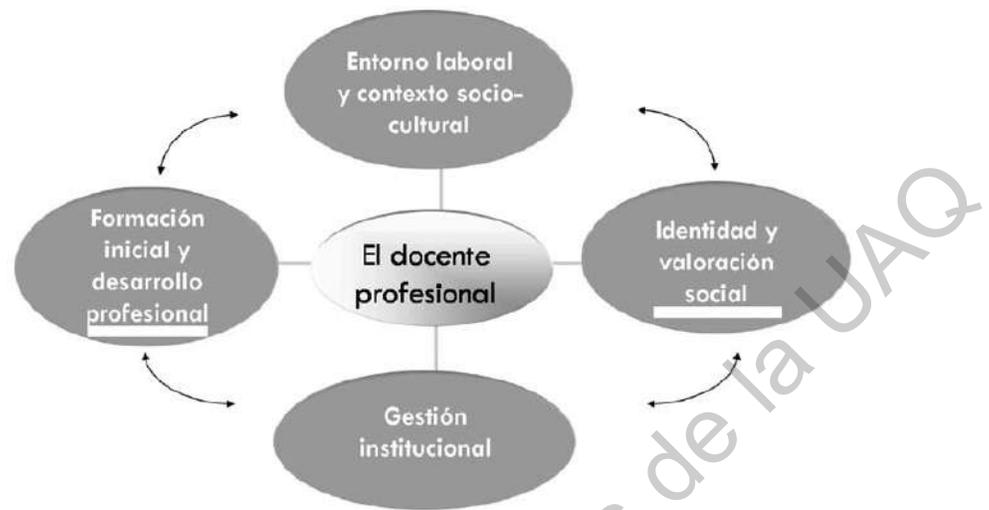
En ese sentido es pertinente integrar en la formación docente la postura de la pedagogía crítica en la que se coloca a las y los docentes como intelectuales con “facultad de crear una democracia radical y participar en ella” (Giroux, 2003, p. 16). Con la posibilidad de vislumbrar que sus alcances no se quedan dentro de la escuela sino en la comunidad en general.

Para Bang, “la posibilidad de encontrarse con otros en una experiencia comunitaria permite intercambiar visiones, enunciar problemáticas compartidas, abrir canales que posibiliten la resolución conjunta y la toma de posición activa” (2016, p.80), de esa manera los vínculos colectivos que se gestan a través del intercambio social, del diálogo que nos hace reconocernos desde la alteridad se promueve la acción ciudadana.

Respecto a la importancia de considerar el contexto, Valliant (2007) propone una mirada sistémica en la que se toman en cuenta los factores involucrados con la práctica docente y el entorno, como se muestra en la figura 2.

*Figura 2.*

*El docente profesional*



Fuente: Valliant (2007, pág. 219)

Al referirnos a la práctica reflexiva pensamos en que las y los docentes consideren los cuatro ámbitos presentados, de inicio el entorno laboral y el contexto sociocultural dejan ver que las condiciones de trabajo para algunos docentes son precarias y les obliga a tener más de un empleo, situación reflejada en el tiempo que pueden dedicar a planear sesiones o a involucrarse más allá de los contenidos curriculares, sin embargo depende si la o el docente es parte de la comunidad en la que trabaja le dará mayores recursos para comprender las situaciones que viven sus estudiantes.

Por otro lado, la identidad y valoración social, si bien les coloca en un lugar de reconocimiento también aumenta las responsabilidades sobre la educación de sus estudiantes, respecto a la identidad cuando se reconoce como parte de un grupo esa identidad se vincula con la participación activa en los asuntos que le competen a su grupo.

En cuanto a la gestión institucional las y los docentes llevan un programa establecido con ciertos lineamientos por cumplir, sin embargo, no es solo la sesión y las actividades que se realizan sino los registros y reportes de actividades, incidencias, reuniones y demás documentos que sirven como evidencias laborales,

la importancia de estar inmersos en esos procesos es que saben cómo gestionar recursos que aseguren beneficios para su escuela y estudiantes.

Y finalmente la formación inicial y el desarrollo profesional son parte del quehacer docente, la manera en que se han formado y los recursos didácticos con los que cuentan, pero también la posibilidad de seguir aprendiendo sobre cómo mejorar su desempeño y responder a los cambios de la institución escolar.

Particularmente el interés en este punto se basa en las habilidades y actitudes que las y los docentes pueden desarrollar o mejorar respecto a la salud mental adolescente. Se entiende como actitud,

Disposición individual que refleja los conocimientos, creencias, sentimientos, motivaciones y características personales hacia objetos, personas, situaciones, asuntos, ideas (por ejemplo, entusiasmo, curiosidad, pasividad, apatía). Las actitudes hacia el aprendizaje juegan un papel importante en el interés, atención y aprovechamiento de los estudiantes, además de ser el soporte que los lleva a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (SEP, 2017, p. 198)

Las actitudes que se buscaba movilizar con el taller que se realizó fueron colaboración y reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho. Se entiende colaboración como,

La capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad. (SEP, 2017, p. 557)

Respecto a la actitud de reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho, implica respeto, inclusión y trato digno para las adolescencias. También se trabajó con habilidades, entendidas como:

Destreza para la realización de una tarea, física o mental. Las habilidades no están dadas en cada individuo, sino que se desarrollan en la interacción que tiene con el ambiente, de modo que los procesos individuales de aprendizaje y los procesos sociales de interacción necesitan coordinarse para lograr su mejora. (SEP, 2017, p. 208)

Las habilidades con las que se trabajó fueron comunicación y empatía, específicamente la comunicación asertiva,

Consiste en la capacidad de entablar un diálogo a partir de escuchar activa y atentamente al otro, al tiempo que se exponen los propios sentimientos y puntos de vista de una manera clara pero respetuosa. Esta capacidad de atención permite estar consciente de los deseos y necesidades del otro y tratar de armonizarlos con los propios, en una actitud de auténtica empatía, de tal modo que el diálogo y el trabajo conjunto se posibilite y se potencie. (SEP, 2017, p. 558)

Permite establecer relaciones en las que el respeto y apertura promuevan lazos más estrechos, en el contexto escolar es necesario prestar atención a la comunicación entre pares, entre estudiantes con docentes y personal que labora en la escuela. Igual de importante es la empatía que, “Constituye el principio de conexión entre los seres humanos, ya que al sintonizar con la frecuencia emocional de otra persona, permite reproducir en uno mismo los sentimientos del otro hasta llegar a comprenderlos” (SEP, 2017, p. 553).

Tanto las habilidades como las actitudes fueron pensadas para emplearse en acompañamiento que se puede proveer en las escuelas por parte de docentes, personal de orientación educativa o de trabajo social.

Cuando hay escucha, acompañamiento, colectividad en la vida diaria a través de la integralidad de derechos, se propicia la participación, la colaboración, el intercambio de opiniones diversas y el compromiso social, por ello es necesario prestar atención al desarrollo de habilidades socioafectivas.

El desarrollo de habilidades socio afectivas ha demostrado tener un impacto estadísticamente significativo sobre las conductas de riesgo más relevantes que se detectan en los establecimientos educacionales, es decir, aquellas que impactan directamente el aprovechamiento de la escuela. (Mena et al, 2008, p. 8)

Anteriormente Delors (1996) había planteado que la educación tiene cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, si nos detenemos a analizar si se han aplicado veremos que se ha priorizado el saber y el hacer sobre aprender a ser y a vivir juntos, bases fundamentales para la convivencia y la ciudadanía.

### **2.1.3 Salud mental e inclusión educativa**

En la escuela secundaria las y los adolescentes aprenden a relacionarse con personas diversas, el encuentro con pares es una posibilidad de compartir espacios, promover la escucha, amistad y también a generar lazos comunitarios. Además, socializan con personas adultas que en algunos casos se convierten en sus referentes, de ahí la importancia de realizar acciones escolares que fomenten la participación, la sana convivencia, la toma de decisiones y el reconocimiento de las diferencias en las aulas, como parte fundamental en la educación para la ciudadanía y la inclusión educativa.

En México se han desarrollado programas escolares en los que se habla de inclusión, sin embargo, un punto a tomar en cuenta es que la idea que tienen de inclusión ha estado relacionada con políticas públicas de atención en escuelas de educación indígena y educación especial, según el reporte de la USEBEQ y del Gobierno del Estado de Querétaro (2017) en el ciclo escolar 2017-2018 en San Juan del Río se atendieron 8782 estudiantes de educación indígena y en especial 8665. Atender esas poblaciones es sumamente importante, sin embargo, es necesario ampliar la conceptualización de inclusión educativa en todas las escuelas.

Promover la inclusión implica que cada persona participe, se reconozca, que tenga un lugar activo. Todas las prácticas educativas son un ejercicio político (Baquero, 2001), por lo tanto, son parte de la participación ciudadana que nos lleva a repensar la praxis docente, el lugar en el que cada profesor y profesora se coloca en la relación con sus estudiantes y su comunidad.

Las relaciones que se establecen en la escuela inciden en la manera de vincularnos, cuando el trato que reciben en la escuela es respetuoso, empático y de aprecio a las diferencias facilitará que las y los adolescentes expresen sus opiniones con libertad y seguridad de que serán tomadas en cuenta, así como aprender a tratar de la misma manera las opiniones de otras personas.

Por lo tanto, el papel de la docencia en la formación de ciudadanía es sumamente relevante, hablamos de la posibilidad de estar frente a un grupo en el que conviven personas diversas que están en un momento formativo en el que enriquecen su identidad con las relaciones cotidianas, esa persona a cargo del grupo tiene poder y responsabilidades sobre las y los adolescentes.

Reflexionar sobre la enseñanza para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación, no es tan sólo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación del profesorado en este

paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. (Domingo, 2013, p. 82)

Es decir, la exigencia de la práctica reflexiva lleva a que la profesión docente y su aplicación impliquen una postura autocrítica que posibilite cuestionar los saberes y la práctica propia, que a su vez invite a la formación y a nuevos aprendizajes sobre sus grupos y la diversidad en su contexto, por un lado, reconocerla como una condición de que existe y por otro aprender a socializar con ella (Baquero, 2001).

Las formas de relacionarnos con la diversidad no son siempre afortunadas, ya que, las diferencias a pesar de ser enriquecedoras han sido rechazadas por estar fuera de la “normalidad”, en infancias y adolescencias además al estar bajo la mirada de personas adultas que pareciera regulan la “normalidad” en los diferentes espacios en que se desarrollan es cada vez más común que al detectar alguna conducta como diferente o incomoda, se les señalice desde una mirada prejuiciosa, las escuelas no son la excepción, hay protocolos en los que en vez de indagar sobre las causas cierta conducta o característica se canalizan para atención que deriva en diagnósticos estigmatizantes en algunos casos, lo cual puede derivar en rechazo, acoso tanto de pares como de autoridades educativas hasta encierro en instituciones para “curar” bajo prácticas violentas.

Al respecto, Untoiglich (2014) propone no caer en la patologización de las diversidades, ya que al realizar señalamientos a quien no encaja en la idea de uniformidad se le excluye, si bien es necesario ofrecer atención a la salud hay que tener cuidado del trato que se da, la apuesta debería ser promover la inclusión educativa a partir de la información clara que priorice la salud mental desde el reconocimiento y valor de la heterogeneidad.

Es relevante apuntar que las escuelas son espacios en los que se tiene la oportunidad de conocer personas fuera del núcleo familiar, que confrontan de cierta manera las costumbres arraigadas y con ello a reflexionar sobre acciones y valores

aprendidos, además, por supuesto contribuye a aprender de las diferencias de manera cosmopolita, cabe destacar que,

No se puede preparar a los niños/as y jóvenes para la ciudadanía activa en un ambiente prescriptivo que deja poco espacio a la deliberación y la crítica; resulta casi imposible formar para la democracia en un ambiente autoritario que tiende a homologar y a castigar la diferencia. (Yuruén, 2013, p. 147)

Ante ese planteamiento es necesario reflexionar sobre la manera en que se aborda la educación para la ciudadanía, reflexionar sobre los acercamientos que NNA tienen hacia la diversidad y la participación en las instituciones educativas en México, ya que,

Una de las barreras para la inclusión es el tipo de participación que se promueve y el no reconocimiento de que la participación de las niñas, niños y adolescentes es un derecho implica que no se creen las condiciones para su ejercicio. Más aún: si los propios niños, niñas y adolescentes no lo reconocen como tal les será difícil exigir su cumplimiento. (Ochoa, 2019, p. 192)

Por lo anterior, es relevante incluir en la formación continua de docentes en servicio los recursos para promover la participación de sus estudiantes. Aunque en este país, en el caso de la educación básica, se busca que tengan cursos, diplomados, asesorías, clases y actividades en las que obtengan herramientas teórico-metodológicas sobre su práctica en las escuelas, si se pretende promover el ejercicio de ciudadanía desde las escuelas hay que proveer de recursos educativos a las y los docentes.

Sin embargo, aunque la SEP tenga cursos o programas de formación continua para docentes en servicio, las políticas educativas respecto a sus

condiciones laborales nos han dejado ver que la formación no es su prioridad, no por desinterés, pero si por falta de tiempo, recursos, saturación de trabajo al tener que trabajar dos turnos de clases, en ocasiones en escuelas lejanas entre ellas, además de considerar las actividades personales que tienen. Cabe hacer un análisis de las políticas educativas y los derechos laborales especialmente en lo que respecta a la capacitación como derecho para contar con los recursos necesarios para desarrollar sus actividades.

Por su parte las y los docentes tienen mayor libertad para elaborar propuestas educativas es en su práctica desde lo cercano, es decir, a nivel microsocioal, aunque ello depende también del tiempo, interés y carga laboral. Una de las maneras de transformar su práctica docente es a través de promover formas de autocuidado para sí y en sus estudiantes a partir de la pedagogía de los cuidados, la cual, “posibilita avanzar en el reconocimiento de la interdependencia y la vulnerabilidad humanas como parte constituyente de la ciudadanía, en la que el cuidado es un valor, una práctica y una forma de vida” (Patarroyo, 2018, p.105).

Sucede que, pensar en cuidados de las otras personas nos relaciona a través de la empatía y la colaboración, en ese sentido, una persona que se dedica a la docencia y convive con decenas de estudiantes puede reconocer la influencia que tiene en su bienestar, con sus palabras, acciones y ejemplo. Además, si se suma el alcance que tienen en la formación de ciudadanías se posibilita la promoción del autocuidado o la autoatención, la cual “constituye una actividad constante, aunque intermitente desarrollada a partir de los propios sujetos y grupos en forma autónoma o teniendo como referencia secundaria o decisiva a las otras formas de atención” (Menéndez, 2003, p. 198).

Aún hay mucho trabajo por hacer para encontrar equilibrio, por un lado, tener la capacidad de generar autocuidados como parte de la ciudadanía activa sin quitar responsabilidades al Estado y sin que deje de lado la accesibilidad a los derechos establecidos y por otro lado, que se fomenten acciones en la sociedad que no

espere en un rol receptor de las acciones paternalistas que desde las instituciones gubernamentales limitan la organización social.

## 2.2 Objetivos

En la realización de esta investigación se establecieron los objetivos que se enuncian a continuación:

Objetivo general:

Analizar cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en participantes del taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria”

Objetivos específicos:

1. Describir la concepción de las problemáticas de salud mental adolescente en participantes del taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria” al inicio y al final del taller.
2. Describir la concepción sobre el rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en participantes del taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria” al inicio y al final del taller.

## Capítulo 3

### 3.1 Metodología

En este capítulo se da cuenta de la metodología empleada en esta investigación, además de la contextualización del grupo de trabajo y las especificidades de la realización de la misma.

Este trabajo es parte de la investigación dirigida por la Dra. Pamela Garbus “Prevalencia de problemas de salud mental y factores de riesgo en estudiantes de escuelas secundarias públicas de San Juan del Río, Querétaro” la cual se basa en un estudio epidemiológico, cuyo objetivo general fue: Describir la prevalencia de sintomatología depresiva, ideación e intento suicida, consumo de alcohol, tabaco y drogas así como de factores psicológicos tales como autoestima, locus de control, impulsividad, respuesta de enfrentamiento ante estresores familiares y el estrés cotidiano social y factores psicosociales tales como datos sociodemográficos, relación del adolescente con su padre y madre y recursos de apoyo en estudiantes de escuelas secundarias públicas del Semidesierto Queretano y de San Juan del Río, Querétaro para el posterior diseño y aplicación de talleres para maestros y directivos de escuelas sobre la detección y abordaje escolar de las problemáticas prevalentes detectadas.

La misma utilizó el instrumento Cuestionario de Indicadores Psicosociales para Depresión y Riesgo Suicida (CIP-DERS) construido por González-Forteza (1996), el cual está validado y estandarizado para población mexicana. El tipo de preguntas son en su mayoría tipo Likert, es autoaplicable, anónimo y voluntario. La muestra estuvo formada por 989 estudiantes de nivel básico de diferentes escuelas secundarias en San Juan del Río, la cual es representativa y se estratifica por la variable de nivel de marginación de la zona en que se ubica la escuela (alto, medio, bajo y muy bajo). Además, dentro de las escuelas se realizó un sorteo para elegir los grupos con los que se trabajaría el cuestionario.

A partir de los resultados de este estudio, se diseñó el taller *Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria*, dirigido a docentes de secundarias público del municipio de San Juan del Río.

### **3.1.1 Tipo de investigación**

El enfoque de esta investigación es cualitativo, es decir, como “la investigación que produce datos descriptivos que nos van a ser de utilidad para plantear adecuadamente cualquier proceso de intervención social” (Malgesini, 2012, p.97). Fue elegida en este trabajo porque “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p.358)

Dado el tiempo en el que se llevó a cabo es una investigación de corte transversal, el alcance es exploratorio y descriptivo. A partir de la selección de fragmentos discursivos se crearon las categorías de análisis.

### **3.1.2 Población**

San Juan del Río es uno de los 18 municipios del estado de Querétaro, cuenta con 268 408 habitantes en total, es decir, el 13% de la población del estado habita este municipio. Respecto a la distribución por sexo hay mayor número de mujeres con 138 914 mujeres frente a 129 494 hombres (INEGI, 2015).

La ubicación del municipio se muestra en la figura 3.

*Figura 3.*

*Mapa de ubicación de San Juan del Río.*



Fuente: Google maps

En este municipio hay 39 planteles de escuelas secundarias públicas, tanto generales, técnicas, comunitarias y telesecundarias, 5 de ellas ofrecen turno matutino y vespertino. Según el registro estadístico de USEBEQ (2020) ahí trabajan 530 docentes frente a grupo.

La población específica que participó en el taller y que asistió desde el inicio hasta el final de las sesiones estuvo conformada por 13 personas, de las cuales 10 se identifican con género femenino y 3 con masculino. Respecto a su nivel educativo 12 cuentan con licenciatura y 1 con estudios de posgrado. Pertenecen a diferentes áreas de trabajo: Dirección, subdirección, docencia, orientación educativa y trabajo social.

### **3.1.3 Tipo de muestra**

La muestra fue no probabilística e incluyó como participantes voluntarios a personal docente, directivo, de orientación educativa y trabajo social de escuelas

secundarias públicas de San Juan del Río, universo general que surge del proyecto en el que se enmarca esta tesis.

### **3.1.4 Técnicas e instrumentos**

Las técnicas e instrumentos empleados fueron:

- evidencias de ejercicios realizados en el taller
- cuestionario de evaluación pre-post taller
- bitácoras de COL de cada sesión
- evaluación del taller por parte de las y los participantes
- relatorías de las observaciones durante las sesiones del taller

#### **Ejercicios del taller**

Los ejercicios realizados en el taller dan cuenta de las actividades que se efectuaban y algunos conceptos clave de las temáticas revisadas desde el inicio hasta el final del taller como: adolescencia y salud mental, por ello son parte del proceso en el que se trabajaron habilidades y actitudes docentes.

#### **Cuestionario de evaluación PRE-POST**

El instrumento de evaluación fue diseñado e implementado para conocer los cambios que sucedieran en las habilidades y actitudes de las y los participantes del taller, por ello se realizó en la primera y en la última sesión, se anexa al final de este documento (Anexo 3). La finalidad es comparar las respuestas antes y después del taller para entender el proceso que vivió.

Tanto la planeación del taller como el cuestionario llamado Instrumento de evaluación de habilidades y actitudes que fue aplicado pre y post taller fueron sometidos a evaluación por jueceo, tres doctoras expertas en el tema revisaron los materiales e hicieron un dictamen sobre los contenidos, objetivos y la pertinencia del cuestionario pre-post taller, para la evaluación del taller respondieron un cuestionario (Anexo 2), colaboraron en ese proceso: una investigadora del Instituto

Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; una especialista en investigaciones sobre salud mental comunitaria y consumos, además una doctora que ha realizado varias investigaciones sobre formación docente y salud mental, ellas laboran en México y en Argentina.

Para fines de esta investigación se analizaron las preguntas abiertas que figuran en el cuestionario a manera de viñetas, en ellas se presentan dilemas que se relatan situaciones que podrían suceder en las escuelas y en las que cada participante tenía que responder cómo hacer frente.

### **Bitácoras de COL**

La bitácora de COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) propuesta por Ariel Campirán, “es una estrategia didáctica que consiste en un apunte que recoge a manera de diario de campo cierta información, la cual despierta, desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes en quien la hace” (1999, p. 35)

Se realizaron de manera individual respondiendo las preguntas ¿qué pasó?, ¿qué sentí? Y ¿qué aprendí?, posteriormente se compartían con el grupo. Una de las ventajas de su uso es que permitió observar el proceso que cada participante iba transitando, se elaboraron en cada sesión del taller.

### **Evaluaciones finales elaboradas por docentes**

Otro elemento a analizar es la evaluación entregada por las y los participantes al finalizar el taller. Cada una de las personas escribió qué les había parecido el taller en general, el desempeño de facilitadores y los temas que les gustaría seguir aprendiendo.

### **Relatorías personales**

Por último, se analizaron las relatorías elaboradas como narraciones a partir de las observaciones de los sucesos ocurridos en cada sesión, a partir de su análisis contribuyen a comprender el proceso del taller.

### 3.1.4 Procedimientos

Para la realización de la investigación y a la par que se trabajaba en las referencias teóricas, se elaboró la planeación del taller, la cual quedó concentrada en un manual para su implementación, en el que se encuentran las cartas descriptivas por sesión, mismas que se anexan al final de este documento. (Anexo 1)

Posteriormente se acordó con USEBEQ hacer la convocatoria en conjunto, a través de su estructura institucional convocaron a docentes a que participaran, sin embargo, aunque al inicio, cuando les presentamos el proyecto varias personas parecían estar muy interesadas al momento de conocer los horarios en que se llevarían a cabo las sesiones era complicado asistir a todos los encuentros ya que, implicaba tener inasistencia frente a sus grupos.

El día que dio inicio el taller se organizó un grupo de whats app para compartir información sobre las temáticas revisadas en las sesiones o avisos de actividades referentes al taller. Además, en la primera sesión se elaboraron los acuerdos para la convivencia del grupo.

#### **Taller “*Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria*”**

El taller “*Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria*” fue diseñado específicamente para trabajar con las habilidades de empatía y comunicación, así como las actitudes de colaboración y reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho, cada actividad fue pensada para incidir en ellas.

La planeación de las actividades se hizo bajo una metodología de práctica reflexiva ya que “es una metodología de formación cuyos elementos principales de

partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica” (Domingo, 2013, p. 169).

Los objetivos establecidos para el taller fueron:

Objetivo general:

Desarrollar habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemas de salud mental en estudiantes de secundaria para promover la inclusión educativa.

Objetivos específicos:

1. Conocer los resultados generales del diagnóstico realizado por el cuestionario auto-aplicado (CIP) a los estudiantes sobre salud mental y adolescencia.
2. Que las y los participantes identifiquen las implicaciones de las problemáticas de salud mental adolescente en el ámbito educativo.
3. Que las y los participantes se sensibilicen sobre el papel del docente en la identificación de problemáticas de salud mental en estudiantes adolescentes.
4. Que las y los participantes se apropien de estrategias de prevención y detección de problemáticas de salud mental en estudiantes adolescentes.

Para lograrlos se elaboró una tabla de indicadores de cada una de las habilidades y actitudes en las que se deseaba incidir.

*Figura 4. Matriz de indicadores de habilidades y actitudes docentes*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CONCEPTO</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>HABILIDADES</b>	Empatía	Muestra amabilidad e interés en los otros participantes.

<b>ACTITUDES</b>		<p>Muestra amabilidad e interés en las problemáticas de salud mental de sus estudiantes.</p> <p>Presenta una actitud de apertura en el proceso formativo.</p> <p>Identifica lo que se ha visto en sus estudiantes</p> <p>Logra comprender los valores y la participación de sus estudiantes.</p> <p>Muestra tolerancia, respeto, comprensión y compasión.</p>
	Comunicación	<p>Incorpora elementos de la escucha activa en los ejercicios de comunicación.</p> <p>Se comunica asertivamente.</p>
	Reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho	<p>Identifica las diversas características de las y los adolescentes.</p> <p>Identifica las características generales de la salud mental.</p> <p>Reconoce a las y los adolescentes como sujetos de derechos.</p>
	Colaboración	<p>Muestra disposición al trabajo en equipo</p> <p>Incorpora opiniones de las y los compañeros en las actividades</p> <p>Intercambia experiencias y perspectivas con el grupo</p>

Aunque para la realización del taller se contó con el apoyo de USEBEQ para la invitación a docentes, se presentaron algunos inconvenientes para iniciar en la fecha planeada por la premura de la invitación no hubo suficientes participantes,

más adelante se consiguió reajustar las fechas y cumplir con las sesiones establecidas.

El contenido se planeó para 7 sesiones presenciales y algunos contenidos a los que tuvieron acceso de manera virtual. En el temario presencial se abordaron los siguientes temas:

1. Salud Mental y contexto educativo. ¿Qué sí podemos hacer como maestros y maestras y qué no?
2. El trabajo con adolescente: ¿Qué es la prevención y cómo propiciar la detección de problemas en espacios escolares?
3. Factores de protección y de riesgo de los adolescentes.
4. Primeros auxilios psicológicos. Protocolo de intervención.
5. Primeros auxilios psicológicos. Aplicación del protocolo
6. Primeros auxilios psicológicos. Evaluación de la intervención
7. Cierre

Y en la parte virtual las temáticas fueron las siguientes:

1. Salud mental en la escuela
2. Depresión, ideación e intento suicida y consumo de sustancias
3. Autoestima
4. Primeros auxilios psicológicos en la escuela

Las sesiones presenciales se realizaron en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro campus San Juan del Río los días jueves durante los meses de octubre y noviembre de 2019. La duración del mismo fue de 40 horas, se realizaron 7 sesiones presenciales de 3.5 horas cada una, adicionales 15.5 horas en modalidad virtual.

A continuación, se muestran algunas imágenes tomadas durante el desarrollo del taller durante diferentes actividades.

*Figura 5.*

*Participantes respondiendo el cuestionario de habilidades y actitudes docentes en la primera sesión.*



*Figura 6.*

*Participantes en trabajo de intercambio de experiencias.*



*Figura 7.*

*Participantes elaborando el modelo ecológico de sus escuelas.*



Al inicio del taller se especificaron las consideraciones éticas a las y los participantes, el carácter de confidencialidad que se tendría con los datos personales y con las opiniones que se expresen en la realización de las actividades.

Durante su realización se vivió un ambiente de respeto y participación, el grupo con el que se implementó el taller estuvo formado por personas que actualmente se desempeñan en funciones docentes, administrativas y directivas en escuelas secundarias públicas de San Juan del Río que asistieron de manera voluntaria.

Las actividades realizadas buscaban por un lado, el trabajo individual y personalizado para que cada docente pudiera aplicar los nuevos saberes en las particularidades de su escuela, aunque también realizamos diversas actividades en las que compartían con sus pares las experiencias que han tenido.

También se dio espacio para prácticas de lo que veíamos en las sesiones, de esta manera se podía realizar retroalimentación grupal y enriquecer las sesiones

a través de teoría, experiencias propias o de sus pares y reflexiones sobre las propias prácticas docentes.

*Figura 8.*

*Participantes en práctica PAP.*



*Figura 9.*

*Participantes en actividades del taller.*



## Capítulo 4

### 4.1 Resultados y discusión

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en cada instrumento descrito anteriormente además de la discusión que se generó a partir de la organización y la categorización de los datos obtenidos para encontrar los puntos de convergencia y de diferencia entre los datos encontrados y otras investigaciones realizadas, además ubicar los aportes que responden la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente después de su participación en el taller “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente en estudiantes de secundaria”?, que guía este trabajo.

A continuación, se presentan de manera individual los resultados obtenidos en cada instrumento empleado, se explican los cambios observados en habilidades y actitudes docentes a partir de categorías que guiaron el análisis en correspondencia con los objetivos de la investigación, lo cual nos lleva a conocer los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente.

Para la sistematización y el análisis de los datos arrojados por cada uno de los instrumentos se utilizó el software Atlas ti, a partir de ello, se construyeron categorías empíricas y como resultado de estas se generaron familias de categorías agrupadas según su contenido semántico.

El plan para el análisis de resultados tuvo el siguiente orden:

1. Los instrumentos de análisis comparativo de inicio y final, ya que permiten mirar antes y después del taller, es decir, se analizaron los ejercicios *Lo que sé sobre salud mental, Las y los adolescentes son...*, que fueron realizados durante taller.

2. Luego se analizó el cuestionario PRE-POST que se aplicó en la primera y en la última sesión
3. En tercer momento se analizaron los instrumentos que permitieron comprender el proceso del taller, es decir, las bitácoras de COL, esto con el fin de comprender cómo se transformaron las habilidades y actitudes docentes respecto a su rol en la prevención y detección de problemáticas de salud mental de sus estudiantes adolescentes.
4. Finalmente se analizó la evaluación que las y los docentes realizaron en la última sesión.

A continuación se presentan, en ese orden, los resultados obtenidos y de manera intercalada en la presentación de resultados de análisis de proceso se muestra lo que se registró en las relatorías personales que se realizaron en cada sesión.

#### **4.1.1 Instrumentos de análisis comparativo inicio y final**

En un primer momento se exponen los elementos que surgieron en los resultados para el análisis comparativo entre el inicio y final del taller, de esa manera es posible ver cambios generales en la concepción del rol docente.

#### **Ejercicios en el taller**

A lo largo del taller se elaboraron diversas actividades en las que se buscaba que los temas que se presentaban desde la teoría fueran llevados a la práctica por las y los participantes. Además, las intervenciones que hacían sobre sus experiencias nos ofrecieron la posibilidad de hablar específicamente sobre hechos concretos que viven desde su cotidianeidad al mismo tiempo que promovía la comunicación y colaboración entre pares. En este apartado se muestran dos actividades, una relacionada con salud mental y otra con las relaciones que desde la docencia tienen con las y los adolescentes.

*Lo qué sé sobre salud mental*

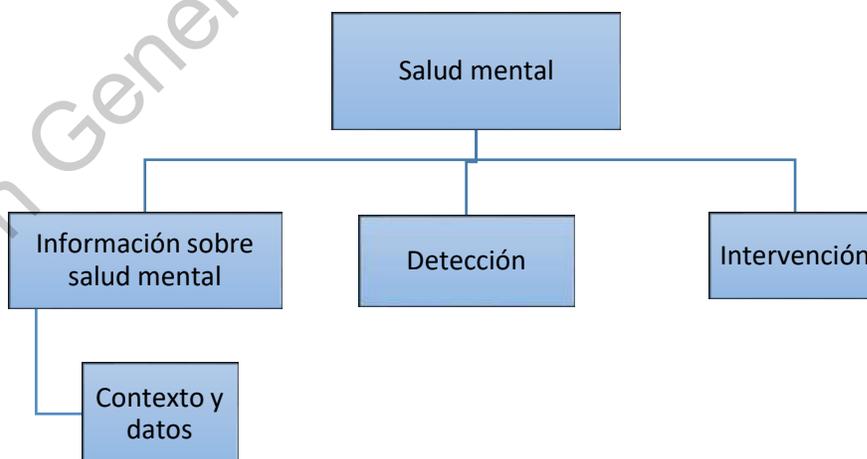
La primera actividad que abordaremos se llama *Lo que sé sobre salud mental*, en ella se indagó sobre lo que las y los docentes saben sobre salud mental, lo que esperaban aprender al asistir a esas sesiones y lo que consideraban que alguien en su escuela sabe y puede aportarles. El ejercicio se realizó en la primera sesión, de manera individual y deja ver las expectativas con las que llegaron al taller. Para analizar el ejercicio de inicio del taller se construyeron las siguientes categorías:

- Salud mental
- Información sobre salud mental
- Contexto y datos
- Detección y prevención.

Dados los resultados de esta actividad, la familia de categorías queda como se muestra en la figura 10.

Figura 10.

Familia de categorías sobre Salud mental



Lo que se encontró en la primera sesión es que entendían la salud mental como “un estado de equilibrio en los aspectos físicos, sociales, laborales y la forma de pensar y actuar”, que está relacionada con “manejo adecuado de emociones, estabilidad emocional, tranquilidad, paz para evitar estrés y/o frustración”, dada esa concepción, manifestaron interés en recibir **información sobre salud mental** sobre el estado emocional actual de sus estudiantes.

Lo primero que les interesaba saber es “¿Cómo es la salud mental en México?” y su comparación con otros países, es decir, **datos y contexto**, “qué porcentaje de personal laboral, estudiantil y profesional ha tenido alguna prueba de salud mental”, “cuáles son las enfermedades o trastornos mentales más comunes en los adolescentes”, estadísticas como marco de referencia de las condiciones de salud mental que se viven en el país y de manera local, además querían saber la influencia de factores externos sobre la salud mental de adolescentes, como “¿Qué factores familiares afectan la salud mental?” o si “influye de alguna manera la condición económica o estatus social en salud mental”, en el sentido de conocer los elementos a considerar para trabajar el tema.

Las expectativas que tenían del taller están relacionadas con los objetivos del mismo, dirigidos a la detección y prevención de problemáticas de salud mental adolescente, respecto a la **detección** su interés principal era saber “qué parámetros existen para determinar que la salud mental sea favorable”, ya que es más común hablar de problemas de salud mental a saber qué es la salud mental. Así mismo, se preguntaban sobre las maneras en las que se pueden dar cuenta de lo que pasa con sus estudiantes, como “¿Qué características o síntomas tiene una persona que está perdiendo la salud mental?” o “¿A simple vista cómo puedo saber que una persona está teniendo un problema con su salud mental?”.

Las y los participantes manifestaron dudas sobre qué hacer ante una situación problemática en su escuela, ya que el saber hacer en cualquier práctica es relevante porque da una guía de acción. En la docencia se recurre al aprender a hacer que es uno de los cuatro pilares de la educación, entendido como “una

competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Delors, 1996. p. 34). Tal competencia es necesaria en su labor dentro del contexto escolar.

La premura con la que pretendían aprender a detectar y solucionar las problemáticas se hizo presente por un lado, por la prisa que tenían para realizar sus tareas académicas y administrativas, por otro lado, por la necesidad de actuar rápido ante las situaciones que han afrontado, en concreto, manifestaron recurrentemente tener estudiantes que les han dicho que se van a quitar la vida y ya tienen todo planeado, en esas circunstancias esperaban tener una solución rápida y eficaz.

Lo anterior llevaba a pensar en los procesos de **intervención**, con relación a ello, preguntaban “¿cómo mejorar mi salud mental y cómo puedo ayudar a alguien a mejorar su salud mental?”, querían saber específicamente “¿de qué manera podemos intervenir cuando se identifica un problema de salud mental?” y “¿a cuales instituciones podemos canalizar a nuestros alumnos que tienen algún problema mental?” ya que normalmente en sus escuelas el procedimiento es canalizar a instituciones de especialistas en el tema.

A partir de lo anterior se entiende que, la salud mental ha sido tema de interés en las escuelas secundarias especialmente por los prejuicios que han surgido sobre las adolescencias, la principal preocupación que manifestaron era aprender sobre el contexto educativo de México y su relación con la salud mental, el interés estaba dado por la necesidad de tener información, datos, manuales y protocolos, por ello se hizo presente la petición de datos sobre la salud mental adolescente y de información reconocida por organismos internacionales que representan autoridad en el tema.

Al respecto las y los participantes señalaron que el intercambio con pares les ayudó a mejorar y saber qué hacer en ciertas situaciones que les podrían ocurrir, por otro lado, también se retomó el eje basado en aprender a conocer, el cual se

encuentra “combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias” (Delors, 1996,34). Específicamente en este caso se dio intercambio de información sobre salud mental adolescente y los protocolos a seguir en sus escuelas, ya que solicitaban información les entregamos un directorio de instituciones a las que pueden recurrir.

*Las y los adolescentes son...*

Otra de las actividades realizadas en el taller se llamó *Las y los adolescentes son...*, en ella se mencionaron una serie de enunciados sobre las y los adolescentes, además de lo que más y menos les gusta de trabajar con adolescentes y las relaciones que establecen con sus estudiantes, lo cual contribuyó a entender la concepción de ser docente, además vislumbrar la posición ética y política frente a las adolescencias.

La actividad se realizó de la siguiente manera: Se presentaban los enunciados y los completaban, posteriormente se hacen equipos para que las personas compartan sus respuestas, para finalizar, en todo el grupo se discuten las posturas y se promueve la reflexión desde cuestionar nuestras propias posiciones.

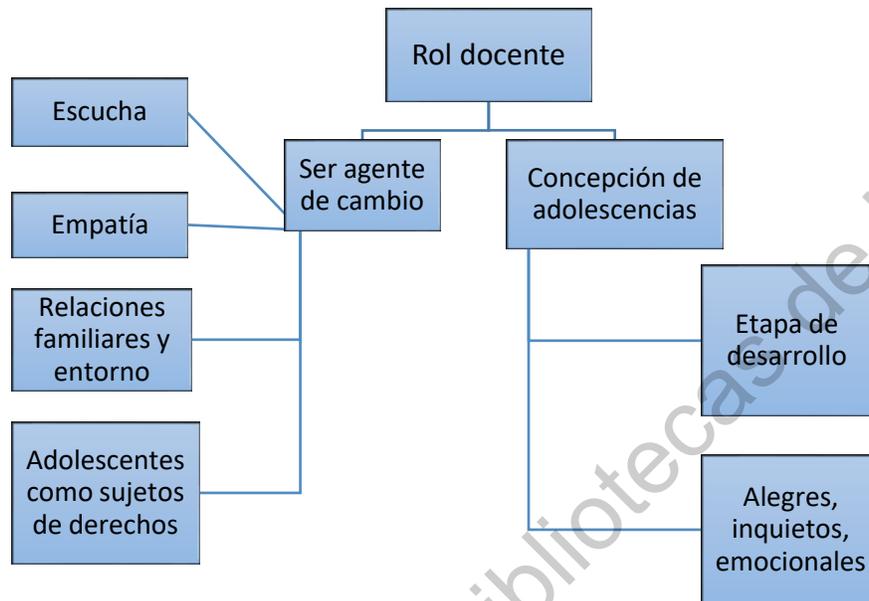
Para el análisis de esa actividad se construyeron las categorías de:

- Rol docente
- Ser agente de cambio
- Escucha
- Empatía
- Relaciones familiares y entorno
- Adolescentes como sujetos de derechos
- Concepción de adolescencias
- Etapa de desarrollo
- Características de su personalidad: alegres, inquietos y emocionales

En la figura 11 se muestra la organización de la familia de categorías que surgieron de la actividad *Las y los adolescentes son...*

Figura 11.

Familia de categorías de Las y los adolescentes son...



Fuente: Elaboración propia

Para empezar en la categoría **rol docente**, las y los participantes manifestaron una serie de características que las y los docentes consideraban que deben tener en su profesión, “responsabilidad, el respeto, la disciplina, la constancia, la conciencia de la toma de decisiones y la afrontación de los mismos”, por lo que se refiere a la relación con sus estudiantes, asumieron que tienen influencia en sus vidas, ya que mencionaron “poder contribuir para la formación de los jóvenes que los jóvenes me tengan confianza y cercanía”, saben que pueden “contribuir a su formación”, ser “apoyo y guía en la toma de decisiones”, reconocieron que las y los adolescentes necesitan “maestros más capacitados para su atención”, por lo tanto, señalaron que hay que estar al día.

Al mismo tiempo, referían que como docentes pueden “atender sus necesidades” y “enseñar lo poco o mucho que sé”, porque “ya pasé por esta etapa y poseo conocimiento y experiencias que favorecen su desarrollo personal”,

además “que comprendo el papel del tutor y el nivel de responsabilidad que implica ser agente de cambio”.

Es decir, **ser agente de cambio** fue percibido como parte del ejercicio docente, las y los participantes manifestaron saber la incidencia que tienen en la vida de otras personas, “saber que mis conocimientos y experiencia repercuten en la vida futura de una persona, de esta manera apporto a formar personas felices y conscientes para nuestro país”, de manera general “puedo transformar conductas para un bienestar general (sociedad)”. Esa es una muestra de que ser docente es más que solo transmisión de saberes académicos.

En general, encontraban interés en “poder hacer algo por los chicos, especialmente los que están más abandonados”, “ser un apoyo, un sostén ya que muchas veces no tienen quien los escuche y quien los guíe” ya que, algunas personas que asisten a su escuela no cuentan con redes de apoyo y buscan acompañamiento en sus pares y docentes.

También exteriorizaron que lo que más les ha gustado de trabajar con adolescentes es “ver que aprendan”, “sus ganas de seguir adelante”, “espontaneidad”, “las ganas que le imprimen a todo lo que hacen”, diversas características positivas como: “que son muy creativos y ocurrentes, nobles, superación personal “. Además, las y los docentes manifestaron que aprenden de sus estudiantes y que se diferentes maneras ellas y ellos han impactado en sus vidas.

Refieren que han aprendido a “escucharlos, entenderlos, a quererlos”, “disfrutar el momento, vivir al máximo, aunque con responsabilidad”, les reconocen “sus ocurrencias, la forma tan relajada de ver la vida” y “la nobleza e inocencia para hacer las cosas, la fortaleza que tienen para salir adelante aún sin el apoyo de padres” con estas afirmaciones se dejó ver el vínculo generado entre docentes y estudiantes.

A pesar de lo que mencionaron, existen también características que encontraban como negativas en sus estudiantes, respecto a lo que menos les ha gustado de trabajar con adolescentes se encuentra “la apatía y el desinterés hacia el trabajo”, “la flojera que en ciertos casos se da”, “cuando son irrespetuosos y apáticos”, “su crueldad”, “que en ocasiones son muy impulsivos” y “la violencia”. La apatía se presentó constantemente como una de las características negativas dada especialmente por el contexto social actual en el que pensar proyecciones a futuro cada vez es más difícil por la falta de oportunidades.

Durante la actividad también hablaron de la **escucha** como necesidad de las y los estudiantes, mencionaron que necesitan “amor, cariño y ser escuchados” además de “platicar con sus papás”, ya que era común que mencionaran que hace falta mejorar la comunicación en sus hogares.

En el mismo sentido, las y los docentes se posicionaron con la facultad de escucharles y acompañarles, mencionaban como relevante “poder escucharlos y orientarlos a tomar decisiones”, “escucharlos y observar cómo aprenden cuando son accesibles y empáticos”.

Como se señaló anteriormente, hay que aprender una habilidad socioemocional para enseñarla, y la empatía es una categoría que se hizo presente durante la actividad, reconocieron la necesidad de “ser paciente y empático”, porque “en algún momento pensé así”, ya que, “todos somos adolescentes en cada etapa nuestra vida y tenemos cambios” y aunque hoy están en otro punto de su vida, consideran “lo que para mí es insignificante, para ellos es lo más importante” y es necesario “que los docentes sean empáticos ante los constantes cambios que sufren”.

Aunque las y los participantes indicaron que tienen un lugar estratégico de apoyo en sus grupos, reconocieron que no pueden sostener a la totalidad de sus estudiantes y requieren unir esfuerzos con otras personas que les rodean. Por ello, han dirigido la mirada hacia las **relaciones familiares y entorno**. Al respecto,

mencionaron que “en ocasiones las estrategias pueden o no funcionar debido a que no hay apoyo de padres”, es difícil “lidiar con los problemas que trae consigo”, “no de ellos, si no de los padres indiferentes o permisivos que en lugar de apoyar echan abajo el trabajo”.

Respecto a lo anterior, exteriorizaban que puede ser difícil crear redes con madres y padres de familia, por largas jornadas laborales que no empatan con horario de la escuela, porque no viven cerca o por razones de desinterés. Las y los docentes asumieron que tienen posibilidades de apoyar, pero “hay problemas que requieren más tiempo y no contamos con ello”, ya que, reconocieron que tienen actividades laborales que les dejan poco tiempo para actividades extra académicas.

Conviene subrayar que aunque les ha preocupado que sus estudiantes aprueben el ciclo escolar, también les inquietaba pensar de qué manera cubrir sus necesidades afectivas, aseguraron que lo que requieren es “amor y comprensión”, “alguien que les demuestre que los quiere y los escuche”, “apoyo para manejar sus emociones y conocimiento”, “más atención por parte de sus padres” y “tener valores, tener una familia que los quiera, apoye y escuche”.

Un trato de respeto y cuidados es además de una necesidad, un derecho, reconocer a las y los adolescentes como sujetos de derechos, es una manera de mirarlos desde la horizontalidad, admitir que hay estudiantes que no gozan de sus derechos fundamentales y que es responsabilidad colectiva hacer que se cumplan. Desde su labor en la escuela las y los docentes han podido contribuir a que sus estudiantes “tengan la oportunidad de gozar de los derechos humanos como debe ser. Hay alumnos abandonados, violentados”, “deben ser atendidos en casos vulnerables, recibir la atención como debe para superar sus miedos”.

Una de las categorías que surgió en la actividad fue la concepción de adolescencias, que como vimos ha sido conceptualizada por un rango de edad por algunas instituciones y por otras ha sido complejizada por elementos involucrados en el tema.

Entre las y los docentes esa diferencia de opiniones y saberes no fue la excepción, primeramente, se manifestaron opiniones sobre la adolescencia como **etapa de desarrollo**, clasificando a las y los adolescentes como “personas que están pasando por una etapa en la que dejan de ser niños y pasan a ser jóvenes o adultos. Comienzan a madurar”, “personas con emociones y sentimientos determinados por el proceso biológico que están viviendo”, enfatizaban la idea de transición, cambios hormonales, que como grupo, “comparte las mismas características (cambios psicológicos, emocionales, físicos)” y que como tal deberían “llevar acompañamiento psicológico para sobrellevar la difícil etapa que están viviendo”.

Posteriormente se hicieron presentes las características positivas con las que relacionaron a sus estudiantes, entre ellas están: “carismáticos, inteligentes, innovadores espontáneos”, “alegres, creativos, dinámicos y muy honestos”, “Capaces, extrovertidos, cambiantes, inquietos, platicones y rebeldes”, esas características que encuentran en ellas y ellos nos dejaron ver la diversidad de estudiantes en sus grupos y por ello la necesidad de evitar los estereotipos y más bien, promover la inclusión educativa en la que la diversidad sea reconocida y valorada.

### **Cuestionario PRE-POST**

Uno de los instrumentos que se empleó en el taller para lograr el objetivo de analizar los cambios en la concepción del rol docente que las y los participantes tuvieron fue el cuestionario sobre habilidades y actitudes docentes que se realizó en la primera y en la última sesión. En concreto se muestran aquí los resultados de lo que respondieron en viñetas que presentaban situaciones ocurridas hipotéticamente y en las que indagábamos sobre cómo resolverían o atenderían el caso.

A continuación, se presenta cada situación expuesta en la viñeta, lo que se encontró en la aplicación de inicio y en la posterior al taller, entrecorilladas algunas de las respuestas textuales de las y los participantes, además las palabras que

aparecieron con mayor frecuencia y los cambios más representativos que se encontraron entre ambas aplicaciones.

### **Primer caso**

*Claudia y Diana eran amigas, por un malentendido discutieron y en el momento de enojo Claudia acusó a Diana de fumar marihuana en los baños de la escuela, al enterarse la directora llamó al maestro y a la madre de Diana para hacer algo al respecto. ¿Cómo crees que debe tratarse esa situación? B) ¿Qué valores consideras que hay en esa amistad? C) ¿Por qué?*

### **Aplicación inicial:**

En la primera aplicación se encontró que las y los docentes buscan conocer lo que ocurrió, hablar con las involucradas y con compañeros de la escuela, para aplicar la canalización según el reglamento, protocolo o manual de la escuela, así, dirigir a las involucradas a atención especializada, incluso pedían tener vigilancia sobre su proceso.

“Levantaría un: reporte, acta de hechos, tarjeta informativa. Comunicar a padres o tutores. Canalizar a instituciones de salud, profesionales de la edad. Comunicar al superior inmediato”

“Dialogo con la madre de familia. Canalizar el caso a atención especializada para frenar el consumo y daño en la alumna”

“Investigar con los amigos cercanos y llegar a la raíz del problema y comprobar si realmente lo fuma o no. Si es cierto que lo hizo ahora si se manda a llamar al padre de familia para su atención y canalizarla a la institución profesional para su atención y rehabilitación. Se pide constancia de sus terapias”

### **Aplicación final:**

En la aplicación post se hizo presente primero la escucha para saber lo que ocurrió, pero también surgieron otras preocupaciones sobre el bienestar de sus estudiantes. Propusieron hablar con las estudiantes para conocer los hechos y tomar medidas al respecto, aunque mencionaron que ellas participen en la

búsqueda de soluciones, además, aplicar los protocolos en manuales de convivencia.

“Primero debe escuchar, cuáles son las necesidades de la alumna; tratar de brindar o buscar con ella alternativas de solución, para después llegar a compromisos de acciones que favorezcan la integridad de la alumna”

“Priorizar la escucha pensando en la integridad de la estudiante”

”Con cautela y con mucho tacto para poder concientizar a la alumna y de forma indirecta hacerle saber a la mamá los probables indicios de consumo, ya que no está confirmada la situación nosotros no podemos acertar sobre todo si Diana no lo acepta. Si lo acepta, devolverle la responsabilidad a la alumna y a la mamá, posterior a ello, canalizar o sugerir atención al consumo”

A pesar de que se mostraban con más apertura para escuchar a sus estudiantes y colaborar con ellas, aún se presentaban ideas de señalamiento, al abordar el tema.

“Con una investigación objetiva y consulta previa de antecedentes de ambas. Si hay o no evidencias, en ocasiones logra salirse con su objetivo la persona que es la responsable”

Los conceptos que aparecieron con frecuencia en las respuestas obtenidas en el cuestionario se muestran en la figura 12.

*Figura 12.*

*Conceptos e ideas frecuentes en caso 1*

PRE	POST
Escucha y comunicación Seguir protocolos y manuales Canalización Acciones con la familia, especialmente señalan a la madre	Investigar Escucha Protocolos

El cambio más evidente fue que, al inicio se hablaba de escuchar a las estudiantes para saber que pasó, aplicar los reglamentos escolares y después canalizarles a servicios de apoyo. En las respuestas post seguía apareciendo

escuchar a las estudiantes como primer paso, pero, se priorizaba el bienestar de estas al reconocer sus necesidades, involucrarlas en buscar soluciones y repensar sus necesidades.

En este ejemplo, el rol docente no es concentrado en la canalización y acciones institucionales sino en la resolución de conflictos, en el que, si bien se sigue recurriendo a protocolos, se emplean con un criterio que considera los recursos familiares (colaboración con familiares) y escolares (trabajo social, apoyo psicológico) con los que cuenta.

Es relevante señalar que la situación de consumo de drogas expuesta en este caso fue vista como problemática de la estudiante, con limitación que individualiza ya que no se habló de indagar sobre lo que la había llevado a ese consumo o en la manera que lo vivía en la escuela, no se mencionaron proyectos que implicaran la prevención a nivel escolar.

### **Segundo caso**

*Fidel estudia el primer año de secundaria, desde los 5 años le diagnosticaron hiperactividad y déficit de atención, en el salón termina las actividades y se levanta a platicar. Su profesor Javier piensa que eso le causa problemas al resto del grupo porque distrae. A) ¿Qué crees que deba hacer Javier? B) ¿Alguna vez has estado en una situación similar? C) ¿Qué hiciste o qué harías?*

### **Aplicación inicial:**

En la primera aplicación las y los docentes manifestaron como prioridad mantener al estudiante ocupado a través de llevarle actividades extras, aunque también hay quienes hablan de que, para mejorar las condiciones de Fidel, es necesario un proceso de capacitación sobre el tema, plantearon que trabajo social se tenía que encargar del estudiante y de mantener comunicación constante con su familia, específicamente hablaban de la madre.

“Javier debe investigar cómo se puede tratar y trabajar con Fidel dadas sus características”

“Diseñar actividades creativas donde Fidel puede estar ocupado o juegos didácticos”

“Javier debe aplicar estrategias para mantener la atención de Fidel al término o durante las actividades que en el momento se trabaja. De esta manera busca la integración en los tiempos que el profesor determina para cada actividad sin generar etiquetas o incidencias por distraer a compañeros”

#### **Aplicación final:**

En la última aplicación, las y los docentes propusieron investigar sobre la condición de Fidel, además manifestaron interés por prepararse mejor para brindar atención adecuada, consideraban que es necesario el trabajo conjunto con otras áreas como trabajo social, psicología y directivos, quienes acompañados por especialistas que se encarguen de atención del estudiante podrían conocer más sobre el diagnóstico y así colaborar con servicios complementarios. Mencionaron también la propuesta de incluir al grupo al hablar de la condición de Fidel, para que de esa manera pudieran formular actividades en conjunto.

“El profesor Javier debería documentarse o hacerle saber por medio del departamento de trabajo social o psicología las recomendaciones que debe aplicar en el aula para la atención de Fidel con ese diagnóstico que presenta”

“Primero Javier debe dialogar con la mamá del alumno o acudir al expediente del alumno y verificar el diagnóstico. Javier debe partir de ese diagnóstico para adecuar las actividades de Fidel según su posibilidad cognitiva”

“Ajustar su planeación y llevar actividades a Fidel de acuerdo a sus necesidades. Entender la situación de su alumno y ser empático”

Figura 13.

*Conceptos e ideas frecuentes en caso 2*

PRE	POST
Solicitar diagnóstico y canalizar. Llevarle actividades extra Leer y estudiar sobre el tema Mantenerlo ocupado Buscar estrategias y adaptaciones didácticas Que se sienta incluido	Inclusión con el grupo Empatía Formación docente

El cambio más relevante en esta viñeta fue que al inicio mencionaban darle un trato diferenciado a Fidel, mantenerlo ocupado como para que no les “de lata” o no distraiga a sus compañeras y compañeros, por ello la solución de entretenerlo sin mayor interés en su proceso educativo, sin embargo, al final mostraron más empatía y se involucraban en promover inclusión educativa en la escuela.

Otro elemento a considerar es que las y los participantes refirieron que era necesaria la capacitación del docente que diera clases a Fidel, es decir, que Javier debía encontrar la manera de prepararse y aprender sobre cómo trabajar con él en su aula; si bien es loable que se investigue por su cuenta, conviene señalar que es un estudiante de la escuela, su estar ahí no es solo en el salón de clases, de ahí la importancia del trabajo colaborativo que implica la participación del personal de la escuela y de la familia.

Es responsabilidad de la escuela y de las políticas públicas en general proveer materiales, espacios y tiempo para que las escuelas sean espacios seguros e incluyentes, que la formación continua de docentes en servicio sea percibida como un derecho y no como un castigo de quedarse tiempo extra en la escuela.

### **Tercer caso**

*La semana pasada Julio comenzó una pelea con un compañero en el salón, el maestro Luis los regañó, Julio le gritó y salió del salón golpeando la puerta. El maestro Luis les contó a los demás docentes la situación, a lo que la maestra Juanita, que lleva 40 años dando clase, respondió que así son los adolescentes y ya se le pasará, pero mientras hay que tratarlos con mano dura para que no abusen. Responde las siguientes preguntas: A) ¿Qué crees que debe hacer Luis? B) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación así? C) ¿Por qué?*

#### **Aplicación inicial:**

En las respuestas de la primera aplicación se encontró que consideraban importante hablar con el estudiante para saber por qué su conducta, además que debían seguir los protocolos marcados en su escuela, canalizar con orientación educativa o con trabajo social para su atención. Mencionaron que lo que harían sería,

“Primero dialogar con el alumno de manera independiente para conocer los motivos que tiene para estar agresivo con los demás. Después canalizar a orientación educativa o dirección, para que conozcan la situación y puedan determinar de qué manera se le puede apoyar para que mejore la actitud”

“Dialogar con el alumno sobre cómo a manejar sus emociones y la forma correcta de actuar”

Respecto a cómo reaccionan habitualmente en sus escuelas es, tomar acciones institucionales de sanción por su conducta, las cuales están establecidas en reglamento escolar, como,

“Elaborar: reporte, tarjeta informativa, acta de hechos. Comunicar a prefectura, orientación educativa, trabajo social. Comunicar a superior jerárquico”

“En la escuela la falta de respeto a los docentes es reporte directo y suspensión un día. No se puede permitir las faltas de respeto a la persona porque estas pueden ir en incremento”

Las y los participantes detectaban que el estudiante estaba enojado y que había que sancionarlo, sin embargo, también surgió una posibilidad de indagar hablando con los dos estudiantes involucrados e incluir a la familia en la solución del problema.

“Escuchando a ambos alumnos para indagar lo sucedido, porque deriva la pelea, quien fue el alumno agresor y el grado de participación del otro alumno. Plática de concientización y citatorio para tutores para notificar lo sucedido y solicitar el apoyo por parte de ellos para concientizar. Indagar si Julio está pasando por alguna situación crítica en casa que detone en este acto y sugerir atención terapéutica en caso de ser necesario. Para el apoyo correspondiente más que darle de baja por riña es apoyar”

#### **Aplicación final:**

Al final del taller, cuando se aplicó de nuevo el cuestionario respondieron que buscarían dialogar para saber por qué inició la pelea y posteriormente aplicarían los protocolos de la escuela, aunque son los mismos pasos que habían mencionado al inicio la diferencia está en el peso que dan a escuchar lo que le pasa, es decir, cambiar lo que actualmente hacen en su escuela.

“Pasar al chico a trabajo social, aplicar un reporte y levantar un acta de hechos. Porque la mayoría de (los) maestros no quieren perder tiempo en dar su clase”

“En la escuela, se reportan estos casos a prefectura o a trabajo social, se habla con el papá o mamá y se aplica una medida disciplinaria. Pero ahora, puedo decir que primero hace falta hablar con el alumno y lograr que respete el acuerdo de convivencia- no por el castigo- sino por convicción”

“Llevaría a cabo una charla con el alumno para conocer su problemática y plantearle algunas alternativas de solución de acuerdo a la necesidad que tiene, y que el mismo elija que camino considera que puede tomar para que las condiciones cambien. Porque es de suma importancia primero conocer que está pasando, para saber que motiva a las reacciones del alumno”

“Lo escucharía e investigaría como es su comportamiento y su aprovechamiento y su situación familiar. Muchas veces hay problemas de integración o hay agresión en casa que lo refleja en la escuela”

Figura 14.

*Conceptos e ideas frecuentes en caso 3*

PRE	POST
Diálogo Canalización a trabajo social Reporte	Diálogo Convivencia Analizar causas de la situación

Entre lo que respondieron al inicio y al final del taller se mostraron cambios en que se posicionaban desde la empatía y la apertura a escuchar lo que sus estudiantes están pasando, especialmente a que después de ver el modelo ecológico comenzaron a reflexionar sobre los elementos involucrados en el entorno del estudiante que inciden en su vida.

**Cuarto caso**

*Hace dos meses cerró la fábrica que daba trabajo a la mayoría de las personas de este pueblo, la gente se está yendo a buscar trabajo a otras comunidades y otras personas están enojadas y preocupadas por cómo sacar adelante a su familia. En la escuela siguen las clases como siempre, aunque el maestro de español ha notado que Diego, hijo de una persona que trabajaba en la fábrica, se muestra disperso, apático y se queda dormido en el salón. A) ¿Qué crees que puede hacer la escuela al respecto? B) ¿Qué harías tú?*

**Aplicación inicial:**

En la aplicación inicial del cuestionario las y los participantes refirieron la importancia de mantener diálogo con el estudiante para saber su situación emocional y económica, además señalaron que buscarían estrategias de colaboración con padres y directivos para apoyar, ya sea con modificaciones a la planeación en entregas de tareas o en apoyo de transporte o alimentos si tuvieran las condiciones para apoyarle.

“Considerando que la situación ha afectado a la gran mayoría del pueblo sería necesario que los maestros y directivos pactaran estrategias en conjunto para apoyar la situación del lugar: entregas de trabajos aplazados, no pedir material, pedir que el horario de entrada pueda modificarse para que los alumnos lleguen en tiempo y solicitar un apoyo de transporte escolar”

#### **Aplicación final:**

En las respuestas que se dieron en la aplicación final aparecía el diálogo como primer acercamiento para entender la situación, posteriormente señalaron que buscarían soluciones, algunas de ellas desde lo institucional como proponer que se soliciten becas, hasta las que proponían acciones individuales como,

“Escucharlo y buscar una solución, motivarlo a que realice alguna actividad como venta de dulces en la tarde o mandados a alguien, pero principalmente a movilizar su ingenio y que quiera hacer el para sacarlo de la apatía”

Uno de los elementos que se presentaron fue que las y los participantes retomaron la necesidad de mirar el problema con un enfoque social, incluir a padres de familia y demás miembros de la comunidad en la búsqueda de soluciones.

“Trabajaría de la mano con los padres de familia para el seguimiento correcto”

“Primero cuestionar al alumno en cuanto a qué necesita, que pasa en su contexto que lo está perjudicando y cuáles son las posibles soluciones que puede encontrar para las situaciones que manifiesta”

“Ser empático y entender la situación que viven más alumnos en el contexto social”

*Figura 15.*

#### *Conceptos e ideas frecuentes en caso 4*

PRE	POST
Diálogo con estudiante Comunicación con padres Ofrecer ayuda	Comunicación Colaboración

Lo que se encontró en la comparación de respuestas iniciales y finales, fue que en ambas aplicaciones hablan de lo relevante de dialogar con Diego, escuchar lo que siente para entender su situación, además de involucrar a la escuela como parte de la comunidad al modificar horario y promover la colaboración desde becas alimenticias y apoyo de transporte, con el objetivo de que Diego no dejara de estudiar. Sin embargo, al inicio dieron las opciones desde lo que cada quien entendía cómo ayudar, es decir, específicamente proponían darle cosas, como ofrecerle desayuno en la escuela, y al final, las condiciones de ayuda se pensaban más en sentido colaborativo en la comunidad.

### **Quinto caso**

*Luisa es una estudiante de secundaria de 14 años, tiene buenas calificaciones, es retraída y no tiene muchas amistades en el salón. La molestan, le gritan machorra, se burlan de ella y tiene miedo de que la puedan golpear, le pidió a su mamá que la cambie de escuela, pero es difícil ya que la otra secundaria está a una hora de distancia y su madre no puede solventar ese gasto. A) ¿Cuál es la principal problemática en esta situación? B) ¿Consideras que la escuela puede hacer algo al respecto? C) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación como esta?*

### **Aplicación inicial:**

En la primera aplicación, se encontró que las y los docentes detectaban como problemáticas principalmente el acoso escolar por parte de los estudiantes y baja autoestima en la estudiante que molestan. Mencionaron que el problema es,

“Le falta seguridad. Que se integre. Baja autoestima”

“Bullying, autoestima”

“Que la alumna está siendo acosada verbalmente por sus compañeros y no se ha atendido la situación para frenarla, y de esa manera la alumna se sienta incluida y aceptada”

Las opciones que sugerían para atender la situación eran, por un lado, trabajar con ambas partes a través de dialogar con las y los estudiantes, por otro lado, proponían sensibilizar al grupo con empatía para fomentar respeto y sana convivencia. Mencionaron que el papel de la escuela es seguir los protocolos que tienen establecidos.

“Dialogaría con la alumna y los alumnos que la molestan para modificar esta conducta y fomentar la sana convivencia escolar”

“Pláticas de prevención, sanciones con la finalidad de concientizar que hay consecuencias de estos actos. Pláticas para fomentar convivencia sana y mejora de autoestima”

Las y los participantes mencionaban que, si una situación así ocurriera en su escuela, actuarían en consecuencia. Decían que lo primero sería investigar sobre las o los responsables, posteriormente, hacer una cartografía para ubicar lugares de riesgo dentro de la escuela hasta involucrar a padres de familia y en colaboración trabajar contra el acoso escolar.

“Mandando a hablar a la persona afectada, redactar un acta de hechos, hablar con el grupo, detectar a los responsables, aplicar sanción y monitorear durante las clases”

“En la escuela se llama a los padres de familia, tanto del agredido como de los agresores, se hacen compromisos de padres, de alumnos, de maestros, de directivos y se le da seguimiento, es decir, se verifica que los compromisos se estén cumpliendo”

“Atendiendo a Luisa para mejorar su autoestima y con el grupo para que la respeten. Ubicar al líder causante de esta agresión y que mueve al grupo hacía eso”

#### **Aplicación final:**

En la aplicación final del cuestionario las y los participantes seguían pensando que la problemática el acoso escolar y la baja autoestima de Luisa, pero ya integraban a la problemática detectada otros elementos como: exclusión, machismo y envidia.

“La falta de integración de la alumna al contexto escolar”

A partir de lo anterior, las y los docentes propusieron acciones de atención desde los alcances de la escuela para mejorar la convivencia escolar a través del respeto.

“Apoyar a potenciar la autoestima de la alumna. Fomentar la inclusión de la alumna. Proyectos de convivencia sana”

“primero escuchar que requiere la alumna y de qué manera se compromete a llevar acciones que le permitan establecer relaciones de convivencia sana y finalmente aquellos alumnos que la molestan para orientar y sensibilizar el buen trato y cordialidad entre pares”

“La escuela es la encargada de solucionar este tipo de conflictos, y orientar a sus compañeros para que respeten las diferencias de esta alumna y la integren”

En las respuestas que daban las y los participantes se encontró falta de empatía con el acoso que vivía Luisa, lo que proponían era que ella mejorara su autoestima, dando por sentado que de esa manera la situación cambiaría, aunque en algunos casos si hablaban de trabajar sensibilizando al resto de las y los estudiantes.

*Figura 16.*

*Conceptos e ideas frecuentes en caso 5*

PRE	POST
Diálogo Acoso escolar Baja autoestima Protocolo para sanción Sensibilizar al grupo en empatía, respeto y sana convivencia	Acoso escolar/ Bullying Baja autoestima Inclusión educativa

El mayor cambio en las respuestas dadas al inicio y al final del taller fue que entendieron que la problemática expuesta requería trabajo colaborativo de personal directivo, trabajo social, psicología, familia y sobre todo el trabajo de docentes con estudiantes, el objetivo entonces no era solo que Luisa ignorara lo que le decían o

hicieran en la escuela, sino promover la inclusión desde sus aulas. Por ello, en las respuestas finales hablaban de,

“concientizar mediante pláticas directas con los alumnos que la molestan y hacer acuerdos para evitarlo, buscar talleres sobre inclusión”

“hablar con el grupo sobre la inclusión y no tengan prejuicios anticipados sobre Luisa pero a la vez dialogar con ella para que empiece a convivir y no se aparte. Integrarla en trabajos de equipo con alumnas que son muy sociales para favorecer su integración”

La concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental se transformó a partir de trabajar en el taller el tema de adolescencias y sus derechos, ya que por un lado tomaron conciencia de qué es lo que significa ser docente y como lo han entendido-ejercido, cosa que Schön (1992) menciona como fundamental para la práctica reflexiva y por otro lado, las implicaciones que hay en que reconozcan las adolescencias desde la diversidad y el respeto hace que tomen una postura que coincide a lo propuesto por Freire (1979) de transformar su práctica para reconocer las identidades de las y los adolescentes, sus experiencias y dejar de reproducir la idea de docentes como quienes tienen el conocimiento y lo vacían en alguien.

Se suma a lo anterior el hecho de que las y los adolescentes reciban apertura de las y los adultos que tienen cerca, perciban seguridad sobre con quien cuentan y conozcan el valor de hacerse escuchar, las y los docentes manifestaron transformar las ideas que tenían sobre las adolescencias, que se reducían a un rango de edad para aprender sobre la complejidad de conceptualizar una etapa de desarrollo reconociendo factores sociales, políticos y temporales involucrados.

El hecho de reconocer que las y los estudiantes tienen valiosas experiencias que aportar en el grupo, cuestionar las diferencias intergeneracionales y reflexionar sobre la potencialidad de promover su participación en lo que ocurre en su entorno y de tomar un papel activo como ciudadanos y ciudadanas en su comunidad como señala De la Concepción (2015), transforma la concepción del rol docente, que al inicio sentían que su trabajo era guiarles porque tienen más experiencia y después

de las reflexiones grupales se colocaban en un lugar de agente de cambio que se relaciona desde la empatía y escucha, con actitud colaborativa.

En los resultados uno de los cambios más evidentes de inicio y fin del taller fue que cuando iniciamos tenían altas expectativas sobre el uso de manuales y protocolos, tal como lo señalaron Ochoa y Diez-Martínez (2013) sobre las ocasiones en que las y los docentes personifican los reglamentos, que si bien son útiles para tener claridad de normas de convivencia, requieren criterio para su uso, reflexión sobre el lugar de autoridad que ser docente encarna, al respecto, Greco (2012) hace pertinentes observaciones que las y los docentes se tendrían que hacer para cuestionar el lugar de poder en el que se colocan.

Las viñetas del cuestionario pre-post mostraron información sobre el rol docente, la auto percepción, cómo reciben las problemáticas, la empatía frente a las situaciones que viven las y los estudiantes y la manera en que las atienden. Los casos que se mostraban hablaban de consumo de droga, estudiante diagnosticado con TDA, incidente de violencia entre estudiantes y profesor, problemática económica que afecta a un estudiante, por último, un caso de acoso escolar.

Primero las respuestas a las situaciones planteadas eran de pasar la responsabilidad a alguien más, en un sentido de que si se encuentra a alguien "culpable" se trabaja con esa persona y se soluciona el problema, es una mirada que pone bajo sospecha especialmente a estudiantes y en segundo lugar a padres y madres de familia, encontraban como causas baja autoestima, rebeldía, características propias de la edad, desatención familiar, entre otras. Si se parte desde esa postura la manera de tratar las problemáticas es menguada, canalizar, levantar reportes y colocar responsabilidades en la o el estudiante.

Lo que se demuestra en la primera aplicación del cuestionario es que la concepción del rol docente estaba más direccionada a la de enseñar contenidos y pasar las otras situaciones a familiares y/o trabajo social escolar, facilitando prácticas excluyentes como suspensión escolar, respondiendo a la aplicación de las

estrategias de “mano dura” ante las que Fierro (2013) propone otras alternativas flexibles.

En el cuestionario final responden considerando los recursos con los que cuentan para colocarse como agentes de cambio, una constante es que al final del taller priorizan la comunicación con sus estudiantes, tratan de comprender las situaciones que atraviesan, valoran la confianza y desde la empatía se posibilita colaborar en la solución de las problemáticas, esta manera de involucrarlos contribuye a la formación ciudadana, coincide esta idea con la postura de Yuruén (2013) sobre formar en ciudadanía es a través de las prácticas en espacios que tengan apertura a las diferencias y a la participación. Al igual que la propuesta de Baquero (2001) en la que reconoce la práctica educativa como ejercicio político tanto de estudiantes como de docentes.

Al finalizar el taller las y los docentes refirieron sentir seguridad sobre los temas revisados, por un lado, los saberes sobre salud mental adolescente, instituciones a las que pueden recurrir y acciones que se pueden hacer desde sus aulas, lo cual es fundamental para la detección temprana y como consecuencia mejorar las condiciones de derechos de sus estudiantes, promover nuevas prácticas ciudadanas y la salud mental. Es decir, la concepción sobre el rol docente después del taller consideraba que tienen un papel importante en la formación de sus estudiantes, además de un proceso de transformación de su propia práctica profesional y su desarrollo personas, ya que reflexionaron sobre su propia salud y autocuidado.

#### **4.1.2 Instrumentos de análisis de proceso**

A continuación, se muestran los instrumentos que permiten entender el proceso que se dio en el taller y la manera en la que se transformó la concepción del rol docente.

### **Bitácora de COL**

Las bitácoras de COL fueron realizadas por cada participante al final de cada sesión, en ellas respondían las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué aprendí? y ¿Cómo me sentí?, después de responderlas compartíamos de manera voluntaria con el resto del grupo para encontrar puntos comunes y divergencias entre la experiencia que vivimos, además para hacer el cierre de la sesión.

Como ya se mencionó, el objetivo de la tesis es analizar los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de las problemáticas de salud mental adolescente, en ese sentido las bitácoras de COL elaboradas permiten conocer el proceso que se vivió en el taller.

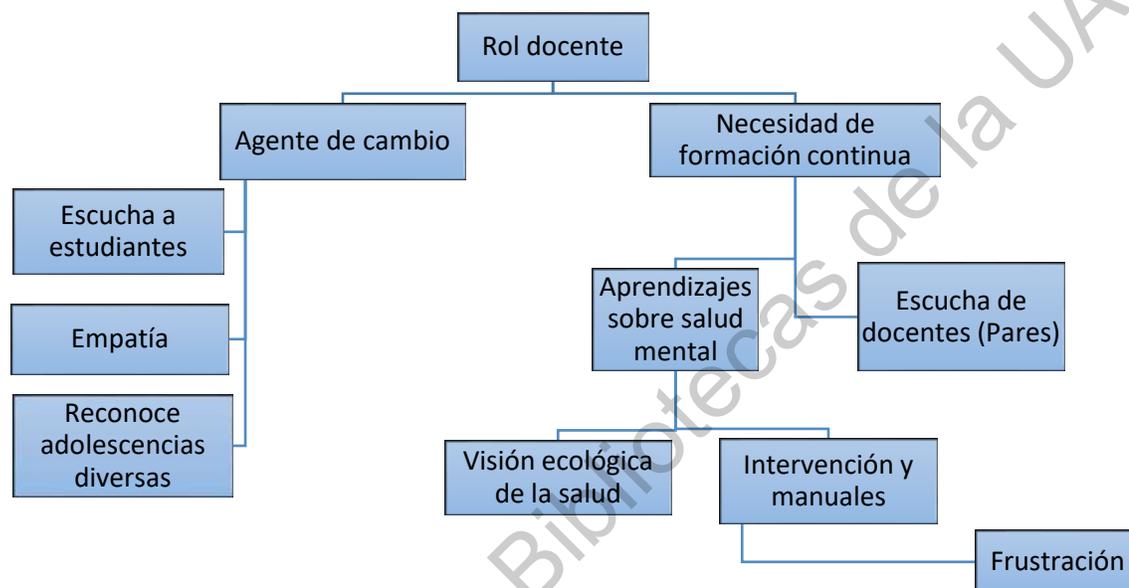
Para el análisis de las bitácoras se construyeron las siguientes categorías:

- Rol docente
- Agente de cambio
- Escucha a estudiantes
- Empatía
- Reconocimiento de adolescencias diversas
- Necesidad de formación continua
- Aprendizajes sobre salud mental
- Visión ecológica de salud
- Escucha de docentes (pares)
- Intervención y manuales
- Frustración

La familia de categorías construida para el análisis de los datos encontrados en las bitácoras de COL es mostrada en la Figura 17.

Figura 17.

Familia de categorías de Bitácoras de COL



Fuente: Elaboración propia

En la primera sesión hubo buena participación, mostraron que la temática era de su interés, durante la presentación de datos preliminares sobre salud mental en San Juan del Río y les llamó mucho la atención, la mayoría pidió los datos de su escuela específicamente. Una de las participantes tenía interés en que se le dieran pautas de acción para prevenir el suicidio de un estudiante, insistía: “Lo necesito saber hoy”, se le ofreció hablar al final y se quedó, pero no se mostró receptiva, dijo que pensaría en el bien común y que lo mejor sería que lo cambiaran de escuela para no tener problemas si lo lleva a cabo en su escuela.

En general fue buena la respuesta por parte de las y los participantes, por un lado con disposición y apertura, por otro lado, un claro ejemplo de que la salida más rápida que buscaban era excluir a la persona que detectan con alguna problemática para evitar involucrarse, si bien es difícil realizar su trabajo sin los

recursos y capacitación sobre los temas pueden exigir recibir cursos sobre los temas que más les interesan, esto a su vez lleva a replantear la necesidad de políticas públicas educativas que vean por el bienestar de docentes y estudiantes.

En cuanto a su concepción del **rol docente** las y los participantes hicieron mención a su lugar en el grupo y en este caso al sentido que tenía su asistencia al taller, manifestaron sentir comodidad con el ambiente que se formó en el grupo y motivación por aprender sobre salud mental adolescente, al respecto señalaron:

me siento...

*“Bien porque abre muchas posibilidades de conocimiento en mi desempeño no solo de profesor sino también en mi desempeño familiar, personal”*

*“Motivada a seguir en el taller para aprender nuevas cosas que reforzaran mi labor en el área como debe ser”*

*“Me sentí bien, ya que pude darme cuenta lo que necesito fortalecer en mi actuación cotidiana en la escuela”*

Las y los docentes manifestaron que debían prestar atención a la salud mental de sus estudiantes, que tienen la capacidad de ayudarles o colaborar de alguna manera en la resolución de las problemáticas que enfrentan, decían: “puedo hacer más de lo que a veces considero que puedo” a través de, “observar más a detalle cada situación el analizar cada caso y lo que yo puedo hacer desde mi área”.

Sin embargo, reconocían que no contaban con los recursos necesarios para acompañarles, “No soy psicóloga, no tengo capacidad para ayudar a cada alumno a resolver su vida. Tengo que delimitar” ya que es una responsabilidad compartida con estudiantes, familias, otras áreas de la escuela y profesionistas especializados en el tema, mencionaron que “hay asuntos que se cómo solucionarlos y hay otros que se pueden solucionar con apoyo de alguien y en otros casos tendré que investigar para dar solución adecuada” además se dieron cuenta que pueden expresar que les falta información sobre algún tema frente a sus estudiantes,

mostrar “que no todo está en mis manos solucionar y que también es bueno reconocerlo con el alumno”.

A partir de esa reflexión las y los participantes del taller mostraron un cambio en la concepción de su rol docente, en moverse del lugar de poder en el que se colocan desde el conocimiento, es decir, pensarse en el papel de maestro ignorante como señalaba Rancière (2003), siguiendo esa lógica se espera que se promueva la participación de sus estudiantes en su propio proceso formativo.

Las y los participantes destacaron que una de las cosas que les ha costado cambiar son las prácticas enraizadas que tienen, “Nos dimos cuenta que es difícil desprendernos de las conductas o formas de actuar que tenemos muy arraigadas”, como mantenerse en una posición de poder hacia las y los estudiantes o exigir que les cuenten lo que les pasa, comprendieron la “diferencia entre ser firme y ser autoritario”, pusieron énfasis en primero crear un espacio que propicie el diálogo, en “detalles para brindar la confianza a los alumnos y es algo que trabajaré”.

El énfasis en reflexionar sobre sus prácticas invita a reconocer el hecho de saber que lo que hacen no se queda solo en el salón de clases, sino que tiene influencia en la vida de las y los adolescentes, les hace posicionarse como **agentes de cambio**, mencionaron “puedo ser el medio para el estudiante, para que pueda imitar actitudes del aula en la vida diaria”, esto les hizo sentir mayor responsabilidad, “Con un compromiso de aplicar lo que viví hoy concretando lo que es y dejando a un lado lo que no se debe hacer”, incluso querer aplicar lo que aprendieron de inmediato en sus escuelas, “Recordé circunstancias en la escuela con mis alumnos y sentí una profunda necesidad de regresar a la escuela por una alumna”, ya que contaban situaciones que ocurren con sus estudiantes, las cuales les agobiaban y en las que era necesario actuar inmediatamente.

Aunque se puede observar que mostraron interés en aprender más sobre adolescentes y acompañarles, también manifestaban enojo y decepción por sentir que no tienen apoyo de las familias, hacían énfasis con sus comentarios en que la

mayoría de las problemáticas con adolescentes se deben a las malas relaciones familiares, falta de comunicación, desinterés, violencia, etc., decían que “los problemas se generan en casa. En la escuela se generan herramienta para la vida” pero que no es suficiente trabajar solo en la escuela, recurrentemente hablaron de que las y los padres de familia son irresponsables, que no se preocupan por sus hijas e hijos, insistían en que es por las familias “disfuncionales”.

A partir de esos comentarios se abordó el tema de dinámicas familiares y las transformaciones sociales como posibilidad de comprender que situaciones como la migración, condiciones de pobreza, precarización laboral modifican las relaciones en las familias y en la sociedad, inclusive se buscó hacer una reflexión de las propias condiciones de vida, manifestaron la importancia de no juzgar las acciones sin información de la situación y mostraron empatía con cuestiones que viven sus estudiantes.

Una de las actividades del taller consistió en recordar una experiencia propia, compartirla y analizar el impacto que tuvo en la propia vida, además se compartió y de esa manera invitaba a entender lo que sintió la persona que compartía su historia, en esa sesión manifestaron “En la dinámica recordé lo vivido y me dio sentimiento, fue ahí donde concluí que en que si en temas que viví hace tiempo me sentí así, pues mis alumnos lógicamente viven una etapa vulnerable de muchos sentimientos y frustración por sus vivencias y críticas familiares”.

También en las bitácoras elaboradas las y los profesores manifestaron “Me sentí empática con la situación que me confiaron”, “Aprendí a tener más empatía con mis alumnos para poder comprender sus situaciones, que debemos de escucharlos para saber cómo ayudarlos”, mostraron interés en crear vínculos con sus estudiantes, tratar de comprender lo que viven y preguntar cómo poder colaborar con ellas y ellos.

Entre los comentarios que surgieron en el taller, las y los participantes decían que algunas veces las y los jóvenes necesitan sentir que su vida importa a otras

personas, así es parte de su labor mostrar apertura a la escucha. “Debemos trabajar la empatía con los jóvenes y mostrar el interés por su bienestar”.

La empatía es clave en la inclusión educativa, demanda el reconocimiento de las otras personas en su diversidad, al respecto, surgieron ideas sobre ser adolescente, las y los docentes refirieron aprender “Más acerca de la adolescencia, específicamente me llamó la atención que no se puede estereotipar como una sola, si no identificar la diversidad”, además de reconocer que el contexto en el que se desarrollan incide en sus estudiantes, “no debemos generalizar las situaciones que viven los alumnos y debemos ir erradicando los estereotipos porque no nos ayuda a crecer como sociedad”.

Reconocieron que al dialogar pueden tener mejor comprensión sobre los hechos y las personas, así romper estereotipos, para ello se abordó la importancia de la **escucha a estudiantes**.

Al respecto, manifestaron tener que pensar más en escucharles porque desde la sociedad adultocentrista en la que vivimos creemos que es mejor decirles lo que deben hacer, en lugar de construir de manera conjunta, decían: aprendí “A escuchar, a no querer tener control todo el tiempo, a saber que debo ser paciente y no querer dar soluciones”, “que debo desarrollar más mi escucha para con los adolescentes y tratar de no solucionarles todo”, “que debemos aprender a escuchar y ser solo acompañantes en el proceso porque nuestros alumnos encuentren posibles soluciones a sus problemáticas”.

Las y los docentes propusieron preguntar sobre lo que necesitan, “No resolver problemas: “¿En qué te puedo ayudar?”, así generar un proceso de acompañamiento, además reflexionaron sobre el valor que darán a la confianza que las y los estudiantes les tienen “es muy bueno decirle lo mucho que nos importa que estamos para escucharlo”

Al respecto, en las primeras sesiones surgió un debate por diferencia de opiniones entre participantes, ya que se mencionó “Que no se debe de decir todo lo

que te platica los estudiantes, porque te puedes meter en problemas”, específicamente en los casos en que sus estudiantes les cuentan cosas que les pasan, como problemas familiares, embarazos, que se sienten tristes o se autolesionan, entonces se debatió sobre el tema, ya que, por un lado algunas personas defendían la postura de contar a padres de familia y a directivos, porque sus estudiantes son menores de edad, por otro lado, algunos participantes defendían el hecho de que lo que cuentan en la escuela tiene que ser confidencial porque si se cuenta a otras personas es romper la confianza que tuvieron al contarles.

En la categoría de reconocimiento de adolescencias diversas pone de manifiesto que “El concepto de adolescente es amplio y conlleva una gran responsabilidad” no solo en el aula sino en la forma de posicionarnos socialmente y políticamente respecto a la diversidad.

Al comprender que las sociedades se transforman, la concepción de ser docente tampoco se puede quedar estática, de ahí que se reconozca la necesidad de formación continua en diversos temas, sin embargo, esta investigación se centró en la necesidad de aprender sobre temáticas de salud mental adolescente para apoyar a sus estudiantes.

Desde el inicio del taller, las y los participantes decían “Necesito aprender más”, “Requiero de más información, que necesito capacitarme más y que la salud mental debe ser una prioridad a fortalecer en mí y en mi escuela“, “no puedo quedar con lo que sé, debo ampliar la búsqueda de información y experiencias”, a lo largo del taller mostraban apertura a aprender cosas nuevas y por supuesto con ansías por llevar esa información a su escuela, “con la esperanza de obtener información que me puede ser útil en la escuela, para mejorar el servicio que prestamos”, “Me voy contento con lo que vimos, con lo que aprendí y con ganas de seguir aprendiendo y aplicando estrategias para una mejor intervención”.

Las y los docentes manifestaron interés en seguir aprendiendo porque con sus estudiantes tienen que estar al día, en diferentes temáticas, específicamente en este taller les llamó la atención obtener aprendizajes sobre salud mental, “la expectativa de aprender en la detección de situaciones que afectan la salud mental”, además pedían datos sobre la situación de la salud mental a nivel mundial, nacional y local, comprender lo que pasa en el mundo les da certezas sobre lo que ocurre con las adolescencias y que no es solo algo que viven solo en sus aulas.

Sumado a lo anterior, entender lo que pasa en el contexto histórico-social contribuye a formar una **visión ecológica de la salud**, “muchos los contextos que están alrededor de nosotros y como pueden influir en el ambiente escolar pero sobre todo en el autoestima de los alumnos”, conocer los diferentes niveles en los que nos relacionamos y la influencia que tienen en nuestro desarrollo contribuye a detectar factores de riesgo y protectores con los que contamos y a partir de ello hacer propuestas de acción.

A medida que avanzamos con las sesiones tomaron en cuenta los diversos factores involucrados en la vida de cada estudiante y manifestaban las problemáticas que les agobian como, ¿qué hacer con las adicciones? Al respecto, se trató el tema desde la estigmatización que se hace por los consumos y no contempla los factores relacionados, de ahí surgió la pregunta ¿cómo actuar frente a los consumos problemáticos?, a partir de sus reflexiones desde el modelo ecológico dejaban ver empatía, actitud colaborativa, la importancia de la comunicación para entender las problemáticas de las otras personas y el reconocimiento de adolescentes como sujetos de derechos al pensar en opciones más incluyentes dentro de las escuelas.

Referían que aprendieron “sobre el modelo ecológico que me parece muy completo para mi diagnóstico”, también “a comprender a los adolescentes y saber que los problemas que tienen son por muchos factores, que como maestros no tomamos en cuenta en el aula”, además “algunos factores de riesgo a los que se enfrentan alumnos, así como los factores de protección que tienen”.

A través del modelo ecológico retomado de Olivares e Incháustegui (2011) se aclararon los niveles que influyen en cada persona, esto es relevante porque individualizaban y culpabilizaban a la madre, al padre, al estudiante sin considerar los factores externos como las condiciones sociales y económicas que han transformado las relaciones, los cambios en la escuela, la falta de perspectivas a futuro dada por las violencias constantes, señalaron “me sensibilicé sobre los riesgos individuales, familiares, de comunidad, a nivel macro y cronológicos. Así mismo sobre los factores de protección”.

Con la comprensión de los factores y los diferentes niveles del modelo ecológico, reflexionaron sobre su rol como docentes en la vida de sus estudiantes como apoyo en sus vidas con la visión de que “la salud mental es un estado que puedo trabajar para tratar de mantener bienestar en mí y en las personas que son afectadas a mí alrededor”.

Al reconocer las complejidades de la salud mental, la multicausalidad de las problemáticas y la importancia de trabajar tanto en su escuela como de manera personal, se permitió dar espacio a la **escucha de docentes**, el intercambio de experiencias entre pares, compartir las experiencias que han tenido frente a grupo fue enriquecedora para el grupo, ya que, en el taller había profesores que llevan trabajando en la docencia meses y otros años, a su vez se crearon redes en las que podrán seguir en contacto.

Compartir con más docentes durante el taller permitió por un lado, que las personas con menos experiencia conocieran de las situaciones que han pasado, cómo las han enfrentado y a pensar cómo harían para resolverlas, manifestaron aprender “mucho de mis compañeras que ya tienen años de experiencia, sobre cómo ir tratando una situación”, por otro lado, encontramos personas que dada su experiencia se mostraban cerradas a nuevas posibilidades, consideraban que si lo han hecho de una manera y esa les funcionó así debe ser siempre, además de menospreciar los comentarios de compañeras y compañeros, situación que causó

incomodidad, “hay compañeros que no me agradó el tono de su participación. Me pareció impositiva”, situación que genera dificultades para el trabajo colaborativo.

Desde el inicio del taller, en las primeras tres sesiones específicamente, las y los participantes mostraban interés en cómo hacer para ayudar a sus estudiantes con las problemáticas que viven, planteaban diversas situaciones a las que se enfrentan y preguntaban ¿qué hacer? cómo atenderles?, las y los participantes referían “quisiera estrategias de intervención, protocolos, medidas preventivas, etc.”, se les hizo saber que veríamos teoría, datos y experiencias prácticas, ante ello mostraron gran interés, pero conforme avanzaban las sesiones salió a la luz que lo que querían era materiales como protocolos de intervención y manuales, en los que les se les explicara por puntos qué es lo que tienen que hacer.

En la segunda parte del taller abordamos el protocolo de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP), mostraron interés ya que, desde el inicio esperaban el momento de recibir los pasos a seguir en determinados casos.

Después de la explicación iniciamos con práctica, mostraron disposición para hacer las actividades, escuchaban con atención, decían “aprendí que lo más importante en una intervención es escuchar”, señalaron “que varios de los pasos del protocolo del PAP ya los aplico desde hace mucho, pero hay ciertas cosas en las que tengo que reforzar mi práctica”.

Manifestaron que aunque consideraban que era de utilidad el protocolo, al final de la práctica sentían emoción por aprender, “deseosa de aplicarlo con mis alumnas”, aunque también sentían frustración por no poder aplicar todo como una regla de oro, mostraban desesperación porque esperaban recibir el protocolo y seguirlo como receta, pero se dieron cuenta de las variables de cada caso y se impacientaron.

Por un lado, decían “me abren la mente a poder identificar varios casos en la escuela y me es preocupante”, “me sentí bien, aunque en un momento del curso me sentí frustrada en algunas actividades ya que no sabía cómo aterrizarlas”.

Si bien, los protocolos son una herramienta útil para que no haya lugar a dudas sobre los procedimientos institucionales, siempre es adecuado dentro de las capacitaciones que sepan que ya existen manuales para ayudarles, el problema es pensar que solo se puede actuar de acuerdo con lo que dice el manual y querer encuadrar todos los hechos ahí sin mirar las particularidades.

Es necesario reconocer que la aplicación de los PAP requiere práctica “sentí algo de frustración porque si se requiere de mucha práctica y si hay casos muy complicados en los que no sabes que hacer y esta parte de reconocerlo delante de los alumnos es algo que nunca había externado” además que es un recurso, pero no una solución en sí misma y que al igual que los estudiantes como docentes están en formación y siempre pueden seguir aprendiendo y mejorando su práctica.

### **4.1.3 Final del taller**

#### **Evaluación de los participantes**

Al finalizar el taller las y los participantes tenían que entregar como trabajo final una propuesta para prevención y detección de las problemáticas de salud mental de estudiantes de sus escuelas, fue elaborado usando como base lo trabajado en clase.

La petición tuvo respuesta dividida, ya que, había quienes tenían entusiasmo porque están haciendo algo que contribuiría específicamente en su escuela, pero hubo quienes esperaban que el protocolo que ya existe pueda ser aplicado tal cual, ya que al tener otras actividades laborales hacer un trabajo final les implicaba tiempo y esfuerzo.

Finalmente, entregaron sus trabajos, algunas personas lo enviaron desde antes y escribieron para aclarar dudas ya que esperaban presentarlo para que se aplicará en sus escuelas. Expusieron al resto del grupo, llama la atención que todas las personas que participaron del taller pedían más cursos y talleres para aprender más temas, aunque no mostraron buena aceptación a realizar el trabajo final, tal vez

porque tenían saturación de actividades. Por último, se realizó la evaluación final por parte de las y los docentes.

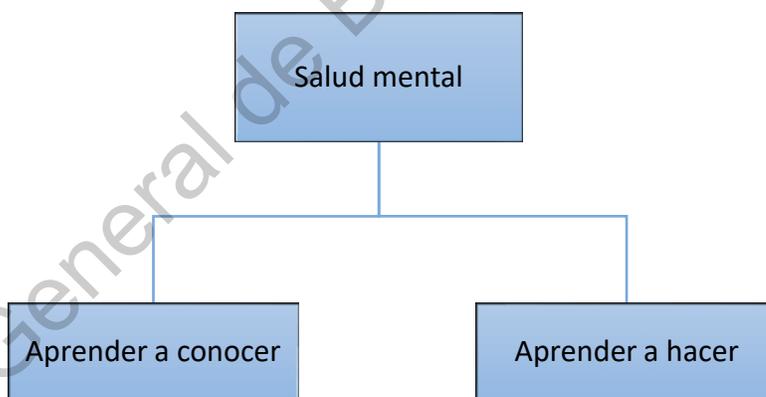
### **Evaluación de las y los participantes**

En la última sesión se solicitó a las y los participantes que respondieran que evaluación daban al taller en general, a ponentes y qué temáticas les gustaría seguir trabajando. A partir de sus respuestas se construyeron las siguientes categorías:

- Salud mental
- Aprender a conocer
- Aprender a hacer

*Figura 18.*

*Familia de categorías de evaluación final*



Esta evaluación final se realizó en la última sesión y es analizada a la luz de la primera actividad en la que hablaron de lo que sabían de salud mental y de lo que esperaban del taller. Lo más recurrente fue que en su formación docente necesitan aprender más sobre salud mental, en concreto que requieren información sobre el tema y a su vez aprender qué hacer en situaciones que viven con sus estudiantes.

Las y los docentes manifestaron que “el taller es de bastante importancia ya que nuestro trabajo con adolescentes nos permite involucrarnos en diversas problemáticas de tipo emocional con nuestros alumnos y ellos ven en nosotros un apoyo para contener sus conflictos”, además, “las temáticas fueron completamente novedosas, muy interesantes y útiles. Creo que el ahora tener noción de lo que debo hacer ante una persona en crisis me va a servir mucho”.

A partir de lo que aprendieron referían “Las temáticas me brindan ahora seguridad y certeza porque en mi trabajo es cotidiano encontrar adolescentes que se encuentran en crisis”, “el taller estuvo excelente, porque no conocíamos varios procesos de cómo enfrentarlo, y con ello, nos llevamos herramienta para una pronta atención para el bienestar de todos”, es relevante señalar que al inicio del taller mostraron interés en cómo hacer y al final del taller señalan haber aprendido cosas que se pueden aplicar a su práctica cotidiana.

Es posible resumir que si hubo cambios en la comunicación, empatía, colaboración y reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho. Al inicio se mostraban un poco a la defensiva sobre sus alcances como docentes, aunque con interés por aprender, mencionaban siempre “es culpa de los papás”, “es culpa del estudiante” y ese pensamiento ha individualizado los procesos, sin embargo, con el paso de las sesiones quedó clara la influencia del entorno en diferentes modelos.

Las y los participantes tuvieron apertura y confianza para comentar experiencias en las que compartían las reflexiones sobre su propia práctica docente, por un lado para pedir sugerencias pero también se percibía que tienen una gran necesidad de escucha, de compartir lo que sienten, en este taller se crearon buenas relaciones de apoyo entre pares, compartían lo que han aprendido en su labor, además hay quienes llevan años como docentes y han estado en escuelas muy diversas con ello, se enriquecía el taller.

## 4.2 Reflexiones finales

En la investigación realizada se analizaron los cambios en la concepción del rol docente como actor en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente después de la participación en el taller *Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente*, a partir de trabajar con las habilidades de comunicación y empatía, así como con las actitudes de colaboración y de reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho, las y los participantes manifestaron entender con mayor apertura su rol docente y la manera de relacionarse con sus estudiantes.

Los principales cambios en la concepción de las problemáticas de salud mental adolescente se dieron en la comprensión de que la salud mental tiene que abordarse desde el contexto de sus estudiantes con una visión ecológica e interseccional, cambiaron su punto de interés de datos y estadísticas de organizaciones internacionales sobre salud mental a formas de fortalecer la salud mental desde los lazos que se tejen en su comunidad.

Primeramente, saberse agentes de cambio les llevó a posicionarse como detonadores de procesos en sus estudiantes, aunque al inicio del taller mostraban una mirada adultocéntrica de que las y los adolescentes no saben lo que quieren o simplemente no quieren nada en la vida, poco a poco tomaron conciencia de que lo que hacen, dicen y como se relacionan con las y los adolescentes tiene incidencia en sus vidas, esto les llevo a sentir compromiso, mostrar empatía, apertura y colaboración para ayudarles a resolver sus problemáticas siempre partiendo de la escucha e involucrándoles en la toma de decisiones.

En ese panorama de apertura, tienen cabida las prácticas trabajadas por Greco (2012) sobre la autoridad pedagógica como posibilidad de desarmar las prácticas jerárquicas en las aulas, sobre todo en cosas tan personales como las

vivencias y sentires de las y los propios estudiantes, ya que nadie tendría que desvalorizar o minimizarles por tener más edad o nivel educativo.

Esta investigación contribuye a comprender que la manera en que las y los docentes conciben su rol en las escuelas, al inicio se proponía la práctica reflexiva (Schön, 1992) como vía para cuestionar su práctica metodológicamente, sin embargo, para fines de formación continua en temas de salud mental adolescente esa propuesta aunque interesante y funcional para la reflexión de docentes, no es la más adecuada para resolver problemáticas que son tan diversas como estudiantes haya en el grupo.

De modo que se encontraron más adecuadas para esas temáticas las propuestas de Skliar (2019) y Baquero (2001), quienes sugieren romper esquemas sobre la relación docente-estudiante, sin sospechas, sin esperar que las y los estudiantes sean un objeto maleable al que hay que adaptar a las circunstancias escolares, cuestionar la educabilidad que se ha reproducido en las escuelas es un momento coyuntural en la práctica docente que exigirá acercarse desde las subjetividades, con una mirada pedagógica desde los derechos y cuidados, tanto propios como colectivos.

Es decir, la apertura para conocer sobre la complejidad de las problemáticas de salud mental generó que las y los participantes comprendieran que las y los estudiantes adolescentes no son un diagnóstico, que cuestionar estereotipos, romper estigmas y culpabilidades les da una visión amplia de los factores involucrados y de esa manera pueden diversificar las maneras de incluirles en las escuelas.

Es de suma importancia que las y los docentes reconozcan a sus estudiantes adolescentes como sujetos de derecho, promover la participación les da recursos iniciales para construir nuevas formas de relacionarse desde el respeto a la diversidad, hacer escuchar su voz, sus propuestas, su sentir, sin tener miedo a la exposición pública o al rechazo, condiciones que se aplican también fuera de la

escuela, en sus entornos cercanos y sobre todo que implica fortalecer su práctica ciudadana.

Los resultados obtenidos posibilitan afirmar que incluir las habilidades y actitudes, señaladas anteriormente, en la formación continua de personal docente, directivo y de trabajo social de escuelas secundarias públicas contribuye a transformar la manera de entender el rol docente, la salud mental y la inclusión educativa construida desde la diversidad.

Cabe resaltar que la inclusión educativa se construye desde las particularidades de cada institución educativa, al respecto se propone incluir en la formación continua de docentes programas que contengan recursos para aplicar en sus espacios educativos, con el objetivo de promover que la participación estudiantil, la convivencia democrática, el acompañamiento socioemocional tengan igual valor que contenidos curriculares.

A partir de lo encontrado en la investigación se sugiere analizar las necesidades de la formación continua de docentes, dejar de lado la idea de que son clases en las que se les enseña cualquier cosa, hay que escucharles, repensar y proponer actividades que les hagan reflexionar sobre su práctica, los recursos para acercarse a sus estudiantes y que los saberes que obtienen tengan sentido en su cotidianidad.

Si bien, dadas las circunstancias económicas en el país hay quienes ejercen la docencia por oportunidad más que por vocación, no se trata de exigirles que la tengan, sin embargo, al estar frente a grupos tienen un compromiso educativo mismo que podrían cumplir de mejor manera al tener información y recursos necesarios para concientizarse del poder que su desempeño conlleva.

Hay que señalar la necesidad de políticas públicas que mejoren las condiciones en que laboran las y los docentes, que les faciliten recursos para mejorar su práctica, por un lado con programas de formación continua con temáticas necesarias detectadas en diagnósticos previos, no generalizadas como parte de su

derecho a recibir capacitación para llevar a cabalidad su trabajo, por otro lado, ofrecer recursos que favorezcan la colaboración entre pares y mejoras que les permitan tener menor trabajo administrativo para usarlo en su formación y el acompañamiento de sus estudiantes.

Esta investigación contribuye a nuevas formas en que las y los docentes conciben su rol docente, reconocer que al estar frente a sus grupos inciden en la salud mental de sus estudiantes y en la propia, situación que está vinculada con la manera de ejercer ciudadanía. Partiendo de que las y los docentes promuevan la convivencia democrática, no estigmaticen las diversidades y promuevan el ejercicio de derechos hace que trabajen en su formación ciudadana.

En consecuencia, en un grupo que tenga bases de intercambios respetuosos, que priorice la escucha de estudiantes, la participación, la actitud colaborativa entre pares y reconozca el cuidado de sí como parte del bienestar colectivo, será tierra fértil para generar nuevas ciudadanía en las y los estudiantes.

Lo anterior deja ver que a partir de la formación continua docente se puede incidir en la vida de estudiantes y sobre todo de docentes, ya que, saberse agentes de cambio les invita a tomar una postura política sobre su responsabilidad en la construcción de prácticas ciudadanas de transformación social.

Queda pendiente un proyecto para mejorar la salud mental de las y los docentes, así como el desarrollo de estrategias que promuevan las relaciones colectivas entre escuela-comunidad.

El taller que se llevó a cabo en esta investigación puede ser modificado para elaborar una propuesta de formación docente más detallada que responda las necesidades particulares de cada escuela o zona, tal vez a nivel municipal podrían elaborarse instrumentos de diagnóstico para que las planeaciones sean pensadas en las realidades sociales de las personas a quién se dirigen.

Por ello, se propone trabajar en estrategias de inclusión educativa como eje transversal de la formación docente, en la que las diversas formas de ser y estar en

el mundo sean reconocidas, valoradas y defendidas dentro de las instituciones educativas como inicio de una sociedad incluyente y democrática.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## Referencias

- Adelman, H., & Taylor, L. (2006). Mental health in schools and public health. *Public Health Reports*, 121. 294-298.
- Alcaldía de Medellín (2009) *La escuela busca al niño-a. Medellín*. Alcaldía de Medellín.
- Allegue, P. (2001). Sobre el concepto de ciudadanía ¿una senda ilustrada? *Jueces para la democracia*. 41. 37-42.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Aviá, S., Viquer, P., y Pescador, R. (2017). El modelo del acompañamiento extensivo de los adolescentes: más allá de la educación en medio abierto. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. (66). 109-126.
- Banda, B. y Garbus, P. (2019). Prevalencia de consumo de alcohol, tabaco y drogas y su relación con factores psicológicos y psicosociales en adolescentes de San Juan del Río, Qro. México. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. 5-9. <https://www.aacademica.org/000-111/73.pdf>
- Bang, C. (2016) *Creatividad y salud mental comunitaria: tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva*. Lugar Editorial.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2).109-120.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*. (9). 71-85.
- Bisquerra y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-27.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-114.
- Blanco, R. (2008) *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. UNESCO.

- Bugdud, A., Álvarez, N., y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 19-35.
- Cantarelli, M. (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. *Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial*. 1-8.
- Castel, R., y Coppel, A. (1994). Los controles de la toxicomanía. En A. Ehrenberg, *Individuos bajo influencia. Drogas, alcoholes, medicamentos psicotrópicos*. (págs.83-91) Nueva visión.
- Cerda, A. (2011). Construyendo nuevas formas de ciudadanía. Resistencia zapatista en la región Altos de Chiapas. En B. Baronnet, M. Mora, y R. Stahler-Sholk, *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (págs. 115-134). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *Informe especial Adolescentes: Vulnerabilidad y violencia*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación. México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Constituyente, A. N. (20 de Octubre de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Ecuador. Obtenido de [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Contreras, C., y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. (C. d. Juventud, Ed.) *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 9(2), 811-825.
- Cortina, A. (2001). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre la participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, educación y sociedad*, 9-28.
- De Sousa, B. (1998). Dela mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad y emancipación. Siglo del hombre.
- Delors, J. y. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 1-13.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. (2019). Conceptualizaciones sobre salud mental infanto juvenil. Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
- Domingo, Á. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Greenberg, M., Embry, D., Poduska, J., & Jalongo, N. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the schools*, 71-88.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica* (40), 1-18.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gagliano, R. (2007). Puertas y puentes de escuelas situadas. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar* (págs. 245-259). Estante.
- Galende, E. (2015). *El conocimiento y prácticas de salud mental*. Lugar.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria* (16), 119-133.
- Garbus, P., Solitario, R. C., y Stolkner, A. (2007). Derechos, ciudadanía y participación en salud: Articulaciones con la accesibilidad simbólica a los servicios. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*, 56-59.
- Giraldo, F. (2000). Ciudadanía y globalización. *Estudios políticos*, 141-150.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Gobierno del Estado de Querétaro. (2017). *Resumen información estadística inicio ciclo 2017-2018*. Gobierno del Estado de Querétaro.
- Goltzman, P. (2018) Ideas poderosas: producción de salud y cuidado en el uso de drogas con adolescentes. Intercambios Asociación Civil. <http://intercambios.org.ar/news-2017/Ideaspoderosas.pdf>
- González, K. S. (2019). Prevalencia de conducta suicida adolescente y sus características. [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro] San Juan del Río. Repositorio institucional.
- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en*

*psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 129-132. Universidad de Buenos Aires.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. INEE.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2017a). Salud mental. Recuperado el 2019, de [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/default?px=Mental\\_03&bd=Salud](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/default?px=Mental_03&bd=Salud)

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). INEGI: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.

[https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Mental\\_06&bd=Salud](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Mental_06&bd=Salud)

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. (2017b). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 Reporte de Drogas*. INPRFM.

[https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT\\_YQN73eWhR/view](https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT_YQN73eWhR/view)

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñoz. (2017a). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017. Reporte de Alcohol*. INPRFM.

[https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-u2q\\_BDK9LA0e/view](https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-u2q_BDK9LA0e/view)

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñoz. (2017c). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017. Reporte de Tabaco*. INPRFM.

<https://drive.google.com/file/d/1lktptvdu2nsrSpMBMT4FdqBlk8gikz7q/view>

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

Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 43-51. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

- Lomba, P. (2016). Atención integral a la conducta suicida en Cuba. En O. P. *Salud, Prevención de la conducta suicida* (págs. 27-32). Organización Panamericana de la Salud.
- Malgesini, G. (2012). *Guía metodológica sobre el Proyecto de Intervención Social*. EAPN.
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2008). ¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela. *Valoras*. <http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Cu%C3%90%C3%9Dnto-y-donde-impacta.pdf>
- Mena, I. y Huneeus, M. (2017) Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura. Educación y Sociedad* 8(2), 9-20.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência e saúde coletiva*, 8(1), 185-207. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232003000100014>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Ochoa, A. (2019) El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 184-194.
- Ochoa, A., y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 667-684.
- Ochoa, A., y Salinas, J. (2016). Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela. En J. C. Carrillo, *Las violencias en los entornos escolares* (págs. 168-186). Universidad de Guadalajara.
- Olivares, E., e Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. Comisión Nacional para prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones políticas*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo*. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (30 de marzo de 2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Ginebra.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe sobre el sistema de salud mental en México*. OPS.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Estudios de la OCDE sobre los sistemas de salud*. OCDE.

Pawlowicz, M., Goltzman, P., Di Iorio, J., y Fernández, D. (2017). Estrategias de intervención territorial en problemas de consumos de sustancias con adolescentes. Estudio de caso cualitativo: El dispositivo ntsz. En S. Gianni, M. Raiden, y L. Mera, *Experiencias en investigación en el campo de los consumos problemáticos de sustancias: aportes para pensar las prácticas* (págs. 213-241). Licenciada Laura Bonaparte.

Porcar, I. (2019). *Factores protectores y de riesgo para niños y adolescentes en emergencias masivas*. Centro de crisis de la Facultad de Psicología.

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.

Rangel, A. L. (2019). *Prevalencia de sintomatología depresiva en adolescentes*. [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro] San Juan del Río. Repositorio institucional

Rawls, J. (2013). *Liberalismo político*. Fondo de cultura económica.

Raya, E. (2004). Exclusión social y ciudadanía: Claroscuros de un concepto. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (9), 1-18.

Save the children. (2016). *Resumen ejecutivo: Las y los adolescentes que México ha olvidado*. Save the children.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidòs.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Formación continua de docentes de educación básica*.

[http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/galerias/88/201912/88-3-201912-FILE-FL7gL2qhlr-ESTADISTICAAC2019NACIONAL\\_CORTE11122019.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/galerias/88/201912/88-3-201912-FILE-FL7gL2qhlr-ESTADISTICAAC2019NACIONAL_CORTE11122019.pdf)

Secretaría de Salud (2014). *Programa de Acción Específico. Salud para la infancia y la adolescencia 2013-2018*. SS.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Speed, S. (2011). Ejercer los derechos/reconfigurar la resistencia en las Juntas del Buen Gobierno zapatistas. En B. Baronnet, M. Mora, y R. Stahler-Sholk, *Luchas "muy otras" Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (págs. 135-161). UAM.

Stolkiner, A., y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: Consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/Salud colectiva latinoamericanas. *Vertex-Revista Argentina de Psiquiatría*.

USEBEQ. (2020). *Registro estadístico de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro*.  
<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadística/Directorios>

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.

Weber, M. (2013). *El político y el científico*. Alianza.

Yuruén, M. T. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Dirección General de Bibliotecas de UAM

## Anexos

### Anexo 1- Cartas descriptivas del taller

<b>Sesión 1.</b> <b>Salud Mental y contexto educativo. ¿Qué sí podemos hacer como maestros y maestras y qué no?</b>			
<b>Objetivo:</b> Las y los participantes reflexionaran sobre la importancia del trabajo docente en beneficio de la salud mental adolescente en el contexto educativo.			
<b>Actividad</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Recursos y materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Bienvenida y	Dar bienvenida a participantes y presentarnos.	Lap top Proyector	10 minutos
Encuadre	Plantear los acuerdos de convivencia, confidencialidad y de forma de trabajo.	Plumones Pizarrón	10 minutos
Así me dicen	Se doblan la hoja en dos partes y escriben en una parte su nombre. Se colocan en parejas y le dicen a la otra persona su nombre y todos los apodos que les han dicho y por qué se lo decían. Después cada persona presenta a su pareja frente al grupo.	Hojas Plumones	30 minutos
Salud mental en la escuela	Expositiva sobre derecho a la salud, a la salud mental y a la educación en México. Resultados generales de San Juan del Río y Cadereyta.	Lap top Proyector	30 minutos
¿Qué es lo que sé? ¿Qué puedo investigar?	Se divide al grupo en equipos de 4 personas y se les entregan seis post it a cada integrante y un pliego de papel bond por equipo, en donde harán 3 columnas. En la primera columna escribirán: Lo que sé de salud mental, en la segunda: Lo que creo que alguien de mi escuela puede saber de salud mental y en la tercera: Lo que puedo investigar sobre salud mental.	Papel bond (10) Plumones Paquete de pos it	40 minutos

	Cada integrante escribirá en los post it frases y las colocará en la columna que correspondan. Al finalizar, se abrirá al grupo lo elaborado por cada equipo y se discutirá en plenaria.		
Hechos en el salón	Las y los participantes escribirán en una hoja una situación en la que fueron testigos de que un estudiante fuera dejado de lado en las actividades del salón y qué hicieron al respecto. Doblan la hoja y la ponen en una caja, cuando todas las personas escriban se revuelven y entregan a cada una, leen en voz alta y se reflexiona como todas las personas hemos sido parte de ello, además sobre si intentan hacer algo para evitar esas conductas, qué y cuáles son los recursos con los que cuentan.	Hojas Plumas Cajas	50 minutos
Evaluación	Primera evaluación	Instrumento pre taller	30 minutos
Cierre	Recapitulación de contenidos vistos	Plumón y pizarrón	10 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de campo.		
<b>Referencias bibliográficas</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2002) Adolescencia. Una etapa fundamental. Recuperado de <a href="https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf">https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf</a>		

## Sesión 2.

**El trabajo con adolescente: ¿Qué es la prevención y cómo propiciar la detección de problemas en espacios escolares?**

**Objetivo: Las y los participantes conocerán los elementos involucrados en la prevención y detección de problemáticas de salud mental adolescente**

Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
Bienvenida y encuadre	Recapitular sobre lo revisado la sesión anterior.	Plumones Pizarrón	10 minutos
Lxs adolescentes son...	Se pegan las hojas a la pared y en cada una se escribe uno de los siguientes enunciados:	Papel bond (9) Plumones	45 minutos

	<p>1. Las y los adolescentes son...</p> <p>2. Lo que más me gusta de trabajar con adolescentes es...</p> <p>3. Lo que menos me ha gustado de trabajar con adolescentes es...</p> <p>4. Lo que he aprendido de las y los adolescentes es...</p> <p>5. Lo que más disfruto de ser docente de secundaria es...</p> <p>6. Las y los adolescentes deberían...</p> <p>7. Las y los adolescentes necesitan...</p> <p>8. Me identifico con las y los adolescentes en...</p> <p>9. La mayor diferencia entre las y los adolescentes y yo es...</p> <p>Cada participante pasará a escribir algo que complete el enunciado y al final se reflexiona sobre los estereotipos que existen sobre ser adolescente ¿Creen que todas y todos son así? ¿Cómo influye la manera de verlos en sus vidas? ¿Consideran que les afecten los estereotipos que hay sobre ellos? ¿De qué manera?</p>		
Ser adolescente	Expositiva sobre adolescencia	Lap top y proyector	30 minutos
Si para mí, no para mí	Se colocan en la pared dos letreros uno (del lado derecho) dice Si para mí, el otro (a la izquierda) dice No para mí. Las y los participantes se organizan en una sola fila frente a los letreros. Se leen una serie de enunciados respecto a ser adolescente y salud mental, cuando estén de acuerdo con la afirmación dan un paso a la derecha frente al Si para mí y cuando no estén de acuerdo con el enunciado es un paso a la izquierda, al No para mí. Discutan porque su respuesta	Papel bond con leyenda Si para mí y otro No para mí	45 minutos

	<p>con su grupo y después una sola persona comente con el grupo.</p> <p>Enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesito ayuda para atender algún estudiante con problemas de consumo de sustancias.</li> <li>-El consumo de alcohol, tabaco y drogas es solo responsabilidad del estudiante, porque es una decisión individual.</li> <li>-Los responsables de suicidio adolescente son los padres porque no cuidan a sus hijas e hijos.</li> <li>-Las y los docentes podemos ayudar a prevenir problemáticas de salud mental en nuestros estudiantes.</li> <li>-Me siento totalmente preparada/o para apoyar a mis estudiantes respecto a problemas en su casa</li> <li>-Conozco las instituciones a las que puedo recurrir si mis estudiantes requieren atención para depresión</li> </ul> <p>Se hace una reflexión grupal sobre lo que se encontró.</p>		
Los datos también son historias	<p>Los datos también son historias</p> <p>Mostrar a las y los docentes algunas cifras de problemáticas de salud mental adolescente a nivel mundial, nacional y local, hablar de la importancia de hacer algo desde la prevención. Después se pide a las y los participantes que cierren los ojos y escuchen las siguientes historias:</p> <p>Reflexión sobre lo que sintieron al escuchar esas historias, ¿Creen que desde la escuela pudo se hacer algo? ¿Qué cosas? ¿Qué proponen para evitar este tipo de situaciones?</p>	Lap top Proyector Bocina	45 minutos
Prevención y detección de problemáticas de salud mental	Expositiva de prevención y detección de problemáticas de salud mental	Lap top Proyector	25 min
Cierre	Recapitulación de sesión	Ninguno	10 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de campo, observaciones.		

<b>Sesión 3.</b>			
<b>Factores de protección y de riesgo de los adolescentes.</b>			
<b>Objetivo:</b> Que las y los participantes conozcan los factores de riesgo y de protección con los que pueden contar sus estudiantes.			
<b>Actividad</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Recursos y materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Bienvenida y encuadre	Recapitular lo revisado en sesión anterior	Plumón y pizarrón	15 minutos
Factores de riesgo	Expositiva sobre detección de factores de riesgo y protección de adolescentes	Lap top Proyector	30 minutos
Modelo ecológico	Las y los participantes realizarán el modelo ecológico pensado en las y los estudiantes de su escuela Presentarán al grupo	Papel bond Plumones	60 minutos
Factores de protección	Expositiva sobre promoción y protección de adolescentes	Lap top Proyector	30 minutos
Conductas de riesgo	Revisión de los conceptos y datos que aprendieron con el material virtual	Pizarrón Plumones	15 minutos

Contexto	Cada hoja de papel bond se marca previamente con uno de los siguientes títulos: Suicidio e ideación suicida, Depresión, Consumo de alcohol, Consumo de tabaco, Consumo de drogas; y con dos filas una que dice Factores de protección y otra Factores de riesgo se pegan al frente. Cada persona pasará a escribir cuales son los factores de riesgo y protección de esas problemáticas, después se entrega un papel a cada equipo (aclarar después cuantos son por tema) y se pide que reflexionen cuál es su lugar como docentes frente a esa problemática, en que factores influyen y cómo podrían contribuir a disminuirlas desde el contexto escolar.	Papel bond	50 minutos
Cierre	Retomar la pertinencia de la sesión en sus escuelas.	Ninguno	10 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de Col, bitácora de campo y relatoría.		

#### Sesión 4

##### Primeros auxilios psicológicos. Protocolo de intervención

**Objetivo:** Que las y los participantes conozcan los fundamentos del protocolo de intervención de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP)

Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
Bienvenida y encuadre	Recapitular la sesión anterior	Pizarrón Plumones	10 minutos
Inexpresiones	Se pide a las y los participantes que se coloquen en parejas. Mientras una de las personas narra alguna crisis que haya vivido en algún momento de su vida, la otra persona no podrá emitir comentario alguno, permanecerá en silencio sin poder realizar ninguna gesticulación. Una vez que concluya la primera persona,	Lap top Proyector	30 minutos

	se intercambian los roles para realizar la misma actividad. Se cierra la dinámica con una intervención grupal, donde las personas que quieran participar compartan lo que sintieron y de lo que se dieron cuenta durante la actividad.		
Protocolo de intervención	Presentación de protocolo de intervención PAP.	Lap top Proyector	20 min
Resumen y expresiones	Se les pide a los participantes que se coloquen en pareja platicando alguna experiencia que haya sido significativa en la interacción con algún (a) estudiante. Mientras una de los dos integrantes narra la situación, la otra persona escucha y hace un resumen de lo que narró la otra persona y hace un comentario al respecto. Al finalizar se realiza una plenaria para compartir lo que identificaron durante la actividad.	Ninguno	30 minutos
Role Playing en triadas	Se pide que los integrantes se coloquen en triadas, una persona simula una crisis, otra persona interviene y la tercera persona observa la interacción, eventualmente apoya a la segunda persona. Cuando finaliza la intervención con la primera persona, rolan su participación entre los integrantes de cada triada. Al concluir, se realiza plenaria para identificar las dificultades que se les presentan al momento de intervenir.	Ninguno	110 min.
Cierre	Recapitulación de la sesión	Ninguno	10 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de Col, Observaciones		

### Sesión 5.

#### Primeros auxilios psicológicos. Aplicación del protocolo

**Objetivo:** Que las y los participantes reconozcan los momentos de crisis y puedan aplicar en esos momentos el protocolo de intervención PAP.

Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
Bienvenida y encuadre	Recapitulación de la sesión anterior	Ninguno	15 minutos
<i>Role playing</i>	Se realizan intervenciones en plenaria, una persona actúa una crisis y dos personas intervienen. Al concluir la intervención, el grupo retroalimenta a las personas que intervinieron para mejorar las intervenciones. Al concluir, pasa un grupo diferente. Es importante que pasen la mayor cantidad de participantes del curso para que puedan practicar.	Ninguno	185 minutos
Cierre	Resumen de contenido	Ninguna	10 min
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de Col y observaciones.		

<b>Sesión 6.</b>			
<b>Primeros auxilios psicológicos. Evaluación de la intervención</b>			
<b>Objetivo: Que las y los participantes se apropien de las técnicas del protocolo de los Primeros Auxilios Psicológicos.</b>			
Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
Bienvenida y encuadre	Recapitulación de sesión anterior	Pizarrón Plumones	10 minutos
Role playing (continuación)	Se realizan intervenciones en plenaria, una persona actúa una crisis y dos personas intervienen. Al concluir la intervención, el grupo retroalimenta a las personas que intervinieron para mejorar las intervenciones. Al concluir, pasa un grupo diferente. Es importante que pasen la mayor cantidad de participantes del curso para que puedan practicar.		100 minutos
He sobrevivido a...	Se entrega a cada participante una hoja blanca se les pide que realicen una lista de algunas situaciones a las		90 minutos

	<p>que hayan “sobrevivido” (ej. A la soledad, al bullying, a algún accidente o alguna situación dentro del ámbito escolar); después de que lo hayan hecho doblan en 4 partes su hoja y la colocan en el centro del aula. Se colocan en círculo alrededor de todas las hojas y toman una hoja que no sea la suya. Cada una de las personas leerá en voz alta la hoja que tomó. Después de leerla, se deja nuevamente la hoja en el centro. Al terminar de leer todas, cada quien su propia hoja y regresa a su lugar. En su lugar, hacen una bola con su hoja lo más pequeña que puedan, después la dejan como estaba inicialmente.</p> <p>Posteriormente, se les pide que realicen un dibujo libre utilizando las arrugas que tiene la hoja. Al terminar, se cierra la dinámica con la analogía de que las arrugas de la hoja representan las cicatrices que han dejado las heridas que hemos vivido a lo largo de la vida y se puede hacer una nueva historia a partir de los aprendizajes que se obtienen de las heridas vividas.</p>		
Cierre	Recapitular contenidos vistos en clase	Ninguno	10 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de col y observaciones.		

### Sesión 7.

#### Cierre del taller

**Objetivo: Que las y los participantes logren integrar los conceptos, técnicas y datos abordados a lo largo del taller, para considerarlos dentro de su práctica docente.**

Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
Bienvenida y encuadre de sesión final	Recapitulación de sesión anterior y presentación de lineamientos para exposiciones finales	Ninguno	10 minutos

Meditación guiada	Se lleva a cabo una meditación guiada con apoyo de la respiración. Durante la meditación, se explora sobre síntomas físicos que cada participante identifica y trabaja haciéndose cargo de sus síntomas de manera simbólica y utilizando el globo como herramienta de apoyo.	Globos #10 Reproductor de música Bocina	30 minutos
Evaluación post taller	Evaluación con instrumentos post taller	Instrumentos	30 minutos
Presentación de materiales	Expositiva y presentación de materiales finales por equipos de trabajo	Lap top Proyector Bocina	120 minutos
Cierre	Recapitulación de sesiones	Ninguno	20 minutos
<b>Evaluación:</b>	Bitácora de col, observaciones, relatoría.		

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## Anexo 2- Cuestionario evaluación del taller por jueceo



A continuación se muestran unas preguntas referentes a la pertinencia del taller y la evaluación del mismo. Agradecemos infinitamente su colaboración.



a) ¿Considera pertinente el taller respecto a sus objetivos y la población a la cual se dirige?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

b) ¿Considera las habilidades y actitudes son pertinentes para contribuir a la consecución de los objetivos planteados en el taller?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

c) ¿Considera pertinentes las actividades diseñadas para desarrollar las habilidades y actitudes mencionadas (comunicación, empatía, colaboración y respeto a las diferencias)?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

d) ¿Considera que el instrumento pre y post es pertinente para evaluar el desarrollo de las habilidades y actitudes elegidas?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

e) ¿Consideras que hace falta agregar alguna pregunta al instrumento que permita evaluar la eficacia del taller?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

Comentarios:

### Anexo 3- Instrumento de evaluación de habilidades y actitudes aplicado pre-post taller

Instrucciones: Para responder este cuestionario te pedimos sinceridad en tus repuestas, todos los datos proporcionados serán confidenciales.

DATOS GENERALES	
1.Edad:	
2.Género:	
3.Escolaridad:	
4.Tiempo de trabajo en docencia	

Coloca una X en la respuesta que consideres que muestra lo que te representa:

<b>1. Cuando una persona me platica alguna situación personal por la que atraviesa:</b>	1. Procuo indagar más para comprender mejor la situación.	
	2. Procuo compartir mi historia para que pueda tomarla como ejemplo.	
	3. Busco soluciones que le ayuden a salir de la situación en la que se encuentra.	
	4. Confío en las habilidades que tiene la persona y apoyo en buscar soluciones.	
<b>2.- Cuando escucho que profesoras (es), directivos o estudiantes atraviesan una situación complicada:</b>	1. Procuo no involucrarme.	
	2. Intento comprender la situación por la que pasa.	
	3. Trato de ayudar como pueda.	
	3. Me frustra no saber qué hacer.	
<b>3. Cuando en la escuela tenemos identificado a algún (a) estudiante con problemas de salud mental:</b>	1. Le atiendo yo con lo que sé por mi experiencia.	
	2. Pido y escucho recomendaciones de otras (os) docentes.	
	3. En la escuela tenemos un procedimiento a seguir para derivación	
	4. Considero que hacer algo es responsabilidad de su familia	
<b>4. Partiendo de lo que sabes sobre salud mental</b>	1. Si, siento que me falta mucha información	

adolescente ¿consideras que necesitas aprender más?	2. Sí, creo que no sé lo suficiente para abordar las problemáticas actuales	
	3. No, solo tengo dudas específicas	
	4. No, creo que es tarea del área de psicología de la escuela	
5. ¿Sobre qué temática específica de salud mental te gustaría recibir capacitación como parte de tu formación docente?		
6. ¿Cuáles crees que son las principales problemáticas que viven las (os) adolescentes en México y en el mundo?		
7. ¿Alguna vez has detectado en tus estudiantes alguna de las problemáticas que mencionaste? ¿Cuál o cuáles?	Si	
	No	
	¿Cuál?	
8. Claudia y Diana eran amigas, por un malentendido discutieron y en el momento de enojo Claudia acusó a Diana de fumar marihuana en los baños de la escuela, al enterarse la directora llamó al maestro y a la madre de Diana para hacer algo al respecto. A) ¿Cómo crees que debe tratarse esa situación? B) ¿Qué valores consideras que hay en esa amistad? C) ¿Por qué?		

<p><b>9. Fidel estudia el primer año de secundaria, desde los 5 años le diagnosticaron hiperactividad y déficit de atención, en el salón termina las actividades y se levanta a platicar. Su profesor Javier piensa que eso le causa problemas al resto del grupo porque distrae.</b></p> <p><b>A) ¿Qué crees que deba hacer Javier?</b></p> <p><b>B) ¿Alguna vez has estado en una situación similar?</b></p> <p><b>C) ¿Qué hiciste o qué harías?</b></p>		
<p><b>10. Cuando alguno (a) de mis estudiantes me cuenta algún problema de su vida considero que le ayudo cuando:</b></p>	<p>1. Sólo escucho lo que quieran compartirme</p>	
	<p>2. Además de escuchar, repito hago lo que me acaban de compartir para que quede claro que le estoy escuchando</p>	
	<p>3. Busco la forma de darle un consejo, porque mi experiencia debe servirles, aunque no muestren disposición de escucharme</p>	
	<p>4. Pregunto más sobre lo que están viviendo y solo doy mi opinión si la piden</p>	
<p><b>11. ¿Cómo te das cuenta, sin utilizar el lenguaje verbal, que alguien de tus estudiantes está pasando por un mal momento? Da un ejemplo.</b></p>		

<b>12. Cuando identifico una situación que afecta la salud emocional de un (a) adolescente:</b>	1. Creo que es normal en esta etapa y no puedo hacer nada al respecto	
	2. Me acerco para conocer la situación y yo me encargo de brindarle seguimiento	
	3. Me encargo de su canalización a una instancia interna o externa a USEBEQ	
	4. Prefiero evadir la situación (“mucho ayuda el que no estorba”)	

En el siguiente cuadro responde que tan de acuerdo estas con esas frases referentes a la adolescencia.

<b>13. Las (os) adolescentes:</b>	Mucho	Regular	Poco	Nada
Son personas que pueden tomar decisiones sobre sí				
Se encuentran en una fase de desarrollo conflictiva para ellas (os) y su entorno				
Tienen derecho a la participación				
Necesitan que alguien decida por ellas (os) hasta que cumplan mayoría de edad				
Son libres de expresar lo que piensan				
Son personas problemáticas por naturaleza				
Son diversas(os) y hay que respetar sus diferencias				

**14. La semana pasada Julio comenzó una pelea con un compañero en el salón, el maestro Luis los regañó, Julio le gritó y salió del salón golpeando la puerta. El maestro Luis les contó a los demás docentes la situación, a lo que la maestra Juanita, que lleva 40 años dando clase, respondió que así son los adolescentes y ya se le pasará, pero mientras hay que tratarlos con mano dura para que no abusen. Responde las siguientes preguntas:**

**A) ¿Qué crees que debe hacer Luis?**

**B) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación así?**

**C) ¿Por qué?**

<p><b>15. Hace dos meses cerró la fábrica que daba trabajo a la mayoría de las personas de este pueblo, la gente se está yendo a buscar trabajo a otras comunidades y otras personas están enojadas y preocupadas por cómo sacar adelante a su familia. En la escuela siguen las clases como siempre, aunque el maestro de español ha notado que Diego, hijo de una persona que trabajaba en la fábrica, se muestra disperso, apático y se queda dormido en el salón.</b></p> <p><b>A) ¿Qué crees que puede hacer la escuela al respecto?</b></p> <p><b>B) ¿Qué harías tú?</b></p>	
--	--

<p><b>16. ¿Consideras, importante trabajar la salud mental adolescentes en la escuela? ¿Por qué?</b></p>	<p>1. Para que las (os) estudiantes puedan disfrutar el derecho a la salud y educación plenamente</p>	
	<p>2. Para evitar violencia y acoso escolar</p>	
	<p>3. Porque en su casa no les hacen caso</p>	
	<p>4. Porque las y los docentes tenemos influencia en sus vidas</p>	

<p><b>17. Luisa es una estudiante de secundaria de 14 años, tiene buenas calificaciones, es retraída y no tiene muchas amistades en el salón. La molestan, le gritan <i>machorra</i>, se burlan de ella y tiene miedo de que la puedan golpear, le pidió a su mamá que la cambie de escuela, pero es difícil ya que la otra secundaria está a una hora de distancia y su madre no puede solventar ese gasto.</b></p> <p><b>A) ¿Cuál es la principal problemática en esta situación?</b></p> <p><b>B) ¿Consideras que la escuela puede hacer algo al respecto?</b></p> <p><b>C) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación como esta?</b></p>		
<p><b>18. Cuando identifico una situación de riesgo que se presenta entre estudiantes:</b></p>	<p>1. Confío en que ellas (os) solas (os) pueden resolver sus problemas de manera asertiva.</p>	
	<p>2. No me involucro porque no tengo entrenamiento para atender situaciones de riesgo y temo quedar como responsable de una situación así de compleja.</p>	
	<p>3. No me involucro directamente, busco a alguna (o) compañera(o) que apoye para atender la situación.</p>	
	<p>4. Me acerco a las(os) estudiantes para conocer la situación, intento apoyar o pedir ayuda especializada, estando pendiente de la conclusión.</p>	

<b>19. Cuando un (a) compañero (a) se encuentra atendiendo alguna situación con algún (a) estudiante:</b>	1. Procuero apoyarle	
	2. Confío en que sabrá manejar la situación	
	3. Considero que, si requiere ayuda, tendría que solicitarla a la directiva de la escuela	
	4. Cada profesor (a) debe atender sólo a los estudiantes de su grupo	
<b>20. Quién puede colaborar ante una problemática emocional de alguno (a) de mis estudiantes:</b>	1. Considero que sus compañeras (os) pueden ser un apoyo.	
	2. Es responsabilidad del profesorado atenderle.	
	3. Es responsabilidad de la directiva de la escuela atenderle y canalizarle.	
	4. Es responsabilidad del (la) estudiante buscar especialistas fuera de la escuela	

¡Gracias por tu colaboración!

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ