

Portada Externa de Tesis

Fernández Saldaña
Daniel Eduardo

Desarrollo de habilidades y actitudes docentes en
profesores y profesoras de escuelas secundarias
públicas para la prevención y canalización de
estudiantes con problemas de salud mental

2020



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Desarrollo de habilidades y actitudes docentes en profesores y profesoras de escuelas secundarias públicas para la prevención y canalización de estudiantes con problemas de salud mental

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Educación para la Ciudadanía

Presenta

Daniel Eduardo Fernández Saldaña

Dirigido por:

Dra. Pamela Garbus

Co-dirigido por:

Mtro. Guillermo Hernández González

Querétaro, Querétaro. Noviembre 2020

- Escudo y letras doradas

- Pastas duras color negro, tamaño carta



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

Desarrollo de habilidades y actitudes docentes en profesores y profesoras de escuelas secundarias públicas para la prevención y canalización de estudiantes con problemas de salud mental.

Tesis

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

Presenta:

Lic. Daniel Eduardo Fernández Saldaña

Dirigida por:

Dra. Pamela Garbus

Co-dirigida por:

Mtro. Guillermo Hernández González

Presidente: Dra. Pamela Garbus

Secretario: Mtro. Guillermo Hernández
González

Vocal: Dra. Azucena De La Concepción
Ochoa Cervantes

Suplente: Mtro. Luis Manuel Pérez
Galván

Suplente: Mtra. María del Carmen Gilio
Medina

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

26 de Noviembre de 2020

México

Dedicatorias

A mis padres que me han dado las bases para mi formación, desafortunadamente mi padre no pudo ver la conclusión de este trabajo, sin embargo, sus consejos se ven reflejados aquí y en las actividades académicas que realizo. Mi madre que siempre ha estado apoyando en todo lo que ha estado a su alcance para mi desarrollo personal.

A mis hijos que son la inspiración para seguir creciendo y tratando de ser un ejemplo para ellos en todo momento. Esta pandemia nos hizo compartir el aula doméstica y pudimos organizarnos para atender nuestras clases con el mejor ánimo como compañeros de clase.

A mí esposa, que con su paciencia, apoyo y amor, ha sido un invaluable acompañamiento en este proceso, no lo hubiera logrado sin ella. Gracias por ser la compañera de vida que me impulsa a ser un mejor compañero.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo académico y de beca por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, con quien siempre estaré agradecido por su alto nivel de formación del cuerpo académico que intervino en mi formación.

Agradezco de sobre manera al CONACYT, por apoyarme con una beca que me permitió dedicarme de tiempo completo al estudio y elaboración de este trabajo.

Una vez más, agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por el apoyo al trabajo de campo que se llevó a cabo en la Maestría de Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia y la Maestría en Educación para la Ciudadanía con que se pudieron llevar a cabo gracias al Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación FOFI-UAQ, quien apoyó con el financiamiento del trabajo de campo.

Mi agradecimiento al cuerpo docente de la Maestría en educación para la ciudadanía que siempre estuvo abierto a orientarme en mi trayecto de elaboración del trabajo que aquí se presenta.

Hago mención especial de mi directora la Dra. Pamela Garbus que siempre estuvo pendiente del trabajo como de mis procesos personales que en momentos entorpecieron la voluntad para llevar a cabo las actividades que eran necesarias y las emociones entorpecían el proceso; ello me mostró, que por encima del proceso educativo, está el sentido humano de la docencia.

Al maestro Guillermo Hernández, por hacerme sentir parte de la Facultad de Psicología con todas las invitaciones que me ha hecho para ser parte de proyectos educativos y de intervención, me ha dado la confianza para valorar más mis competencias y me ha mostrado el camino para ser un mejor profesional.

No puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer a mis compañeras y compañeros de generación, quienes me han apoyado en todo momento para adaptarme a las nuevas tecnologías y estar forzándome a mantenerme actualizado en conocimientos generales, tecnológicos y tener una postura social.

Agradezco también al equipo interdisciplinario que logramos hacer con la Dra. Pamela, las compañeras de la Maestría de salud mental de la infancia y la adolescencia, especialmente a Andy, por todo el apoyo brindado en el trabajo de campo y en proporcionarme la información integrada a este trabajo.

Especialmente, mi agradecimiento a Elena por permitirme trabajar a su lado en este proyecto conjunto y siendo una gran compañera, acompañándome en momentos difíciles pero que, con su apoyo, fue más sencillo hacerle frente.

A las y los docentes que nos brindaron su confianza para tomar el taller y su invaluable participación, compromiso y disposición para complementar su labor docente en temas de salud mental; gracias por ser nuestros cómplices en este proyecto.

Contenido	
Introducción.....	11
Capítulo 1	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Justificación	15
1.3 Antecedentes	17
1.4 Sobre la salud mental adolescente	24
Capítulo 2	26
2 Fundamentación teórica.....	26
2.1 Sobre el concepto de competencias	26
2.2 Habilidades.....	31
2.2.1 Emociones de las y los docentes.....	32
2.2.2 Habilidades socioemocionales de estudiantes.....	35
2.2.3 Empatía.....	37
2.2.4 Comunicación.....	39
2.3 Actitudes.....	40
2.3.1 Reconocimiento de estudiantes y docentes como sujetos de derechos.....	42
2.3.2 Colaboración	43
2.4 Inclusión de NNA con problemas de salud mental en la Educación.....	44
2.5 Formación Docente	46
2.6 Ciudadanía y educación	51
2.7 Escuela: espacio para la formación de ciudadanía	60
Capítulo 3	63
3 Taller de formación	63
3.1 Consideraciones previas.....	63
3.2 ¿Qué es un taller?.....	66
3.2.1 Métodos, técnicas y dinámicas	67
3.2.2 La persona facilitadora.....	68
3.2.2.1 Habilidades de la persona que facilita.....	68
3.3 Etapas de un taller.....	69
Objetivos Generales de la tesis	71
Objetivos Específicos	71
Capítulo 4	72
4. Materiales y método.....	72
4.1 Estrategia metodológica	72
4.2 Tipo de muestra	73
4.3 Instrumentos.....	73

4.4	Técnicas e instrumentos	75
4.4.1	Ejercicios del taller	75
4.4.2	Cuestionario de evaluación PRE-POST	75
4.4.2.1	Diseño de cuestionario para evaluación del taller.	76
4.4.2.2	Jueceo por parte de expertas sobre la pertinencia del taller y el cuestionario	76
4.4.3	Observación directa	77
4.4.4	Relatorías personales	77
Capítulo 5	78
5	Resultados y discusión	78
5.1	Preparación	78
5.1.1	Diseño	78
5.1.1.1	Pertinencia del diseño de un taller para docentes.....	79
5.1.1.2	Acercamiento con docentes para la detección de necesidades formativas.....	80
5.1.2	Diseño de taller.....	80
5.1.2.1	Habilidades y actitudes	80
5.1.3	Objetivos del taller.....	81
5.1.4	Estructura del taller	82
5.1.4.1	Plan de trabajo y actividades del taller	83
5.1.5	Planificación	83
5.1.6	Ajuste de horas totales y modalidades del taller.	84
5.1.6.1	Ajuste de fechas para la implementación del taller	85
5.1.7	Convocatoria	85
5.1.7.1	Dificultades para la integración de un grupo por Municipio.	86
5.1.7.2	Apertura de espacios para la integración de personal directivo, de orientación y trabajo social al taller.	87
5.2	Ejecución.....	87
5.2.1	Implementación del Taller en el Municipio de San Juan del Río, Querétaro.	87
5.2.2	Desarrollo de las sesiones presenciales del taller.....	88
5.2.3	Cierre de la modalidad presencial del taller.	89
5.3	Evaluación Final	90
5.3.1	Presentación de resultados y discusión	91
5.3.1.1	Empatía	91
5.3.1.2	Comunicación	92
5.3.1.3	Reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho	93

5.3.1.4 Colaboración.....	95
5.3.1.5 Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar	98
5.3.2 Evaluación del taller y facilitadores	101
Conclusiones.....	104
7 Bibliografía o Referencia.....	109
Anexos	115
ANEXO 1. Diseño del taller	115
ANEXO 2. Cuestionario aplicado antes y después del taller.....	125
ANEXO 3 Instrumento para jueceo	133
ANEXO 4 Matriz de indicadores de habilidades y actitudes	134

Índice de Figuras

Figura 1	30
Figura 2	35
Figura 3	65

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados de Empatía	92
Tabla 2. Resultados de Comunicación.....	92
Tabla 3. Resultados de Reconocimiento de adolescentes como sujeto de derecho	94
Tabla 4. Resultados de Colaboración	98
Tabla 5. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Capacitación).	99
Tabla 6. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Problemáticas).	99
Tabla 7. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Detección).	100
Tabla 8. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Importancia de la salud mental).	100

Abreviatura y siglas

CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
ENDUTIH	Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGDNNA	Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
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
WFMH	World Federation for Mental Health

Resumen

La educación en ciudadanía necesita de la participación de todos los niveles de la educación. La formación docente es fundamental, para lo cual se requiere la integración de diversas áreas del conocimiento. Cuando se observan índices de consumo de sustancias desde temprana edad, ideación e intentos de suicidio, así como experiencias adversas que viven en la infancia y desencadenan conductas de riesgo, se vuelve relevante la formación en temas de salud mental. El presente trabajo pretende abonar a esa formación docente. Se diseñó, implementó y evaluó un taller con 13 docentes de nivel secundaria con el objetivo de desarrollar habilidades y actitudes como la empatía, la comunicación, el reconocimiento de adolescentes como sujetos de derechos y colaboración. Los resultados indican que la empatía, el reconocimiento de adolescentes como sujetos de derechos y la comunicación se incrementaron con el trabajo desarrollado en el taller, aunque se requiere mejorar los instrumentos para evidenciar mejor el avance.

Palabras clave: formación docente, salud mental, evaluación, educación para la ciudadanía.

Abstract

It is necessary that Education takes an active participation in Education in Citizenship. Academic training for teachers is essential, and it requires the integration of different areas of knowledge. Academic training in mental health would be beneficial when substance abuse rates are observed at a young age, ideation and suicidal behaviors, as well as adverse childhood experiences which trigger risk behaviors. This workshop was designed, implemented, and evaluated for middle school teachers, in an attempt to develop abilities and attitudes such as empathy, communication, and the recognition of teenagers as collaborative subjects of law. Conclusions show these attitudes improved with the implementation of this workshop. However, instruments need to be further developed to enhance their accuracy when showing progress.

Keywords: academic training for teachers, mental health, evaluation, citizen education.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto coordinado por la Doctora Pamela Garbus en el que colaboran estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, pertenecientes a los programas de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y la Maestría en Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia. Esta vinculación se sostiene en el interés por estudiar las problemáticas de salud mental de adolescentes de secundaria públicas de los Municipios de San Juan del Río y Cadereyta de Montes, en el Estado de Querétaro, en México. A partir de la identificación de las problemáticas de salud mental, se propuso realizar un trabajo con docentes que permita dotarlos de herramientas para identificar a adolescentes que presentan estas problemáticas, atender y canalizarles a instituciones para su atención y seguimiento. El proyecto que enmarca esta tesis está registrado bajo el número "FPS-2018-08", financiado por el Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación (FOFI) de la Universidad Autónoma de Querétaro, FOFI-UAQ 2018.

En esta tesis, se aborda el diseño, implementación y evaluación de un taller piloto que permita valorar la pertinencia de reproducirlo con el afán de apoyar a los cuerpos docentes, aportándoles herramientas de detección, atención primaria y canalización de estudiantes que requieran atención especializada.

Tener presente las problemáticas de salud mental que presentan los adolescentes, permite proponer estrategias para trabajar con el personal docente para contar con herramientas que le permitan ampliar sus habilidades en la detección, y canalización de jóvenes que requieran un seguimiento específico. Es decir, se requiere conocer las necesidades de los estudiantes en temas de salud mental para reconocer a docentes como sujetos de derechos necesitados de capacitación continua para brindar una atención más integral a sus estudiantes.

Brindar herramientas a docentes permite reconocer tanto a ellos como a los estudiantes como sujetos de derechos. A través de un taller como el que aquí

se presenta, se buscó desarrollar habilidades y actitudes con la idea de que contribuyan a mejorar la convivencia escolar e incrementar la participación ciudadana a través del mejoramiento de las competencias de la comunidad educativa en materia de salud mental.

En el primer capítulo, se plantea el problema y se justifica la elaboración de este trabajo, a través de la revisión de datos que permitan reconocer la necesidad de diseñar e implementar un taller para el desarrollo de habilidades y actitudes de los cuerpos docentes en secundarias públicas.

En el segundo capítulo, se abordan los antecedentes en cuanto a trabajos realizados en cuando a formación docente y la atención de adolescentes con problemáticas de salud mental.

En el tercer capítulo, se realiza un recorrido teórico a través de marcos de referencia en donde se fundamenta este trabajo y permite sostener la importancia del abordaje de las temáticas planteadas.

En el capítulo cuarto, se aborda el marco referencia en el que se enmarcan los estudios en ciudadanía que se aborda en la Maestría en Educación para la Ciudadanía.

En el quinto capítulo, se hace referencia teórico metodológico que se emplea para diseñar, implementar y evaluar un taller como el que se llevó a cabo con docentes de San Juan del Río Querétaro.

En el capítulo sexto, se plantean los objetivos generales y específicos que se proponen en la integración de este trabajo y se busca responder a través de las actividades realizadas.

En el capítulo séptimo, se revisan los resultados obtenidos a lo largo de la intervención para dar paso al capítulo ocho, en el que se discuten los resultados y se plantean las conclusiones y propuestas obtenidas de este trabajo.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

Dice Enrique Pieck:

“La secundaria constituye un espacio clave para reforzar las competencias básicas y para adquirir la cultura común que promueve la ciudadanía. En la secundaria se adquieren competencias importantes para la vida: el trabajo en equipo, el vivir juntos, la resolución de problemas y la adaptabilidad, entre otras” (INEE, 2004).

Resulta necesario conocer y contextualizar las problemáticas que se presentan en las comunidades en donde se encuentran los centros educativos para diseñar la mejor estrategia de desarrollo de las habilidades del personal que atiende estudiantes con problemas de salud mental.

Los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias constituyen el 10% de la carga mundial de morbilidad y el 30% de las enfermedades no mortales (OMS, 2019), es decir, de trastornos mentales que pueden incapacitar a las personas en la funcionalidad. Asimismo, la misma refiere que 1 de cada 5 niños y adolescentes tienen un trastorno mental, además mencionan que 264 millones de personas en el mundo son afectadas por depresión, lo que genera incapacidad (OMS, 2019). Estas cifras son abrumadoras, considerando que las tasas de profesionales de la salud mental oscilan entre menos de 2 por cada 100 mil habitantes en países de ingresos bajos y más de 70 por cada 100 mil en países de ingresos altos.

En el Estado de Querétaro, al igual que en el resto del país, la atención en salud mental es limitada. No sólo por la cantidad escasa de servicios de salud mental, sino también, por la falta del componente de salud mental en las prácticas de atención en salud en general. Esta situación genera no sólo problemas derivados por la falta de atención sino también deficiencias en la detección temprana por parte de los profesionales de salud y salud mental. De ahí la importancia de que docentes de niveles básicos cuenten con formación en

la temática para apoyar en tan delicada labor. Es necesario que se realice una detección temprana de conflictos en salud mental (Navarro, E., Meléndez, J., Sales, A. y Sanserni, M., 2012) para desarrollar una intervención también temprana y oportuna que permita reducir conductas de riesgo o el desarrollo de trastornos graves que limiten el desarrollo óptimo de las niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) del Estado de Querétaro. Las OMS (2019) registra que cerca de la mitad de los trastornos mentales aparecen antes de los 14 años.

Asimismo, la OMS refiere que el suicidio es la tercera causa de defunción en la población mundial; también considera que factores sociales como, la violencia, la pobreza, la humillación y el sentimiento de desvalorización pueden favorecer e incrementar el riesgo de afectar la salud mental de las personas (González, 2019).

Por otro lado, la World Federation for Mental Health (WFMH) refiere que algunos factores afectan la salud mental de los adolescentes como las condiciones socioeconómicas, las tensiones en la familia, así como la afectación de sus derechos en cuanto a la educación y a la salud (González, 2019). Es decir, que al implementar estrategias de abordaje de la salud mental en el contexto de la educación se logra balancear las problemáticas de NNA en su contexto para favorecer su desarrollo.

Tomar en cuenta el tiempo que los jóvenes pasan en las escuelas, abre la posibilidad de considerar este espacio como propicio para la detección y atención de los adolescentes. Para ello, es necesario contar con talleres para favorecer la formación docente que permita garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes de vivir en paz y contar con educación que considere sus emociones, así como sus condiciones de salud mental, además de los conocimientos y aprendizajes que lleva la educación en las aulas. Se espera que la escuela sea un espacio en el que se favorezca el ejercicio del derecho de recibir la mejor educación y atención en salud mental.

Tener un sistema educativo cálido, emocionalmente hablando, en donde se tome en cuenta el desarrollo profesional de docentes y se considere el entorno del que provienen las y los estudiantes que acuden a las escuelas, facilita el proceso de aprendizaje y fortalece la convivencia escolar en un ambiente amable y cercano entre los integrantes.

1.2 Justificación

Medina-Mora, Borges, Benjet, Lara, Rojas, Fleiz, Zambrano, Villatoro, Blanco y Aguilar-Gaxiola (2009) hacen referencia a la falta de personal especializado en el abordaje de la salud mental, lo que se debe considerar como una prioridad para satisfacer el derecho a la atención en salud de las personas. Es preciso incorporar a la sociedad civil en los esfuerzos por mejorar la prevención y atención de personas con salud mental a través de brindar formación y apoyo en el autocuidado de las personas sin formación profesional. En este sentido, se hace relevante que el cuerpo docente del sistema educativo pueda tener el acceso a esta formación para contar con herramientas para identificar y atender, a medida de sus posibilidades, a estudiantes que requieran alguna atención u orientación que proporcione apoyo al estudiantado y que pueda detectar NNA con necesidades especiales de atención en salud mental para favorecer su canalización a los servicios disponibles.

Ofrecer un taller que pueda proveer herramientas a docentes que se encuentran frente a estudiantes con problemas de salud mental y están en un proceso de desarrollo, es pertinente y relevante. Sin embargo, es necesario diseñar adecuadamente este taller. Asimismo, es preciso que lo que se proponga no sea visto como una carga adicional a las actividades que ya realizan docentes en su práctica diaria. Es decir, se trata de ofrecerles herramientas para detectar y canalizar a jóvenes con problemas de salud mental, esto se considera un recurso valioso para el fortalecimiento de su práctica y cercanía con sus estudiantes.

Las personas son susceptibles de ser afectadas de forma positiva o negativa en sus actividades cotidianas, sea a nivel familiar, laboral o educativo. Lo que nos lleva a considerar que las largas jornadas en las que el contacto entre personas es prolongado y la interacción entre ellas puede ser complicada, como ocurre en las escuelas, serían susceptibles a sufrir algún tipo de trastorno emocional o mental por la falta de pericia en el manejo de las interacciones conflictivas (Ossa, Quintana, Rodríguez, 2015).

Como se revisará en el siguiente capítulo, las condiciones de salud mental de estudiantes de secundarias públicas de los Municipios de San Juan del Río y Cadereyta de Montes, en el Estado de Querétaro, es una problemática que requiere de acciones tendientes a la formación de docentes con el objetivo de detectar conductas de riesgo y sean atendidas.

Para Amanda Céspedes (2013) la educación emocional requiere de algunos requisitos del personal docente como: conocer la importancia y las características de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad; conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos; emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder; comunicación afectiva y efectiva, entre otros. Es por ello por lo que requiere de herramientas que le permitan observar las situaciones que se presentan en las aulas, conozca formas de intervención con adolescentes con alguna problemática de salud mental y pueda ser un mediador entre los procesos institucionales, su práctica docente y la atención de los estudiantes. Es importante señalar, que, con atención de los estudiantes, se busca que los docentes cuenten con herramientas de afrontamiento, más no con la responsabilidad de brindar atención psicológica de los adolescentes.

Si tomamos en cuenta que las emociones han quedado relegadas al ámbito privado del hogar y en este ámbito a su vez ha sido enfocado a un solo factor como la disciplina (Céspedes, 2013), podemos ver la importancia que tiene el personal docente pueda formarse con herramientas que apoye en este desarrollo socioemocional del estudiantado (SEP, 2017).

“Negar las emociones en el aula y sobredimensionar la disciplina como educación en casa son acciones erróneas y, posiblemente, sirven de base explicativa a numerosos fenómenos negativos de nuestra sociedad occidental como las elevadas tasas de fracaso y deserción escolar, delitos, violencia social, divorcios, inestabilidad laboral, sin mencionar el incremento constante de psicopatología infantojuvenil y del adulto” (Céspedes, 2013, p. 5)

1.3 Antecedentes

A nivel internacional se ha buscado incorporar a los NNA como sujetos de derechos en diversos instrumentos jurídicos como la Convención Internacional de Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (CIDN). En México, se ha elaborado a Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; sin embargo, como ocurre generalmente, se utiliza como discurso y no logra convertirse en una política pública que permita la inclusión de este sector de la población respetando los derechos a los que se refieren estos instrumentos jurídicos. Como en diversas áreas de las políticas públicas en México, han quedado en nivel de discurso, en gran medida por la poca claridad en de las necesidades de esta población.

El paradigma de la protección integral de la infancia, requiere que se considere las necesidades y el ejercicio de los derechos de NNA, debido a que se encuentra en desarrollo (Ansoleaga & Valenzuela, 2014). La protección de los derechos de NNA es esencialmente, una tarea que corresponde al Estado; sin embargo, es una tarea que necesita de la intervención de las personas que participan en el cuidado y soporte de NNA. Al Estado le corresponde garantizar el acceso a la educación, la salud y la protección social.

La diversidad en las condiciones de vida actuales genera tensiones, lo que ha provocado que se visualicen diferentes problemáticas que en otros tiempos no eran relevantes en la vida cotidiana; no es que éstas no existieran, sino que ahora con las formas de comunicación, se muestran con mayor rapidez y facilidad.

Marco Eduardo Murueta (2018), considera que:

“los procesos educativos pueden concebirse como forma de apuntalar y apoyar las estructuras y dinámicas económicas, políticas y culturales que han generado la decadencia, o bien, como la vía para superarlas y abrir nuevas posibilidades. Para diseñar y hacer posible una nueva etapa de la humanidad, caracterizada por la paz social, la fraternidad, el bienestar económico y el florecimiento cultural es necesaria una transformación educativa, con la participación de todos los interesados en realizar este nuevo proyecto de vida humana” (en Velasco, Guillen y Galindo, 2018, p. 90).

Una de las consecuencias que podemos observar es el consumo de sustancias que ha sido un tema presente desde hace tiempo, ahora se ha focalizado en la violencia que produce la venta y el consumo de esas sustancias. Con esa violencia, han surgido otros problemas sociales que generan afectaciones en la salud mental de las personas y concretamente, como se aborda en este trabajo, a los adolescentes y en lugares donde comparten sus actividades cotidianas como lo es la escuela. Preocupan tanto las consecuencias concretas del consumo de sustancias como la sumatoria de experiencias de riesgo a las que se están expuestos los jóvenes que consumen desde muy temprana edad.

Ante las dificultades mencionadas, resulta imprescindible que se realice una detección temprana de conflictos en salud mental (Navarro, Meléndez, Sales, y Sanserni, 2012) para ejecutar una intervención oportuna que permita reducir conductas de riesgo o la aparición de trastornos graves que limiten el desarrollo óptimo de las y los jóvenes del Estado de Querétaro.

Según un estudio realizado en 2012 en España, los jóvenes entre 12 y 15 años presentan trastornos de conducta (22.47%) y de ansiedad (21.35%); este resultado se desprende de una muestra de 178 sujetos estudiados (Navarro et al., 2012).

Según la OMS, en 2015 el suicidio fue la segunda causa de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años en todo el mundo (Cuesta, 2017).

También se obtienen datos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) que hace la revisión del suicidio en América Latina, donde resalta que históricamente, las tasas son inferiores a las de América del Norte. Por ejemplo, en los países de América del Norte donde se contempla a Estados Unidos, Canadá y los países que hablan alguna lengua distinta al español, la tasa es de 7.3 por cada 100 000 habitantes, mientras que, en el resto de los países de habla hispana, incluido México, fue de 5.2 por cada 100 000 habitantes para los años entre 2005 y 2009 (Cuesta, 2017).

Ahora, como se mencionó anteriormente, este trabajo se encuentra inmerso en un proyecto que incluye estudios epidemiológicos realizados en el Estado de Querétaro, específicamente en los Municipios de San Juan del Río y Cadereyta de Montes, donde se obtuvieron datos relevantes.

Por ejemplo, de 992 jóvenes que participaron en el estudio en secundarias públicas de San Juan del Río, el 10.6% de los hombres han tenido una conducta suicida, mientras que el 27.8% de las mujeres también han presentado una conducta suicida, así como el 10.7% del total de hombres y mujeres han tenido ideación suicida (González, 2019). En Cadereyta de Montes, de 579 participantes, el 5.9% han tenido la idea de cometer suicidio del cual 16.3% lo han intentado al menos en una ocasión en la vida (Loza, 2020).

En San Juan del Río, en cuanto a sintomatología depresiva, se observó 15.9% de prevalencia (Rangel Amado, 2019) y en consumo de sustancias, el 63.3% ha consumido al menos alguna droga en su vida (Banda Anaya, 2019); en cuanto a tipo de sustancias de consumo, el 58.3% ha consumido alcohol, 22.2% tabaco, 14.9% inhalables, 13% marihuana y 5% otras drogas (Banda Anaya, 2019).

En Cadereyta de Montes, la prevalencia del consumo en estudiantes de secundarias públicas es de 30.2% de los cuales el 17.8% han consumido en el último mes, previo a la realización del estudio; por tipo de sustancia de consumo, se observa que el 51.9% corresponde a alcohol, 25.3% a tabaco, 10% a

marihuana, 9.9% inhalables, 3.3% a cocaína, 2.9% a metanfetaminas, 1.9% a crack o piedra y 1.4% a tachas (Ángel, 2020).

En cuanto a estrés cotidiano social, en Cadereyta de Montes se observó que el 13.8% de los hombres y 18.2% de las mujeres, presentan sintomatología. Además, se encontró que las mujeres presentan en mayor número baja autoestima, esto es, 12.3% de los hombres y 17.7% de las mujeres (Morales, 2020). Adicionalmente, se observó que a mayor autoestima menor puntaje de conductas conflictivas y violentas. A mayor impulsividad, más conductas conflictivas y violentas. Por último, a mayor estrés cotidiano y/o impulsividad, más conductas conflictivas y violentas (Morales, 2020).

Por otro lado, en un estudio en Escuelas de nivel bachillerado del Municipio de San Juan del Río, con una muestra de 317 participantes, se encontró que el 76.7% ha tenido cuatro o más experiencias adversas en la infancia como abuso físico; abuso sexual; violencia intrafamiliar; antecedentes familiares de abuso de sustancias, cargos penales y/o trastornos mentales; separación o divorcio de padres; muerte de alguno de los padres; bullying; violencia comunitaria, y; violencia colectiva. También se encontró que el 77.3% de los participantes en el estudio han consumido al menos una vez en su vida, tabaco, alcohol u otras drogas. Adicionalmente se encontró que, a mayor número de experiencias adversas en la infancia, mayor riesgo de sintomatología depresiva y consumo de sustancias (De Anda, 2020).

Estos datos, nos permiten enfocar nuestro trabajo en la capacitación de docentes para favorecer la inclusión de los estudiantes de secundarias públicas, a quienes podemos considerar una población sensiblemente desatendida por el posible desconocimiento de las condiciones de Salud Mental que presentan. Los datos epidemiológicos mostrados nos permiten visualizar las problemáticas que se presentan en las y los adolescentes del Estado de Querétaro. A partir de esta información se identificaron las necesidades formativas de las y los docentes, y así, facilitarles recursos que impulsen la inclusión y el desarrollo del estudiantado en el ambiente escolar y de sus comunidades.

Tomando en cuenta que las y los adolescentes actualmente pasan una buena parte de su tiempo en las redes y el internet (Iglesias & Arias, 2018), ya que según el censo del INEGI y la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) menciona que el 87.8% de los y las adolescentes de 12 a 17 años son usuarios del internet (ENDUTIH, 2019), consideramos que es un medio que puede contribuir a la vulnerabilidad de los adolescentes a tener problemas de salud mental. El acceso a contenidos que vulneran la integridad emocional de las y los adolescentes es lo que requiere de una especial contextualización, ya que al ser bombardeados con información, pornografía y contenidos que poco contribuyen a su formación cívica, ética y emocional y requieren de un acompañamiento por personas que sean un modelo para la juventud.

La escuela es un ámbito fundamental que permite hacer contrapeso tanto a esa exposición a información que los vuelve vulnerables, así como de las situaciones que viven los estudiantes en sus contextos. Por ejemplo, en la escuela es donde deberían aprender a verificar la información que reciben a través de internet.

El tiempo que pasan los estudiantes en las escuelas, es una gran oportunidad para apoyar la labor de las y los docentes facilitándoles herramientas de detección y canalización de los estudiantes que se identifiquen con alguna problemática que requiera de una atención especializada.

Es deseable apoyar al profesorado con formación en herramientas que les permitan trabajar el desarrollo de las habilidades sin descuidar los contenidos de las asignaturas de las que se encuentran a cargo. Se considera que las habilidades de comunicación y empatía facilitan el proceso de identificación de problemáticas de las y los adolescentes, permitiendo que se les brinde el seguimiento requerido para favorecer su desarrollo. Es por ello que se ha intentado incluir en los programas educativos el abordaje de las habilidades socioemocionales como lo marca el modelo educativo (SEP, 2017).

Es importante que las y los profesores no confundan la responsabilidad de detección y canalización, con la obligación de resolver temas de salud mental de sus estudiantes. Resulta necesario que los profesores cuenten con habilidades para realizar la detección, sin que ello constituya la atención de las problemáticas que detecten. La intención de apoyar la formación docente, es que logren identificar problemas de salud mental, dentro de las actividades que realizan en sus asignaturas con el alumnado; una vez que se realice la detección, es fundamental contar con las dependencias que existen en el entorno social cercano a la escuela para que se dé un seguimiento adecuado a las necesidades de cada estudiante.

Las intervenciones promocionales y preventivas en el contexto escolar tienen efectos protectores en sus participantes, además de favorecer el desempeño académico, efectos que se pueden observar en el entorno familiar y la convivencia escolar. El trabajo de apoyo de las adolescentes requiere de la integralidad, donde sumen los esfuerzos del aula, la escuela y toda la comunidad (Leiva, Squicciarini, Simonsohn y Guzmán, 2015).

En la adolescencia comienzan a presentarse muchos comportamientos de riesgo para la salud, como el uso de sustancias o conductas sexuales. Debido a que las y los adolescentes se encuentran en desarrollo y se presenta la normalización de la toma de riesgos que pueden producir un impacto en la salud entre pares, factores contextuales como la pobreza y la exposición a la violencia pueden aumentar la probabilidad de involucrarse en este tipo de conductas. La exposición a la de toma de riesgos, pueden contribuir negativamente y tener un impacto severo en el bienestar mental y físico de un adolescente (OMS, 2018). El conocimiento y respeto de las normas establecidas en las instituciones educativas permite alcanzar una heteronomía responsable con las consideraciones pertinentes por los seres humanos y el ambiente (Puig Rovira et al., 2011) en beneficio de su comunidad.

En consecuencia, conocer la prevalencia de problemas de salud mental en adolescentes del Estado de Querétaro permitió diseñar, implementar y

evaluar la eficacia de un taller para docentes con el objetivo de que faciliten la prevención y canalización de sus estudiantes.

La formación en ciudadanía es un buen punto de partida para promover la participación y la inclusión de las personas en los ámbitos en que se desenvuelven. Una oportunidad valiosa, es iniciar en el nivel de educación básica puesto que los estudiantes se encuentran en una etapa del desarrollo crucial, y es en donde se puede promover la sensibilización y conciencia de la participación activa en términos sociales, políticos, económicos y ambientales en las comunidades a las que pertenecen.

Tomar en cuenta la formación docente y ciudadana en las escuelas cobra relevancia y pertinencia de abordar los problemas de salud mental de los adolescentes, favoreciendo a que no se extiendan a la edad adulta, lo que afectaría también la salud física, limitando las oportunidades de llevar una vida satisfactoria como adultos (OMS, 2018). Es decir, abordar de manera temprana estas dificultades, hace pensar que se puede revertir la afectación a largo plazo en el desarrollo de las personas.

Como educadores para la ciudadanía, tenemos la tarea de propiciar la participación de estudiantes en temas de su comunidad para generar un vínculo con su entorno y así, alcanzar un estado de bienestar colectivo. Esto se busca con la inclusión de los jóvenes en el mejoramiento de las condiciones sociales a través de las interacciones que se generen en las aulas por medio de mejores herramientas del cuerpo docente.

La convivencia entre seres humanos y el ambiente permite promover los derechos de las y los docentes, de la mano del estudiantado. Con lo anterior, se puede trabajar en la idea de ciudadanía en docentes y estudiantes para que la convivencia se encuentre basada en el reconocimiento de las diferencias y el respeto a las mismas.

1.4 Sobre la salud mental adolescente

El bienestar de las personas es la base para un desarrollo de las comunidades en ámbitos sociales, políticos, económicos y de salud. La salud mental es un tema que ha quedado rezagado en comparación con la salud física; la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha definido la salud mental 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. Con respecto a los NNA, se hace hincapié en los aspectos del desarrollo, como el sentido positivo de la identidad, la capacidad para gestionar los pensamientos y emociones, así como para crear relaciones sociales, o la aptitud para aprender y adquirir una educación que en última instancia los capacitará para participar activamente en la sociedad (OMS, 2013).

Hablar de salud mental no sólo implica características individuales como la capacidad de gestionar nuestros pensamientos, emociones, comportamientos e interacciones con los demás, sino que también se encuentran inmersos factores sociales, culturales, políticos y ambientales, como lo son las políticas públicas de los Estados, sin dejar de lado las condiciones económicas.

La adolescencia (10-19 años, según la OMS) es una etapa del desarrollo trascendental en la que suceden múltiples cambios físicos, emocionales y sociales que impactan en la construcción de la identidad de los jóvenes. Estos cambios, combinados con la exposición a la pobreza, la violencia y experiencias estresantes a las que se encuentran expuestos (como desastres naturales, entre otros), incrementan la vulnerabilidad a los problemas de salud mental (OMS, 2013). La exposición a adversidades a temprana edad exacerba los factores de riesgo en salud mental; sin embargo, si hay una detección temprana y abordaje adecuado, el riesgo de problemas mentales futuros se reduce considerablemente.

La OMS junto con los Estados Miembros de la ONU, ha promovido acciones que permitan favorecer “el bienestar psicológico y proteger a los adolescentes de las experiencias adversas y los factores de riesgo que pueden

afectar su potencial para prosperar no solo son críticos para su bienestar durante la adolescencia, sino también para su salud física y mental en la edad adulta” (OMS, 2018).

Según la misma OMS, existen trastornos mentales que comienzan alrededor de los 14 años de edad y no se detectan y en consecuencia, no son tratados (2018). Estos datos nos expresan una necesidad que tiene que ser atendida por diferentes actores, por un lado, la salud pública y por el otro, el sector educativo, esto por el tiempo que pasan los adolescentes en las escuelas y por el papel fundamental que tiene dicha institución en el desarrollo de los NNA, como espacio alterno al familiar.

Algunos autores coinciden en mencionar que la intervención temprana es fundamental para el desarrollo de las personas en la adultez; esta intervención favorece a la prevención de afectaciones como el desarrollo emocional, intelectual y social de quienes padecen algún trastorno mental, lo que genera una posible afectación en la autoestima, el desempeño y la adaptación al sistema escolar, al tiempo que cambia negativamente la dinámica familiar. (Tsuang & Tohen, 2004, citados por Ansoleaga & Valenzuela, 2014).

Se ha observado que con frecuencia, los trastornos mentales hunden a las personas y a las familias en la pobreza. Entre las razones, encontramos que son debido a la estigmatización y la discriminación; es decir, las personas con trastornos mentales sufren frecuentes violaciones de derechos humanos, como al negarles derechos como los económicos, sociales y culturales y se le imponen restricciones al trabajo y a la educación; no debemos olvidar los derechos reproductivos y el derecho a gozar del grado más alto posible de salud (OMS, 2013).

Capítulo 2

2 Fundamentación teórica

2.1 Sobre el concepto de competencias

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP) ha retomado desde hace algunos años un debate académico en relación con el término de competencia para poder describir los paradigmas educativos en los que descansa. Desde una perspectiva sociocultural y constructivista se posiciona desde un enfoque significativo para describir la integración de diversos saberes y recursos cognitivos con los que cuentan las personas para enfrentar una situación o un problema inédito, para lo que se necesita que la persona pueda resolverlo y pueda adaptarse a en diferentes momentos y circunstancias. A partir de enfrentar estas situaciones que la persona pueda reconstruir su conocimiento para proponer soluciones y tome decisiones que le permitan sobreponerse al impacto de la situación vivida.

Marchesi (2010) retoma del informe de Delors (1996) acerca de las competencias que a la letra refiere:

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Marchesi, 2010, p. 73).

Es decir, este enfoque de competencias posee un carácter integrador, donde se rechaza la idea de acumular conocimiento y desempeñarse mecánicamente. Es por ello que la SEP considera que las competencias integran de manera interactiva conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y

emociones, que se ven influenciados por el contexto de actuación, además del proceso histórico y cultural donde se incide en esas competencias.

El desarrollo y evaluación de las competencias requiere que sea permanente, lo que implica una postura abierta de la comunidad educativa para irse adaptando a las necesidades contextuales y se cuente con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos sociohistóricos que impactan actualmente. Para fortalecer el proceso de desarrollo, se requiere de una permanente reflexión crítica que permita armonizar las intenciones, expectativas y experiencias (SEP, 2012) que ocurren en la dinámica educativa, para que estudiantes puedan reconocer el avance formativo que van obteniendo y docentes puedan adaptarse a las necesidades de reforzamiento o complementar algún aspecto que identifique para ser un facilitador con sus estudiantes. Se requieren innovaciones en la práctica docente para encontrar metodologías pedagógicas que acompañen a las y los estudiantes en este proceso integral de formación con enfoque en competencias.

A partir de lo anterior, en este trabajo se reconocen como ejes fundamentales de las competencias, el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores como parte de la formación docente que se debe apoyar a desarrollar para que puedan realizar sus actividades de manera más cercana a sus estudiantes; es decir, forman parte fundamental del proceso de desarrollo de competencias.

El cambio de paradigma educativo que implica la práctica docente a través de competencias requiere de la voluntad docente para desarrollarlas a través de los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, estas competencias son el hilo conductor de las prácticas para dar continuidad a las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que se desarrollan sin importar el tema de la asignatura a tratar.

Para lograr evaluar de manera eficiente a cada estudiante, no se puede realizar a través del comparativo entre éstos, requiere de la individualización para alcanzar a observar el nivel de avance que logra cada individuo. Resulta muy

complicado evaluar de esta manera, cuando vemos que en las escuelas públicas hay grupos de 40 o 50 estudiantes. Empero, no se necesita evaluar el resultado final como tal, sino que el foco de atención debería ser el proceso de aprendizaje, que una vez que se llega a internalizar, contando con la formación suficiente y adecuada, puede suponer una tarea más llevadera y justa al momento de individualizar el progreso de cada sujeto.

Marchesi (2010) propone que las competencias profesionales de las y los docentes favorezcan en su actividad:

“el deseo de saber de los alumnos y ampliar sus conocimientos, cuidar su desarrollo afectivo y social, facilitar su autonomía moral, ser capaz de desarrollar una educación multicultural, estar preparado para colaborar con los padres y ser competente para trabajar en equipo con los compañeros” (Marchesi, 2010, p. 73).

La propuesta de Marchesi requiere de algunas precisiones que pueden contribuir al desarrollo de las competencias de las y los docentes para que a su vez, puedan favorecer las mismas en el estudiantado.

En primer lugar, se requiere identificar algunas de las situaciones que se presentan complejizando el aprendizaje o mejor aprovechamiento académico de sus estudiantes, en donde el contexto cultural y sociohistórico es fundamental. Las y los docentes, cuentan con herramientas que le facilitan identificar cuando se trata de un atraso intelectual, a cuando existen otros factores que influyen en su aprendizaje como la autoestima, la sensación de inutilidad por la dificultad de ir al ritmo de sus compañeros, o la falta de entendimiento a las tareas que le son encomendadas. Identificar estas dificultades, permiten a los docentes tener las consideraciones y proponer actividades que faciliten y motiven a sus estudiantes a querer aprender más de los temas que se aborden en cada asignatura. Siguiendo a Marchesi, hacer el aprendizaje situacional, promueve en los estudiantes aplicar sus aprendizajes en ocasiones concretas y fortalecen sus habilidades y apertura para seguir aprendiendo. Además de generar la participación y un ambiente que le permita colaborar para que a su vez fortalezca el aprendizaje de sus compañeros.

Por otro lado, cuidar y estar pendiente del desarrollo afectivo y social de sus estudiantes, facilita el reconocimiento de los contextos en los que se desenvuelven y propician un mayor acercamiento mostrándose más empáticos y permitiéndoles a los estudiantes sentirse acogidos. Probablemente, la escuela sea el único lugar en donde se les reconozca como personas y se les respeten sus derechos. Esto favorece la inclusión de estudiantes con problemáticas de salud mental y siguen siendo reconocidos como sujetos de derechos, al mismo tiempo que se busca que el personal docente sea reconocido de la misma manera tomando en cuenta su necesidad formativa en temas de identificación y abordaje relacionados a la salud mental.

Para lograr lo anterior, es necesario que exista participación de la comunidad educativa, por ejemplo, en el mejoramiento del contenido curricular, y que las familias participen activamente con la escuela en el trabajo de acompañamiento y apoyo a los NNA, lo que nos lleva a pensar que se promovería el compromiso académico de estos últimos. Implementar estos cambios necesita el involucramiento de los cuerpos directivos y del sistema educativo en general, lo que no excluye a docentes de este ejercicio. Sin embargo, vale la pena mencionar, que las y los docentes pueden llevar su tarea más allá de las aulas para tener un acercamiento más estrecho con el estudiantado para generar un ambiente más cálido y eficaz al momento de desarrollar las competencias.

Debido a que las y los docentes tienen un rol clave en la formación de adolescentes en temas de salud mental, manejar comportamientos disruptivos de esta población, representa un gran desafío para el cuerpo docente ya que les demanda “controlar, coordinar y hacer un buen uso de diferentes habilidades: mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, poner palabras a lo que sienten los alumnos, conservar la calma, dialogar, negociar, comprender, exigir” (Marchesi, 2010, p. 88). Acciones muy puntuales, pero que requieren de una preparación previa para llevarlo a cabo.

Por todo lo anterior, es que en la formación de ciudadanía, se considera que con el desarrollo de habilidades y actitudes, el profesorado puede asumir la

responsabilidad de apoyar al estudiantado. Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derecho, ser empático, colaborar y contar con una comunicación asertiva, favorece la convivencia respetuosa e inclusiva entre las personas que convergen en las escuelas.

Es por lo anterior, que el enfoque en el desarrollo de habilidades y actitudes puede permitir considerar la convivencia entre docentes y estudiantes como piedra angular de la formación en ciudadanía. La escuela es un espacio en donde se modelan estas actitudes y habilidades, lo que motiva a que el estudiantado las reproduzca en los entornos en donde participa en su vida cotidiana.

A continuación, se presentan las habilidades y actitudes que fueron retomadas para este trabajo



Figura 1: Habilidades y Actitudes desarrolladas en el 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”.

2.2 Habilidades

Existen diferentes definiciones del concepto de habilidades; sin embargo, en su mayoría coinciden en destrezas, capacidades o gracia para desempeñar alguna actividad para obtener un resultado.

Para efectos de este trabajo, se retoma la definición de habilidades de la SEP, para tratar de contextualizarlo de mejor manera, considerando a docentes que laboran para dicha institución. Esta definición dice:

“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).

Hablar de habilidades, es la capacidad que las personas tienen para mediar entre las capacidades cognitivas, las emociones y la capacidad de interaccionar con las personas de manera que pueda influir en su entorno (García, 2018).

En 1993, la OMS propone que se incorpore en la educación las habilidades para la vida, las cuales las define como “habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permite a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (en Martínez, 2014, p.66). La misma OMS establece diez tipos de habilidades que integran estas habilidades para la vida:

- Autoconocimiento.
- Comunicación asertiva.
- Toma de decisiones.
- Pensamiento creativo.
- Manejo de emociones y sentimientos.
- Empatía.
- Relaciones interpersonales.
- Solución de problemas y conflictos.

- Pensamiento crítico.
- Manejo de tensiones y estrés.

En este trabajo se retoman estas habilidades con el fin de incidir en el desarrollo de aquellas competencias docentes que permitan apoyar el mejor desarrollo de NNA en términos de salud mental. Sin embargo, para efectos de estructura del trabajo se englobaron en las que se muestran en la figura 1.

2.2.1 Emociones de las y los docentes

Según West (2016) “la palabra emoción proviene de la raíz latina *motere*, que significa ‘moverse’, lo que sugiere que la tendencia a la acción está implícita en las emociones” (en García, 2018, p. 4).

Parece muy poco probable pensar que las emociones se encuentran fuera de la actividad docente en el proceso de enseñanza, es más, las emociones no se pueden deslindar de cualquier profesión o actividad cotidiana, así como de las personas. Las emociones se encuentran activas en todo momento de nuestras vidas, manejarlas requiere de ciertas habilidades que permitan canalizarlas de manera adecuada a lo que experimentamos día a día. La mediación entre las emociones y la valoración cognitiva de las emociones es lo que se le llama habilidades socioemocionales y se pueden desarrollar (García, 2018). El trabajo de la enseñanza requiere de interacciones con la comunidad escolar, por lo que se encuentra mediado por diferentes experiencias emocionales cada día. Las emociones en general se encuentran moduladas por las situaciones que se viven todos los días, la capacidad intelectual y emocional de hacerle frente, y sin duda, del resultado que se haya obtenido de esa situación.

Actualmente, se enfrentan problemas sociales crónicos como la violencia en México, las desigualdades económicas, los retos laborales, entre muchos otros. La escuela, es donde convergen este tipo de problemas vistos desde la perspectiva de cada uno de los actores que ahí se reúnen. Entonces, no es difícil imaginar la diversidad de emociones que se combina en las aulas en donde

conviven alrededor de 40 estudiantes y el personal docente. Tómese en cuenta que las habilidades emocionales se espera que se encuentren activadas, en este caso, en los adultos (docentes) y es una forma de modelar el manejo de ellas para las y los estudiantes; esto, implica una gran responsabilidad para el profesorado, y sobre todo porque se les deposita esa responsabilidad y se espera que puedan ser un agente digno de ejemplo.

Ante la diversidad del manejo emocional y los contextos en donde se desenvuelven los jóvenes, no es descabellado pensar que la escuela es un punto de encuentro en donde se refleja la violencia que se vive en México, lo que complica aún más el manejo de estos problemas sociales. Estas dificultades que se presentan en las aulas pueden representar “un arma de doble filo” ya que por un lado representan una oportunidad para encontrar una manera pacífica de resolución de conflictos; empero, por otro lado, si no se cuentan con herramientas adecuadas de resolución de conflictos, se puede agudizar.

La presión que se ejerce hacia las y los docentes va en aumento, porque se olvida que los problemas sociales que se ven reflejados en la escuela, así como los aprendizajes que se deben adquirir requieren de un abordaje integral con un compromiso colectivo de todas y todos los actores de la comunidad escolar.

Aunado a lo anterior, resulta necesario reconocer que el sistema educativo se encuentra en constante reforma, lo que implica un esfuerzo constante del aparato escolar a adaptar planes académicos, dinámicas pedagógicas, ajustes en la relación con sus pares, estudiantes y directivos, además de la constante rotación que se vive en el profesorado por las condiciones laborales. Cabe imaginar el efecto que tiene en los docentes los permanentes esfuerzos que realizan en su práctica diaria por adaptarse a los cambios frecuentes.

Las habilidades socioemocionales desarrolladas o en desarrollo, son una ventana de oportunidad para mejorar la convivencia escolar y el fortalecimiento de los diferentes niveles educativos para el sano desarrollo de las comunidades escolares. Considerando que el sistema educativo pide a las y los docentes

tomar en cuenta las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, además de desarrollarlas, vale cuestionar ¿cuál es la estrategia para apoyarles a las y los docentes para atender y reforzar las habilidades de éstos?

La evidencia empírica ha mostrado que el manejo emocional, lejos de enredarnos en un entramado de emociones y confusiones entre sentimientos y pensamientos, sirve para priorizar la solución de situaciones sobre otras, permite enfocarnos y direccionarnos a una toma de decisiones que permitan una satisfacción más acorde a las necesidades más existenciales. Es decir, no sólo las necesidades básicas, sino aquellas que dan sentido a la práctica profesional y con ello, la autorrealización.

La autorrealización, es un término que se encuentra dentro de la Teoría de la Motivación Humana de Abraham Maslow publicada en 1954, expresa que en el desarrollo de las personas se van satisfaciendo necesidades, que Maslow agrupa y coloca por niveles de prioridad a ser satisfechas donde la autorrealización es la cúspide. Coloca las necesidades fisiológicas como la base de una pirámide, seguida por las necesidades de seguridad, pasando por las necesidades sociales de amor y pertenencia, dando paso a las necesidades de estima y culminando con la autorrealización que se contempla como la punta de la pirámide, contemplado como el crecimiento personal.

La figura 1, se puede observar la jerarquía de necesidades que propone Maslow valiéndose de una forma piramidal:

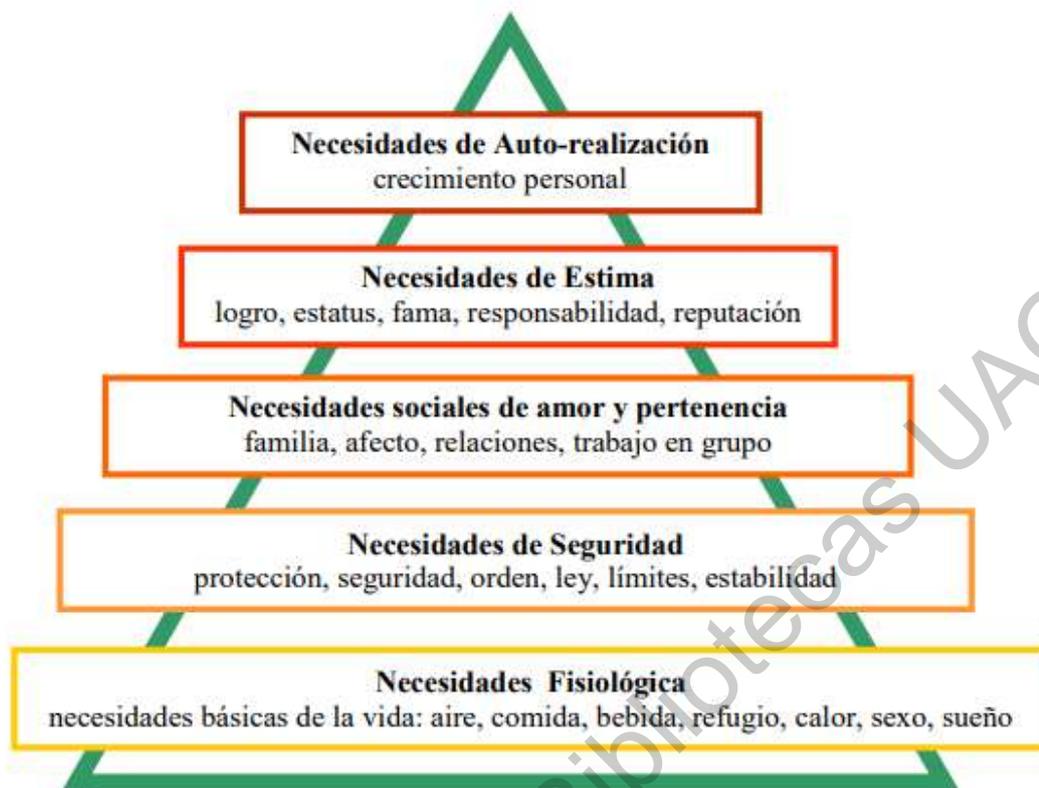


Figura 2: Pirámide de Maslow adaptada por Chapman (2007) (Recuperado de Quintero, 2011)

2.2.2 Habilidades socioemocionales de estudiantes

Es necesario que se tomen en cuenta las habilidades socioemocionales de las NNA para tener en cuenta y diseñar las estrategias docentes que permitan realizar una tarea más asertiva con cada estudiante que se atiende en las aulas.

El Modelo Educativo (SEP, 2017) nos aporta la definición de las habilidades socioemocionales como:

“Herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. Entre ellas se encuentran el reconocimiento de emociones, la perseverancia, la empatía y la asertividad” (SEP, 2017, p. 208).

Enfocar esfuerzos en desarrollar estas habilidades en los estudiantes también es un objetivo importante en la educación escolar. En muchas ocasiones

se piensa que la educación emocional recae exclusivamente en el contexto familiar, ya que es el entorno más cercano en el desarrollo de NNA. Sin embargo, la escuela, representa un espacio donde estudiantes pasan gran parte del día y que sus emociones se van a ver moldeadas por las interacciones que tengan dentro de la escuela con profesoras y profesores, así como de sus compañeras y amigos con los que conviven en ese tiempo. Es necesario señalar las acciones violentas que se llegan a suscitar en la escuela como una oportunidad para aprender a solucionar conflictos de manera asertiva. La comunidad educativa, estudiantes, docentes y personas que laboran dentro de la escuela (prefectos, administrativos, directivos, etc.) ponen a prueba sus habilidades para manejar los problemas y buscar soluciones alternas a la violencia.

Dentro de las interacciones que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas, existen dos aspectos fundamentales que impactarán directamente en las emociones de las y los estudiantes, la autoestima y la amistad (Marchesi, 2010). No es lo mismo que un estudiante que padezca de las acciones violentas, antes mencionadas, en el aislamiento social, que aquellos que tienen una red de apoyo con sus amistades dentro de la institución. No sólo las amistades abonan a una autoestima saludable, también las y los trabajadores de las instituciones juegan un rol importantísimo en este tema; saberse incluido en la escuela, produce una seguridad particular que le permite a las y los jóvenes involucrarse en las actividades escolares.

Considerando la educación como una estrategia de cambio, Murueta (2018) propone “la creación de una organización que reúna a instituciones y personas interesadas en mejorar la vida social a través de la educación” (en Velasco, Guillen y Galindo, 2018, p. 90). Sugiere espacios de encuentro, diálogo, intercambios de experiencias para la transformación educativa que permita incorporar la cultura de paz, de solidaridad y convivencia (Murueta, 2018); se puede considerar los talleres de formación docente como uno de estos espacios de encuentro.

Lo anterior encuentra sustento en Marchesi (2010) quien refiere:

“Investigaciones recientes sobre el cerebro emocional han confirmado las relaciones entre las emociones y los sentimientos, las habilidades cognitivas, la adopción de decisiones y la construcción de la identidad. La competencia emocional incluye el autocontrol, la compasión, la capacidad de resolver conflictos, la sensibilidad hacia los otros y la cooperación (...) El desarrollo afectivo de los alumnos contribuye a su bienestar y a su felicidad, pero también favorece una actitud positiva ante el aprendizaje y un comportamiento sensible ante las necesidades de los otros” (Marchesi, 2010, pp.85-86).

2.2.3 Empatía

Daniel Goleman (1996) ha sido de los pocos autores que han hablado de la empatía, es por esa razón que en este trabajo se hará especial referencia a sus aportes para definir esta categoría.

Etimológicamente, la empatía proviene del griego *empathia* (Sentir dentro) para referirse a la percepción de la experiencia subjetiva de otra persona (Goleman, 1996). Martínez-Otero (2011) menciona “la empatía es sentir desde adentro, porque hay una compenetración –me adentro en el otro- sin dejar de ser yo mismo y me identifico con él” (p. 177).

En las instituciones educativas se necesita crear un ambiente cordial y de confianza para producir en el estudiantado un sentimiento de aceptación y sentirse valorado y seguro (Martínez-Otero, 2011). “En toda relación magisterial la empatía asume un papel relevante, por ser dimensión facilitadora de la mejora de la personalidad (Martínez-Otero, 2011).

Sin embargo, para poder percibir algo que no pertenece al individuo, Goleman escribe: “La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abierto nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (p. 89). Parece muy complicado que, si no se logra descifrar las emociones propias, se pueda reconocer en el resto de las personas las emociones que sienten ante alguna circunstancia en particular. Las emociones, producen conductas al presentarse en cada persona, por lo que

generan cambios en el tono de la voz, las posturas corporales, los movimientos que se hacen al expresar algo, etc. Una persona que no reconoce en sí misma esos cambios y los relaciona con las emociones, se encontrará limitada para poder identificar en otros estos cambios.

A través de la empatía, es como se logra la sintonía con otras personas, donde se puede modular las posturas, el lenguaje corporal, la mirada, el tono de la voz, de tal forma que se produzca un encuentro sintonizado con esa persona que evite una fractura en el vínculo y, por ende, no exista la conexión a nivel emocional, lo que imposibilita un acompañamiento armónico entre personas.

Siguiendo a Goleman (1996):

“A diferencia de la mente racional, que se comunica a través de las palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal. De hecho, cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje que nos transmite su tono de voz, sus gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional no debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma en que nos está transmitiendo el mensaje” (p. 90).

Goleman refiere que el proceso de desarrollo de la empatía se inicia desde los primeros años de vida, pasa por la mera imitación de movimientos de sus cuidadores, y va afinando a través del uso del lenguaje, los tonos de voz y la sincronización entre lo que se dice, el tono de voz que se emplea, los énfasis en puntos significativos de la conversación y lo que siente la persona que transmite el mensaje. Esta sintonía, produce en el interlocutor, sin hacerlo en muchas ocasiones consciente, que se sintonice, con el emisor produciendo un acompañamiento de la conversación. Cuando una persona tiene un alto nivel de empatía, es esperado que mucha gente le busque para compartir sus vivencias y no sentir que se le juzga.

Atendiendo lo anteriormente descrito, en términos muy genéricos, se podría considerar que la empatía es la capacidad de sintonizarse y resonar emocionalmente con otras personas. Sería un error pensar que la empatía es

una capacidad que vincula solamente de persona a persona, también se produce este proceso con los animales, las plantas y en general con el ambiente.

2.2.4 Comunicación

En cualquier interacción entre personas, se utiliza un lenguaje para lograr la comunicación necesaria. Este lenguaje, debe ser adecuado en el sentido de que ambas partes comprendan el mensaje que se espera transmitir. Es decir, que la construcción del mensaje sea ajustada al receptor para que se pueda comprender la información y se puedan sintonizar y entender en el diálogo. En medio del trabajo que se expone, se busca que las y los docentes puedan ser claros y directos para que sus estudiantes puedan expresarse libremente sabiendo que los primeros están comprendiendo o intentando comprenderlos.

Cuando se les habla a adolescentes con un lenguaje con el que nos expresamos con niños de nivel primaria o preescolar, suele ser ofensivo al entenderse que se subestima la capacidad de las y los jóvenes. De lo contrario, utilizar un lenguaje como si estuviéramos hablando con estudiantes de licenciatura, parece que se busca evidenciar que las y los adolescentes no cuentan con el nivel educativo adecuado para poder conversar con los adultos.

De la misma manera, cuando no permitimos que las y los adolescentes se expresen, se limita la comunicación. Por ejemplo, cuando un estudiante comienza a platicarle a algún adulto un problema por el que atraviesa, y antes de que concluya su relato, se le interrumpe y se le dan instrucciones de qué hacer, el mensaje que se envía entre líneas es que no se cuenta con la capacidad requerida para resolver la situación que está viviendo.

Si se utiliza un lenguaje grandioso para “generar confianza” de que se habla con una persona con experiencia (Trull y Phares, 2003), es muy probable que tenga el resultado opuesto, ya que en apariencia se le da más peso a la postura que al interés de la conversación. O en contraposición, se utiliza un lenguaje en extremo juvenil con una persona adolescente, puede verse hasta ridículo el proceso de comunicación (Trull y Phares, 2003).

En consecuencia, lo que se busca es que el mensaje que se quiere transmitir sea el que se recibe, este proceso de comunicación es de lo más básico; sin embargo, es necesario recordar que no siempre lo que se dice se escucha o bien, a veces, se interpreta de una forma distinta a la intención que se tiene al emitir cualquier comentario. La evidencia empírica, muestra que el mensaje se va distorsionando conforme pasa de persona en persona. Esa comunicación masiva, tiene un riesgo mayor a ser distorsionada, pero vale la pena resaltar, que entre mejor sea la comunicación de persona a persona, es más probable que se conserve el mensaje inicial.

La escucha es fundamental para comprender los mensajes, en muchas ocasiones, al pensar en lo que se va a responder, se distrae la atención de lo que se escucha y es cuando cambia el sentido del mensaje.

Jaime García (2013) expresa de manera clara la importancia de una buena comunicación:

“el diálogo es una de las conversaciones más complicadas. Exige que las personas que se comunican estén dispuestas a dejar sus certezas, lo cual sólo se logra si se escucha al otro para entenderlo y se lo ve como alguien a quien se le debe respeto...El diálogo demanda amor y una mente abierta” (en Céspedes, 2013, p. 129)

Entonces, el silencio, es otro componente de la comunicación, ¿cuántas veces se ha escuchado la frase “el que calla otorga”? Es decir, cuando alguien calla, también envía un mensaje a la otra persona, que puede reflejar disgusto, desacuerdo, evasión de una discusión, entre otras, pero se transmite a través del silencio.

2.3 Actitudes

La SEP (2017) define las actitudes como:

“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” (p. 198).

La actitud es la forma de responder a alguien o a algo (Papalia y Olds, 1988). “Las actitudes se componen de tres elementos: lo que piensa (componente cognitivo), lo que siente (componente emocional) y su tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente conductual) (Papalia y Olds, 1988, p. 629). Es decir, el proceso de manifestar una actitud, que es lo que podemos observar de las personas al interactuar, se encuentra precedido por emociones, pensamientos, creencias que se relacionan con nuestra identidad. Por ende, las actitudes han sido aprendidas a través del desarrollo de cada persona, se encuentran influenciadas por el modelaje que hemos tenido en nuestro desarrollo.

Los modelajes actitudinales provienen de las personas que se encuentran cercanas a nosotros, o por las que sentimos algún reconocimiento o admiración, en este caso, abordaremos el modelaje docente. Sin duda, un espacio en que las actitudes se van moldeando es la escuela, a partir del modelaje de docentes, o a través de la experiencia de cada persona. Cuando somos estudiantes, ponemos en práctica una serie de actitudes en nuestro círculo social, quienes nos van a apoyar a modular nuestras actitudes a través de la aprobación de ellas o la censura que experimentemos. Las y los docentes, influyen también en nuestras actitudes al reconocer una actitud positiva como la participación o castigar una actitud negativa como el hecho de ser violento.

Por otro lado, se requiere de actitudes que puedan promover en las personas que se encuentran a nuestro alrededor las condiciones sociales o de trabajo que se produzca colaboración entre pares o en direcciones variadas como con directivos o estudiantes. Las actitudes también se encuentran relacionadas con la idea que queremos que tengan las personas acerca de nosotros, por ello, es posible que nos mostremos de tal forma que cubramos las expectativas (que nosotros pensamos) que los demás tienen de nosotros.

Las actitudes son una ventana para conocer a las personas, como ya hemos mencionado, podemos acercarnos a conocer lo que piensan, sus creencias, sus emociones o incluso sus posturas sociales en diferentes situaciones. Las actitudes nos ayudan a relacionarnos con las personas y normalmente, elegimos a las personas que queremos cerca de nuestro cotidiano a las que se muestran similares a nosotros mismos. En esta forma de relación, entra también en juego, la empatía como ya hemos revisado anteriormente.

Creemos que, al ser observables, las actitudes, se pueden establecer indicadores que contribuyan a medir las actitudes relacionadas a diferentes temas, en este trabajo, apuntamos específicamente a dos actitudes que consideramos que apoyan a las y los docentes a incluir a estudiantes con problemas de salud mental en las actividades dentro del aula. Estas dos actitudes son: reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derechos y a la actitud colaborativa que se tiene a la hora de trabajar los temas de salud mental de sus estudiantes en cuanto a su identificación, prevención y canalización en caso de ser necesario.

2.3.1 Reconocimiento de estudiantes y docentes como sujetos de derechos.

Al hablar de dotar a las y los docentes de herramientas para la inclusión de estudiantes de secundaria con problemas de salud mental, reconocemos también a las y los docentes como sujetos de derechos a contar con algunas habilidades y actitudes que les permitan desarrollar de mejor forma su práctica docente.

El personal docente, requiere de contar con herramientas actualizadas para promover el aprendizaje en el estudiantado, herramientas que le corresponde buscar por cuenta propia y que las instituciones educativas requieren proveer. Tener en cuenta la formación continua, no sólo beneficia en su práctica, sino en su desarrollo personal al contar con los medios necesaria para ejercer su práctica de manera más confiada. De esta manera, se reconoce al personal docente como el engranaje clave para lograr mover el aprendizaje

del estudiantado en un ambiente de respeto y cumple con los objetivos institucionales en el mejoramiento de la calidad educativa.

2.3.2 Colaboración

La colaboración es una forma para resolver situaciones que un grupo de personas que tienen un objetivo que comparten entre todos sus integrantes. Si bien no es lo mismo la colaboración que el trabajo en equipo, al trabajar en equipo, invariablemente se requiere de la colaboración de sus integrantes (Marchesi, 2010).

Para contar con una práctica docente equilibrada y eficaz, la colaboración entre docentes parece un requisito ineludible. Difícilmente podemos esperar que las y los docentes cuenten con todas las herramientas necesarias para atender a adolescentes con problemáticas de salud mental, es por lo que, al colaborar entre profesores y profesoras, se pueden ampliar el espectro de herramientas disponibles para una mejor atención. Con la implementación de este trabajo, no buscamos saturar al personal docente, de trabajo social y directivos con una función extra a su ya abrumada, actividad docente. Al contrario, como ya hemos dicho, reconocemos al personal docente como sujetos de derechos y se busca allegarlos de herramientas que puedan incorporar a su actividad docente para el manejo de situaciones con sus estudiantes que puedan ser focos de atención y darle una atención temprana para que no detone en problemáticas mayores. En este sentido, si se motiva la colaboración entre docentes, se pueden aprovechar las competencias de las y los docentes en beneficio de toda la comunidad escolar.

Como dice Marchesi (2010): “la docencia es una actividad profundamente emocional por la continua relación que es necesario mantener con los alumnos, los padres y los compañeros” (p. 106); por lo tanto, si se logra la colaboración entre docentes y además, se consigue involucrar a los estudiantes y padres y madres, la satisfacción que produce la colaboración favorecerá la motivación y adicionalmente, se modelará un principio fundamental de la ciudadanía activa, al

generarse una participación democrática. Requiere de mucha sensibilización, trabajo en equipo y probar una forma distinta de prácticas educativas.

De no poder colaborar, se corre el riesgo de perder vínculos profesionales y afectivos, que en la actualidad son requisitos principales para mantener la satisfacción laboral y se vea traducido en mejores condiciones relacionales con los estudiantes.

Consideramos que la satisfacción del trabajo colaborativo en temas tan sensibles como la salud mental de las y los estudiantes, contribuye a darle sentido a la labor docente sin que ello implique un esfuerzo mucho mayor a las actividades que ya se realizan. Darle sentido a la labor docente, invariablemente llevará a un compromiso social que podrá traducirse en un ambiente más propicio para el aprendizaje y la satisfacción laboral. Parece un planteamiento muy ambicioso, pero creemos que se puede lograr.

2.4 Inclusión de NNA con problemas de salud mental en la Educación

La educación ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de las personas y sus comunidades, lo que conlleva una gran exigencia de que la calidad de la enseñanza sea apegada a las evidencias internacionales de éxito.

Ansoleaga & Valenzuela (2014), refieren estudios en los que se ha observado el impacto económico que llegan a tener programas eficaces de crianza que se basan en las escuelas. Es por ello que, en este trabajo, intentamos dotar de recursos a las y los docentes para favorecer la detección y canalización de jóvenes con problemas de salud mental.

En el Estado de Querétaro se cuenta con la “Ley de los derechos de niñas niños y adolescentes del Estado de Querétaro”, en donde se encuentran algunos principios rectores que son de interés para este trabajo como lo son: la igualdad; la no discriminación; la inclusión; el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; la participación; la interculturalidad; la correspondencia de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades; la transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y

culturales; entre otros (Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2015). Esta Ley permite reconocer los derechos de las niñas, niños y adolescentes para identificar necesidades y proponer mecanismos idóneos para atender dichas necesidades.

Según la UNESCO (2009), “el objetivo de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2009, p. 6). Es decir, no se reduce la inclusión a personas en condiciones vulnerables, con alguna discapacidad, con marginación económica o de alguna etnia en particular, se refiere a las personas en general, y en nuestro caso, a jóvenes con problemas de salud mental que encontramos en las secundarias públicas en el Estado de Querétaro.

La promoción de la inclusión implica estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para atender los retos de la educación integral. Demanda mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje que permita favorecer una experiencia educativa considerando el entorno del alumnado para favorecer su desarrollo integral (ONU, 2009).

Por lo tanto, los y las docentes tienen una responsabilidad formativa con el estudiantado, no sólo en cuanto a conocimientos y desarrollo intelectual, sino, en materia de desarrollo integral de las y los adolescentes con los que trabaja día a día en las aulas. Contar con herramientas que le permitan desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para el favorecimiento del apoyo a sus estudiantes, es responsabilidad del Estado. Sin embargo, no se cuenta con un sistema de formación institucional integral, lo que coloca en estado de vulnerabilidad al profesorado al no contar con los recursos necesarios para el acompañamiento de los jóvenes.

2.5 Formación Docente

Domingo Roguet (2013) refiere que la profesión docente necesita una permanente articulación entre acción y conocimiento, así como entre práctica y teoría. Es en este punto clave en que se debe apoyar la verdadera profesionalidad del docente.

El planteamiento para elaborar el Modelo Educativo de 2017 consta de tres documentos que funcionan como justificación de para su elaboración; 1) Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI; 2) El Modelo Educativo 2017; y, 3) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2017. En el primer documento, explica a quién va dirigida la educación y qué mexicanos y mexicanas se busca formar. En el segundo, explica cinco ejes que componen la Reforma Educativa. Por último, en el tercer documento se plantean los contenidos curriculares para la educación básica y media superior.

Atendiendo lo anterior, se expresa en el Modelo educativo “la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica” (SEP, 2017, p. 17).

El Modelo Educativo, busca educar a personas motivadas y que tengan la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar que se encuentren dispuestas a mejorar su entorno social y ambiental. Por otro lado, la educación básica y media superior busca contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, informados y responsables capaces de defender sus derechos y ejercerlos para favorecer el desarrollo de sus comunidades (SEP, 2017).

Se pone de manifiesto dentro del Modelo educativo, la necesidad de la formación del profesorado, para mantener a los mejores profesores y puedan estimular a las y los estudiantes para que alcancen los objetivos de aprendizaje en un ambiente de equidad (SEP, 2017).

Dentro del Modelo Educativo, se habla de una educación con enfoque humanista, en donde se favorece la inclusión, el reconocimiento y ejercicio de

los derechos de las personas, así como el respeto por las diferencias de género, de capacidades y cultura. Por lo anterior, resulta necesario abordar el desarrollo de actitudes, valores y habilidades que permitan el ejercicio de derechos para el desarrollo de las comunidades. “La inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo” (SEP, 2017, p. 60). Parece oportuno en este momento, que hagamos un cruce en los enfoques que plantea el Modelo Educativo con el trabajo que se intenta desarrollar en este documento; el enfoque humanista que se plantea en el Modelo Educativo, son características que nosotros retomamos con un enfoque en ciudadanía participativa y responsable, lo que permite conjuntar esfuerzos encaminados al desarrollo de comunidades a través de la Educación Pública.

La manera de concebir el ambiente y las comunidades de aprendizaje nos lleva a revalorar la función del docente quien ha dejado de ser únicamente un transmisor del conocimiento, es un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de las y los estudiantes, sus motivaciones, intereses y formas de aprender. Además de tener el dominio necesario de los contenidos que enseña, tiene los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para mediar en las aulas y propiciar el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2017).

La SEP menciona que, para lograr los planteamientos del Modelo Educativo, es indispensable fortalecer la formación docente, desde sus estudios en las escuelas magisteriales hasta la formación continua que se les brinda para actualizarse, o en su caso, incorporar nuevos aprendizajes que fortalezcan su labor docente. La SEP, en el Modelo Educativo de 2017, expresa y aparentemente asume la responsabilidad de apoyar al personal docente en su formación continua, con el objetivo de que este personal brinde las condiciones necesarias para que la comunidad estudiantil cuente con los elementos necesarios para que los estudiantes logren superar sus obstáculos transformando sus propios entornos.

Los maestros que cuentan con conocimientos adecuados, habilidades suficientes, actitudes y valores que le permitan comprender las múltiples

necesidades y contextos de sus estudiantes, marcan diferencia en el aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes (SEP, 2017).

En el Modelo Educativo de 2017, se puede identificar el ímpetu institucional para que el personal docente cuente con las herramientas necesarias para facilitar el desarrollo del estudiantado, apoyándose de los planes y programas de estudio que se plantean; sin embargo, no se especifica la forma en que se promoverá la formación docente, como sí la responsabilidad recayera en el mismo profesorado. Menciona el modelo la necesidad formativa del personal docente y los identifica como capaces de entender sus debilidades formativas para que, por iniciativa propia, complementen su desarrollo docente. Se hace referencia constantemente de que los Consejos Técnicos de las escuelas serán de apoyo formativo, aunque no menciona las dificultades de tiempo y especialistas en temáticas que pueden mejorar el desempeño docente. Principalmente, se ubica que la herramienta que puede ayudar a la identificación de necesidades es la Evaluación docente, pero es posible que entre el personal se ubique esa evaluación como un señalamiento a la incompetencia a desempeñar adecuadamente sus labores.

Según Álvaro Marchesi (2010), la actividad docente se enfrenta a tensiones que requieren ser identificadas, afrontadas y transformadas. Estas tensiones son el acceso a la información y al conocimiento, los cambios en las familias y en los propios alumnos, las migraciones, las condiciones laborales, las condiciones sociales en las que se desarrollan los estudiantes, como la violencia que se vive actualmente, además de seguir programas de estudio, adaptarse a las exigencias burocráticas y en medio de todo esto, continuar formándose y actualizándose en herramientas pedagógicas. Por lo que no sería extraño encontrarnos con docentes abrumados, desorientados, estresados, perplejos y angustiados en atender a sus estudiantes mientras intenta poner orden en sus estados emocionales.

Actualmente, los aprendizajes significativos se relacionan con la inmediatez de la obtención de las recompensas, del interés que se tiene por cada tema y de lo lúdico que puede llegar a ser. Las generaciones actuales, tienen una influencia muy grande de la tecnología, por lo que las dinámicas dentro de

las aulas llegan a producir tensiones en la relación docente estudiante. Lo anterior implica que el o la docente renuncie de alguna manera al bagaje construido con la experiencia y la formación para adaptarse a la cultura receptora de estudiantes que se encuentran en ocasiones, más actualizados tecnológicamente hablando. Siguiendo a Marchesi (2010) “El conflicto se traslada entonces a cada docente que debe buscar la solución adecuada en un ambiente de presión social, tensión escolar e incertidumbre educativa” (p.16).

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el desarrollo de competencias requiere de un trabajo integral, en el caso del personal docente, se plantea un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza, donde no se busca que se transmita sólo información, sino que, se apoye al estudiantado a desarrollar sus competencias. Sin embargo, este cambio de paradigma requiere que se observe al estudiantado con la diversidad que tiene en cuanto a cultura, formas de aprendizaje y necesidades peculiares, tan necesario para favorecer “la convivencia armónica y el fortalecimiento de la paz y la democracia” (SEP, 2017, p. 129), en las escuelas.

Según la SEP, el cambio de paradigma educativo que requiere que todas las áreas del sistema educativo en México tengan una responsabilidad donde “los docentes no enfrentan solos estos retos. La autoridad educativa debe proveer, tanto en lo individual como en lo colectivo, los apoyos necesarios para facilitar el quehacer de los educadores y contribuir a su desarrollo profesional” (SEP, 2017, p.130). Parece una forma válida de asumir la responsabilidad; sin embargo, más adelante, menciona:

“Es clave que la formación continua se imparta mediante dos mecanismos complementarios. El primero consiste en el aprovechamiento de la oferta con que cuentan actores e instancias nacionales, estatales y locales para generar opciones educativas relevantes y pertinentes, que atiendan los problemas específicos de las escuelas y los maestros. El segundo mecanismo de formación continua se sitúa directamente en las escuelas” (SEP, 2017, p. 134).

Aparentemente, la institución cede la capacitación a las escuelas y a las autoridades estatales a buscar recursos de formación docente de acuerdo con las ofertas que se presenten públicamente en las localidades. Entonces ¿de qué

manera se compromete la Secretaría de Educación en la formación continua del personal docente? De alguna manera, se puede observar que el compromiso se reduce a establecer los lineamientos que debe cumplir la formación, es decir, parece que su responsabilidad se limita a establecer lineamientos de formación para que cumplan con el desarrollo de las competencias que se establecen en el Modelo Educativo. Se puede observar lo anterior en: “la estrategia de formación continua debe atender las necesidades que el Modelo Educativo y el currículo plantea a supervisores, asesores técnico–pedagógicos, directores y docentes” (SEP, 2017, p. 134).

Las expectativas depositadas en docentes por parte de las familias, las instituciones educativas, estudiantes y sociedad en general, suponen una presión a satisfacer dichas expectativas y ofrecer soluciones eficientes y eficaces para que desarrollen estudiantes comprometidos y participativos en entornos cada vez más complejos. Complacer las demandas sociales hacia los docentes implica en muchas ocasiones renunciar a ideologías y creencias, que muchas veces no obtienen reciprocidad de las personas con las que interactúan ni del sistema educativo en general (Marchesi, 2010).

Marchesi (2010) menciona que existe una sensación de permanente vigilancia que produce inseguridad en docentes que genera la duda de la eficiencia de la actividad docente que invariablemente impactará en su praxis frente al estudiantado.

El nuevo paradigma de las competencias docentes ha de centrarse en el estudiante como persona, respetándole en todo momento y considerando sus necesidades afectivas comprometiéndose ante ellas teniendo la voluntad de crear ambientes emocionales seguros y con la capacidad para conducir al estudiantado por el camino del crecimiento integral, lo que sin duda contribuye a la construcción de su libertad interior en lugar de la obediencia impuesta (Céspedes, 2013).

2.6 Ciudadanía y educación

El estatus de ciudadano es un constructo social que incorpora características socio-históricas determinadas (Jorquera, 2018), y se complementan con un sentido de pertenencia e identidad construidas desde las influencias sociales y familiares de donde nacemos. Estas construcciones se encuentran ligadas al proceso de desarrollo de los niños y las niñas, no se trata de una evolución natural, sino que tienen una influencia social observando que sus inicios se encuentran en la educación impartida por la familia y su complemento en el ámbito escolar.

El concepto de ciudadanía ha tenido un proceso evolutivo, transitando por ser un derecho adquirido legalmente donde el Estado es quien lo cede, hasta pasar por el sentido de pertenencia, la identidad y la libertad de participar a través del compromiso que cada persona tenemos en un determinado territorio y/o por el simple hecho de ser. Lo cierto es que las discusiones alrededor de la ciudadanía no han logrado un consenso y continuamos los debates produciendo desafíos teóricos que llevan a las reflexiones multidimensionales para direccionarlos a que tenga un sentido muy amplio y que abarque aspectos políticos, sociales, económicos, jurídicos con una perspectiva de género que permitan una convivencia respetuosa y democrática.

En los últimos años, se ha entendido a la ciudadanía desde tres ejes centrales: la titularidad de derechos y deberes; la condición política, que implica la participación política en los comicios electorales y en ser parte de las instituciones del Estado; y la identidad, que se obtiene del sentido de pertenencia a un lugar a través de la cultura, la historia y los rasgos étnicos (Berrios y García, 2018).

Siguiendo a Berrios y García (2018), considerar la ciudadanía amplia exige ciudadanos virtuosos desde una perspectiva moral, lo que implicaría, ser sujetos activos en la vida política a través del ejercicio de los derechos electorales, así como en aspectos sociales y personales que contribuyan al respeto de las demás personas y mejoren sus condiciones por medio del

mejoramiento del ambiente, la inclusión, la equidad y apoyo social. Estos ciudadanos virtuosos, además de gozar de la emancipación, favorecen la búsqueda de la independencia individual y colectiva de las comunidades a las que pertenecen.

Una ciudadanía liberal es la que promueve la libertad y no la igualdad de los ciudadanos; sin embargo, considera que los derechos cívicos y políticos pueden ser gozados de forma igualitaria entre los individuos. Al hablar de ciudadanía comunitaria, agregaríamos los derechos sociales para ser considerados iguales para todas y todos.

Hablar de migraciones, pone en el radar de la ciudadanía los cuestionamientos de los derechos con los que se cuenta por haber nacido en un determinado lugar. Sin embargo, es necesario considerar que los seres humanos deberíamos tener los mismos derechos, por el simple hecho de existir; es decir, que los derechos humanos aplican para todas las personas sin considerar la raza, la cultura, la etnia, etc. En el contexto del trabajo, se considera que las migraciones producen cambios involuntarios para poder adaptarse al nuevo entorno lo que implica un reto mayor a los derechos de las personas, por cuestiones sociales que impactan y producen un desgaste debido a la condición económica, la violencia que han sufrido y los cambios culturales del lugar de procedencia y la adaptación al nuevo entorno. Si bien las migraciones no son el tema de investigación, requiere que el lector tenga en la mente la complejidad de los cambios al momento de pensar en la colaboración y en el reconocimiento de las demás personas como sujetos de derechos y cómo se respetan nuestros derechos.

El sentido que tiene la vinculación entre comunidad y ciudadanía se encuentra fundamentada en la significación identitaria ya que constituye una dimensión principal de la ciudadanía (Berrios y García, 2018). Esta identidad, puede determinar el grado de involucramiento social de las personas en la vida política de los Estados. El debilitamiento de la identidad política y social, generada por la diversidad y el individualismo, lo que profundiza la crisis de

sentido y una sensación de incertidumbre propiciando así, el alejamiento de la colaboración entre ciudadanos.

Como Berrios y Garcia (2018) plantean al citar a Morin (2009) argumentando que se requiere una ciudadanía planetaria, lo que quiere decir que se encuentre basada en una identidad terrenal, donde se incluya a todo ser humano más allá de las diferencias que existan entre ellos. Lo que mencionan, es que no se considere el término de ciudadanía como algo que ha surgido en las últimas décadas, sino como una dimensión constitutiva de cada individuo, lo que permite que se deje de esperar que todas las personas sean idénticas y se promueva la individualidad desde la perspectiva comunitaria, donde todos se involucren de manera interesada y comprometidas a través de la participación social en beneficio de sus comunidades. Sin embargo, afirman, se trata de un desafío enorme al considerar los sistemas democráticos actuales que se han visto últimamente debilitados al perder legitimidad por encontrarse enfocados en un modelo socioeconómico que se ha preocupado más por formar consumidores que desarrollar ciudadanos comprometidos y participativos.

Los sistemas democráticos de la actualidad están atravesando por una crisis de legitimidad al velar primordialmente por los intereses de grupos de poder con un impacto económico en cada país y opacando la rendición de cuentas hacia los ciudadanos que ejercen su voto para ser representados por personas con una supuesta experiencia en políticas públicas y el manejo de los recursos públicos. Sin embargo, al ver opacados los manejos de los recursos y evidencias que las decisiones públicas atienden las demandas de los más poderosos, desalienta la participación ciudadana lo que produce un distanciamiento, político, y en ocasiones, social impactando considerablemente en la supervisión de la vida política y viendo mermadas las consideraciones hacia las minorías.

El elitismo de las democracias, donde sólo la clase política se puede involucrar y la limitación de los derechos de las personas reducidos a la participación electoral, produce una sensación de responsabilidad social exclusiva durante los tiempos electorales. Este tipo de participación e involucramiento se va construyendo desde tempranas edades en las escuelas y

las familias, donde todavía en nuestro país, tenemos una cultura patriarcal y en las aulas las y los docentes, son la máxima autoridad y son quienes deciden que es importante y que no. Es decir, los procesos democráticos que vivimos en los Estados se invaden y se replican en las familias y dentro del sistema educativo.

Cuando hablamos de ciudadanía democrática, queremos referirnos a que las personas sean autónomas y con ello ser capaces de tomar decisiones que contribuyan a la construcción de un sistema legítimo ante todas y todos, donde exista interés y compromiso en adaptar las medidas de crecimiento a las necesidades que van apareciendo. Es decir, que el proceso de construcción de ciudadanía es dinámico e inacabable, requiere de la evaluación constante de quienes son elegidos para representar a los grupos sociales, tener los mecanismos de rendición de cuentas abiertos y suficientes, para que el resto de los individuos tengan la certeza de que el ejercicio democrático sea transparente y encaminado a la equidad en posibilidades de desarrollo de todas y todos.

Parece que lo descrito en el párrafo anterior se encuentra en extremos idealizado, sin embargo, la vía que puede apoyar este desarrollo personal y colectivo recae invariablemente en la educación, para lo que se requiere armonizar el sistema educativo, proveer a docentes de las competencias necesarias para que a su vez, puedan ser agentes de cambio al dotar a sus estudiantes de las competencias que les permitan ser los principales generadores de estrategias para el bien común y dar seguimiento al cumplimiento de dichas estrategias. No es un acto de fe, requiere del involucramiento de las personas y para ello es necesario dotarlos de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorezcan la atención de las necesidades de todas y todos. Es decir, adelgazar el poder de las instituciones como mecanismo de control para delimitar las libertades y los derechos ciudadanos para lograr la internalización a través de la convicción de que los mecanismos construidos desde los ciudadanos, fortalezca el compromiso social responsablemente, creemos que habrá mayor adherencia a las normativas encaminadas a la convivencia social respetuosa.

El Modelo Educativo de México (SEP, 2017) propone transformar la educación en México a través de enfoques novedosos como las implicaciones de todos los actores que intervienen en la educación; empero, no se alcanza a identificar una propuesta de capacitación a docentes que contribuyan a que cuente con las herramientas suficientes y adecuadas para llevarlo a cabo. En el Modelo se marcan las directrices de la educación como reconocer a la escuela como una organización social que favorece el aprendizaje de sus miembros a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores sin precisar la forma en que se llevara a cabo.

La SEP (2017), describe a la educación para la ciudadanía como “la promoción del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para la participación cívica y política en la democracia” (p. 201). Es decir, formar estudiantes basado en competencias a través de asignaturas como, formación cívica y ética o historia; en combinación con métodos de enseñanza-aprendizaje, la vinculación con madres y padres de familia, la organización de la escuela y la posibilidad de insertarse activamente en la sociedad civil, participando en las decisiones que encaminen al bienestar de la comunidad educativa.

Tradicionalmente, en México y en muchos países se ha privilegiado en las escuelas, la transmisión de conocimientos, dejando de lado la socialización de las y los estudiantes (Mena, Romagnoli, Valdés, 2008) . Mientras que el “deber ser” ha estado en primer lugar de la formación académica donde las familias cobran relevancia en su transmisión y reproducción, es posible si ponemos atención en las escuelas donde todavía los padres llevan a sus hijos y al despedirse se repite el constante “te portas bien” antes que privilegiar el disfrute de la socialización y compartir con compañeros y docentes con los que pasa la mayor parte del día. En la formación de ciudadanía, es necesario que la currícula escolar, las prácticas docentes y la familia tomen un rol activo en esta formación; aunque para lograrlo, se requiere facilitar la formación a la comunidad educativa incluyendo a las familias de estudiantes.

Es decir, formar en ciudadanía no es menester de una asignatura, sino que es un esfuerzo por integrar habilidades y recursos socioafectivos, es trascender de los métodos de enseñanza clásicos que se reducen a tener un programa a ejecutar durante los ciclos escolares. Es un proceso totalmente dinámico que se adapta a las necesidades y recursos con los que se cuenta dentro del aula para que sean llevados a todos los espacios donde se relaciona cada estudiante y cada docente. Como podrá observarse, las prácticas conocidas hasta ahora no responden a estas necesidades, se requiere romper con los paradigmas educativos a los que estamos acostumbrados, lo que requiere de participación activa de todas y todos y esto muchas veces se traduce en resistencia. Es responsabilidad de los formadores en ciudadanía contribuir al rompimiento de estos paradigmas.

En las últimas décadas la formación para la ciudadanía se ha convertido en un tema de interés público debido a las transformaciones políticas, sociales y culturales, lo que ha abierto el debate para su conceptualización y la propuesta de un modelo educativo que abone a la integralidad del marco teórico (Berrios y García, 2018).

Esta formación en ciudadanía se ha asumido en las escuelas de América Latina como la construcción de la homologación de sentido nacionalista encaminada al orden social y valores para cumplir con los deberes cívicos (Jorquera, 2018) lo que contribuye a la disposición de las personas a entrar en el ámbito de las normas sociales y jurídicas que facilitan la convivencia social. Si bien, no despliega la ciudadanía en su totalidad, promueve de manera limitada, la integración social de la participación política y pública.

Sin embargo, vale la pena cuestionarnos si en nuestro contexto tenemos las condiciones para implementar este tipo de medidas, la cultura instaurada hasta ahora representa un desafío considerable, tomando en cuenta que la apatía en muchos sectores se ha instalado por comodidad de realizar el menor esfuerzo posible y obtener resultados mayores. Necesitamos estrategias que puedan abarcar varios frentes para lograr inicialmente la fractura para después implantar nuevas estrategias, aunque el abordaje tendría que ir hacia la

transformación y la supervisión de las diferentes estrategias. Es posible que, en nuestro país, se pueda aprovechar la inercia que ha generado el cambio de gobierno con ideas diferentes a las que han estado presentes en los últimos sexenios y que en apariencia propone la implementación de estas políticas sociales, vale la pena aprovechar esa coyuntura entre el hartazgo social con las intenciones institucionales para implementar esta educación ciudadana. Es necesario encaminar estrategias a la modificación en los hábitos sociales y los significados colectivos. La educación en ciudadanía basada en formar personas reflexivas, críticas y participativas con una conciencia política y social, por lo complejo del reto, es que se considera el sistema educativo como la principal herramienta de cambio social. Para ello, necesitamos comenzar en las escuelas implementando ejercicios democráticos comenzando por las aulas para modificar los hábitos antes mencionados y no se permita que se regrese a las políticas basadas en el mercado.

La formación ciudadana como proceso educativo, requiere que todas y todos nos involucremos en este proceso para que juntos podamos construir comunidad y establecer las condiciones de participación, supervisión de las políticas públicas e instituciones, que puedan contribuir al desarrollo social, económico en aras del bienestar social.

Para enfocarnos en la educación para la ciudadanía, es preciso citar a Marchesi (2010) cuando dice: “No se trata sólo de conocer los derechos y los deberes cívicos ni de saber ejercerlos, sino de alcanzar la formación necesaria en el tiempo en que vivimos para ser un ciudadano activo y responsable” (p. 91).

De acuerdo con lo planteado en párrafos anteriores, se requiere implementar modelos de participación independiente desde los entornos más cercanos a las niñas, niños y adolescentes para promover el respeto de los derechos de las personas en ambientes seguros y donde son considerados con todas sus ideas, diferencias y necesidades para potenciar las capacidades individuales y sociales desde edades tempranas. Para ello, resulta necesario mejorar la exigencia social a las instituciones públicas para redireccionar las metas sociales comunes y trabajar en una unidad respetando las facultades de

los integrantes de la sociedad y el poder del Estado que en principio ha sido diseñado para satisfacer las necesidades de las personas.

Un modelo de participación que ha incrementado en los últimos años, son las manifestaciones callejeras y las protestas en varios países, buscando cada vez más la desvinculación de la clase política y los partidos. Comienza a percibirse un hartazgo generalizado por las políticas públicas que ejercen los Estados e invisibilizan a las minorías, produciendo el enojo colectivo traducido en movilizaciones para exigir equidad. Otro espacio que podemos observar como medio de manifestación, son las redes sociales, que si bien abre el debate público sobre las políticas de México, ha mostrado que el nivel de debate puede mejorar en el sentido de que poseer información incrementa el conocimiento de las personas y sean tomadas en cuenta las participaciones que contribuyan al mejoramiento en el desarrollo de los pueblos.

Ulrich Richter (2017) menciona que la indignación es uno de los componentes que llevan a las personas a manifestarse ante lo que se percibe como un acto de injusticia, por crisis económicas o por políticos que no representan el sentir popular y podríamos agregar las crisis humanitarias que recientemente se han observado como las migraciones y las posturas de los gobiernos ante ellas, la violencia que ha sobrepasado a la fuerza del Estado, así como las enfermedades que se ven desbordadas por los índices de pobreza que vivimos en América Latina. No es un tema menor, que la indignación por los derechos sociales que se han resaltado últimamente como los movimientos feministas han incrementado su exigencia ante la invisibilización de las instituciones. Es decir, la participación ciudadana a través de las manifestaciones suele ser a posteriori cuando ya se ha presentado una situación que mueve el sentimiento de indignación de la población.

Pudiéramos considerar que un factor que agudiza la indignación es que tanto en el papel como en los discursos políticos se observa la participación social como un ejercicio democrático, pero en la práctica se restringe la participación debido a la fuerza con la que aparecen las lógicas de mercado percibiendo a los ciudadanos, como ya se mencionó antes, como consumidores

no como sujetos de derechos. Tal como se ha escuchado en repetidas ocasiones mencionar a Donald Trump, al referirse a sus votantes como clientes.

Este modelo democrático, basa sus prácticas en la individualización del individuo, donde se pierde la noción del “nosotros” y evita la cohesión social y es así cuando aparece lo que se comentaba anteriormente, que el individuo se convierte en consumidor alejándose de la vida política y social. Como lo mencionan Berrios y García (2018) “tanto en Chile como en América Latina, los sectores más desposeídos son precisamente los que cuentan con menos espacios de participación y se manifiestan apolíticos” (p. 27); parece que es como en México se dice: “divide y vencerás”, el debilitamiento social es cuando justo deja de serlo, y comienza la actuación aislada e individual. Por ello, el individualismo limita el desarrollo del sentido de pertenencia comunitaria, identidad y reduce el compromiso por el bien común reduciendo el ejercicio social de las personas.

El adelgazamiento de la participación del Estado cediendo espacio al mercado, ha desembocado en una pérdida del manejo político de las instituciones, permitiendo que el mercado tome las decisiones que al final del modelo, impacta directamente a las personas controlando decisiones comunitarias que restringen la capacidad de hacer frente con una limitada participación económica. Este modelo, ha propiciado la autodestrucción de lo político que limita las políticas públicas esperando que el mercado pueda proponer mágicamente soluciones a la dispersión entre mercado, Estado y ciudadanos.

Berrios y García (2018) proponen que el contrapeso a este modelo de construcción, o destrucción política, es la autonomía de los individuos, pero aún mejor, la autonomía de la sociedad, pero para ello, la educación es parte fundamental para ese contrapeso que permita salir de una crisis social generalizada.

2.7 Escuela: espacio para la formación de ciudadanía

La escuela ha sido concebida históricamente como el espacio donde estudiantes y maestros modelan la cultura sociopolítica de las comunidades a través de la currícula pero, sobre todo, del modelaje de las prácticas democráticas que favorecen o limitan el desempeño social ciudadano. Es decir, como parafrasea Jorquera (2018) a García-Huidobro, Ferrada y Gil (2014):

“La institucionalidad escolar asume su función sociopolítica a partir de la responsabilidad de formar en las nuevas generaciones valores, actitudes, sentido de pertenencia y conductas de manera de que cada uno de sus miembros puedan participar en la definición colectiva de sociedad” (p. 205).

La formación ciudadana como un ejercicio que debe estar presente en las organizaciones escolares para que no sea propuesta como una meta a alcanzar, sino como un ejercicio constante en los espacios escolares y considere a los educandos como sujetos de derecho que participan activamente (Jorquera, 2018) en la construcción de un sistema democrático, al interior y exterior de las escuelas.

Históricamente, la escuela ha sido el espacio en donde se establecen condiciones para el respeto social de los derechos de los demás, al recibir un trato igualitario a pesar de la diversidad de las personas y la incorporación de personas con limitaciones físicas e intelectuales. Sin embargo, últimamente se enfocado en que las y los docentes identifiquen las necesidades de cada estudiante para propiciar un entorno equitativo desarrollando las competencias de cada niña, niño y adolescente. A pesar de las buenas intenciones del cuerpo docente, se requiere fortalecer la formación y mejorar las condiciones físicas de las escuelas para impulsar el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derechos. Aunado a lo anterior, no podemos dejar de mencionar que también las y los docentes requieren ser reconocidos como sujetos para proveerles de las herramientas necesarias que contribuyan sus actividades y mejoren la calidad de la educación, específicamente en esta ocasión, hablamos de la formación ciudadana.

En resumen, como escribe Jorquera (2018) refiriendo a algunos autores como Ruiz y Chau, (2015) Flores-González y García González (2014), es necesario habilitar al estudiantado en su ejercicio ciudadano desarrollando sus “capacidades cognitivas, habilidades sociales y de planificación” (p. 209) teniendo la facilidad de reconocer su importancia en la vida política de sus comunidades asumiéndose responsablemente como ciudadanos y ciudadanas democráticas respetuosos de los derechos humanos.

El tiempo que pasan los estudiantes en las aulas es fácilmente aprovechable para desarrollar una cultura ciudadana; es decir, donde se puede enseñar que la educación en las escuelas no hace diferencias y se atiende de manera equitativa a cada estudiante y de acuerdo con las posibilidades de cada docente. Se busca que cada persona en desarrollo pueda ser empática con las necesidades de los demás, colaboren y se solidaricen, por lo que es fundamental contar con herramientas que permitan impulsar ese desarrollo. Dado que las escuelas son un punto estratégico para la detección de situaciones que comprometan la salud mental de los adolescentes, es imperioso que se brinde fortalecimiento de determinadas habilidades y actitudes en los docentes para que puedan transmitir los conceptos básicos de ciudadanía y se practiquen desde las aulas.

Para los estudiantes de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, resulta ineludible la responsabilidad de favorecer al diseño de mecanismos que promuevan la participación, la equidad, la inclusión y el respeto como principios fundamentales de las personas. Es necesario, contextualizar y adecuar la educación para la ciudadanía a cada entorno en donde se va a trabajar. En este trabajo se considera que enfocarse a la formación docente con la perspectiva de inclusión del estudiantado con problemas de salud mental, contribuye como modelo para respetar las diferencias y el apoyo necesario para el mejoramiento de la convivencia en el ámbito escolar, promoviendo la participación social además de fuera de las instituciones educativas.

Siguiendo ese planteamiento, el Modelo Educativo de México (2017) hace mención que “el propósito de la educación básica y media superior es contribuir

a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos” (p. 45). La redacción en papel tiene una construcción bastante justa y propositiva; sin embargo, es difícil encontrar el enlace entre los discursos y las prácticas escolares que apunten a lograr ese propósito. Los lineamientos jurídicos que indican que esa es la línea que marca el actuar de la Secretaría de Educación para sostener que debe cumplirse es muy claro, aunque en las prácticas dentro de las escuelas no es clara la forma en que se lleva a cabo, para ello sólo se requiere analizar la curricula que se propone para darse cuenta que con colocar una asignatura de nombre “formación cívica” no alcanza a cubrir la exigencia del propósito descrito y sobre todo que permita lograr incluirse “en la vida social, económica y política de México y el mundo” (SEP,2017, p. 45) de manera activa.

El profesorado, tiene la función de engrane clave en la formación de ciudadanía, debido a que logra integrar los contenidos de las asignaturas encaminándolos a la práctica de social del contexto de los estudiantes. Si bien, la escuela es el espacio de convergencia entre estudiantes y docentes, no promueve por sí solo la formación ciudadana, requiere forzosamente del involucramiento de docentes, encaminando las acciones que promuevan la participación del estudiantado en beneficio de mejorar sus condiciones para favorecer el desarrollo personal y de sus comunidades.

Si el personal docente no se involucra activamente en proponer mejoras educativas, mejoramiento de las condiciones de desarrollo laboral, académico y personal, se perderá un eslabón invaluable de la cadena de formación ciudadana en adolescentes que tanto requiere nuestro país.

Tener en cuenta la salud mental del estudiantado, permite diseñar estrategias con docentes para apoyarles a tener un desarrollo óptimo en las condiciones en las que se encuentran en los contextos de las y los adolescentes. El personal docente, tiene una responsabilidad enorme, sin embargo, no son los profesionales indicados para resolverlo, empero, son personal clave en la identificación y canalización a las áreas pertinentes de la salud mental.

Capítulo 3

3 Taller de formación

3.1 Consideraciones previas

Hablar de educación o enseñanza, hace pensar en estudiantes, escuela, profesores y un programa educativo. Empero, cuando se habla de formación realizada a través de un taller, es común pensar en adultos que buscan mejorar sus capacidades y didácticas en temáticas específicas (Quezada, Luis; Grundman, Gesa; Expósito, Miguel; Valdez, 2001).

Según Quezada, Grundman, Expósito y Valdez (2001), las personas adultas que aprenden tienen características y exigencias específicas, como son: 1) tienen experiencias previas con las que interpretan y entienden lo nuevo; 2) generalmente muestran mayor conciencia de la etapa en que viven y buscan establecer un vínculo entre lo aprendido y su situación, aplicando en la práctica lo que aprenden; 3) Buscan talleres con temas para participar en ellos activamente; y, 4) Al ser adultos, cuentan con responsabilidades mayores, por lo que buscan aprovechar al máximo su tiempo limitado.

Tener presentes los puntos que plantean Quezada et. al. (2001) para conocer a los participantes de un taller pone en perspectiva lo que la persona que funge como instructora debe considerar al momento de impartir el taller. Entre lo que proponen estos autores, es: a) Considerar la práctica y emociones de cada participante; b) enfocarse en los temas con los que se identifica el participante; c) respetar y promover la participación activa; y, d) resumir y sintetizar los contenidos para focalizarse en la práctica.

“Aprender debe provocar cambios de comportamiento. Después de aprender algo, debemos mejorar nuestras capacidades o desarrollar otras nuevas” (Quezada et al., 2001, p. 11). Para que este proceso de cambio de comportamiento pueda llevarse a cabo, dicen Quezada et. al. (2001), es necesario que exista nueva información y a partir de ésta crear experiencias y lo expresan “las informaciones sin experiencias no sirven para nada (p. 11). También refieren la memoria como

componente fundamental del aprendizaje y una manera de apoyar la es involucrando la mayor cantidad de sentidos.

Como mencionan Caledo, García y Unger (2003) “la capacitación no es una vía de dirección única, sino un proceso de aprendizaje mutuo y de retroalimentación, porque nadie lo sabe todo, sino que todos sabemos algo y juntos sabemos mucho” (p. 9). Este proceso de aportes y reflexiones construyen los aprendizajes que permiten poner en práctica en el espacio del taller de manera segura para corregir los errores y mejorar las técnicas de abordaje de las temáticas tratadas.

Trabajar con talleres tiene ventajas, debido a que las reflexiones favorecen los nuevos conocimientos, se refuerzan valores, actitudes y prácticas de manera sistemática sobre problemáticas de una comunidad o grupo (Quezada, Grundman, Expósito, Valdez, 2001) mejorando la práctica cotidiana de cada participante.

El taller permite construir aprendizajes a partir de las experiencias previas de las personas que integran el grupo meta. Además, se promueven actividades durante las sesiones que permiten practicar los aprendizajes conforme van apareciendo, de tal manera, que se logra transformar la práctica durante el desarrollo del taller.

Para Caledo, García & Unger (2003) la metodología, los procedimientos y las herramientas de los talleres se basan en tres ejes mostrados en la siguiente imagen:

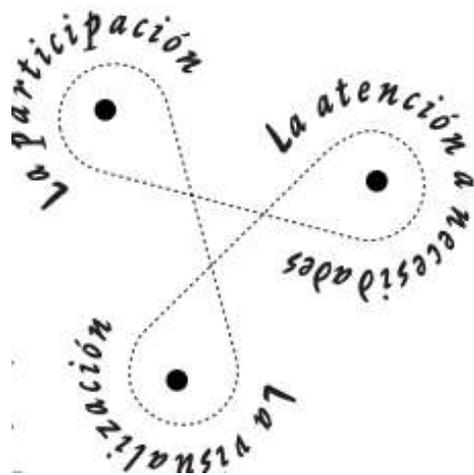


Figura 3: Ejes fundamentales para los procedimientos, la metodología y las herramientas (Caledo, García y Unger, 2003, p. 8).

La atención a las necesidades se refiere tener una experiencia previa con relación a los temas ofertados en el taller.

La participación se refiere a que el aprendizaje se consolida haciendo, es decir, tomando parte y poniendo en práctica los conocimientos que se obtienen en el mismo taller para transformar la realidad acorde a los temas abordados. Caledo et al. (2003) consideran dos formas de participación, “la cooperativa y la muy competitiva”, e identifican siete tipos de participantes, aunque mencionan “la existencia de más: el opositor, el sobrado o sabelotodo, el indiferente, el tímido, el bromista o animador, y el payaso” (p. 25).

La visualización tiene por objeto hacer visibles las propuestas, las discusiones y los acuerdos surgidos de la interacción de las personas en las sesiones de trabajo (Quezada et al., 2001).

Los objetivos del taller surgen de las necesidades de las personas que toman el taller, la participación es el medio por el que se echa a andar el proceso de aprendizaje y la visualización es lo que permite hacer posible la transformación (Caledo, García & Unger 2003).

3.2 ¿Qué es un taller?

Para Caledo et al. (2003), el término de “taller de capacitación” es un evento en un espacio determinado donde convergen las necesidades de los participantes, las experiencias de las personas que asisten e imparten el taller, los objetivos del taller, para generar nuevos aprendizajes que permitan la transformación de las prácticas (Quezada et al., 2001). Cano (2012) proporciona una definición de taller muy completa, que en este trabajo se adopta para definirlo como sigue:

“un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (p. 33).

Cano (2012) hace referencia a algunos autores como Freire (2002), Rebellato (2009), Gadotti (1996), Ferrando (1985) y Ubilla (1996), para distinguir una dimensión política en el concepto de educación popular, al que se hace referencia para hablar de la educación para adultos fuera del ámbito formal. En esta dimensión política, menciona Cano, emerge de “la crítica a la neutralidad de los procesos educativos, la asunción de un fin transformador y la opción por los sectores populares en la dinamización de procesos auto-organizativos dirigidos a su emancipación” (p. 26). También Cano hace mención a una dimensión pedagógica, donde a través de la teoría y la práctica se construyen nuevos conocimientos que se encaminan al proceso de liberación; este proceso se lleva a cabo en la dinámica grupal del intercambio de saberes. Además, este autor (Cano), habla de una última dimensión que es la ético-metodológica, en donde coloca en el mismo nivel de importancia los fines como los medios utilizados en el proceso educativo encaminado a la transformación de las relaciones sociales.

En el proceso formativo de adultos, se requiere que exista la búsqueda permanente de transformación del conocimiento, de la mano con las prácticas encaminadas al mejoramiento de la realidad de las personas que participan en un taller. Cano (2012), Quezada et al. (2001), coinciden en que este trabajo

formativo requiere de una carga metodológica para evitar el espontaneísmo y el voluntarismo en el trabajo dentro de los talleres. Cano define el espontaneísmo como “el desarrollo de acciones despojadas de una determinada formulación estratégica” (p. 27). También nos proporciona una definición de voluntarismo que se relaciona con el término anterior (espontaneísmo), “consiste en el desarrollo de una práctica sin la necesaria organización del trabajo, de la estrategia, de los recursos y del equipo” (p. 27). La necesidad de contar con técnicas, metodología y dinámicas es fundamental para el nivel formativo necesario para que se construyan nuevos conocimientos para transformar las prácticas en beneficio de los contextos en los que se desenvuelven los participantes al taller.

Quezada et al. (2003), consideran que en un taller se experimenta un trabajo, activo, creativo, colectivo, vivencial, concreto, sistémico y puntual, lo que implica la participación activa de todas las personas involucradas, desde instructores hasta asistentes al taller. Se conjunta la labor en el desarrollo de los temas, produciendo la experiencia vivencial de cada participante, con la intención que haya movimiento emocional, impacte en las actitudes y refuerce los valores como se mencionó líneas atrás.

3.2.1 Métodos, técnicas y dinámicas

El método es la vía por la que se cumplen los objetivos planteados (Cano, 2012) por medio de técnicas con la intención de ordenar el proceso formativo (Quezada et al., 2003)

Si el método lo podemos ver como el camino que nos lleva a conseguir los objetivos, las técnicas, hacen la función del vehículo que nos permite transitar a dicha consecución; es decir, son los procedimientos que permiten alcanzar los objetivos planteados. “un método se desarrolla a través de dos o más técnicas” (Quezada et al., 2003, p. 18). Las dinámicas apoyan las técnicas favoreciendo el aprendizaje colectivo y generando un ambiente relajado de convivencia para el transitar de las personas durante el desarrollo del taller.

3.2.2 La persona facilitadora

A través de la revisión de la lógica de construcción de un taller de Quezada et al., se retoma la idea de que quien se encuentra al frente de un taller, no es una persona que controla la información la entrega de forma digerida, sino que es quien facilita el proceso de interacción y participación para la construcción de aprendizajes colectivos. Para conseguirlo se apoya de los métodos, técnicas y dinámicas que diseña previamente para motivar la participación y por ende, la interacción necesaria (Quezada et al., 2003).

El trabajo de la persona facilitadora es mantener el hilo conductor del taller evitando la vacilación con otros temas relacionados que puedan distraer de los objetivos previamente planteados.

Quezada et al., (2003) proponen que el proceso de facilitación no se lleve a cabo de manera individual, sino, en equipo de dos a tres personas, para enriquecer planificación y ejecución, además de la división de tareas.

3.2.2.1 Habilidades de la persona que facilita

Un requisito fundamental para considerarse es el dominio de los temas que se abordan en el taller. Si bien, el conocimiento se construye en colectivo, requiere que la persona o personas a cargo del taller tengan dominio y apoyen en la construcción de nuevos aprendizajes tomando en cuenta los siguientes puntos propuestos por Quezada et al., (2003, p. 21):

- Confiar en las personas y su capacidad.
- Tener una actitud democrática y participativa.
- Tener paciencia y habilidad para escuchar.
- Estar abierto/a para desarrollar nuevas habilidades.
- Respetar las opiniones de los demás, no imponiendo sus propias ideas.
- Crear una atmósfera de confianza entre las y los participantes.
- Conocer los procesos de la dinámica de grupo.
- Tener sentido del humor.
- Escribir claramente y dibujar o visualizar conceptos.

- Tener la facilidad para expresarse claramente, resumir y sintetizar.
- Tener destrezas en la presentación de nuevos contenidos.
- Saber trabajar en equipo.
- Conocer una variedad de técnicas aptas para la capacitación de adultos/as.
- Saber manejar dinámicas en las diversas fases del evento.
- Ser creativo/a e innovador/a.
- Ser tolerante ante las críticas y tener capacidad de autoevaluación.

3.3 Etapas de un taller

Hasta ahora se han descrito las consideraciones previas que la literatura consultada indica que es lo que hay que entender por taller, para que sirvan y los objetivos que es necesario mantener a la vista para obtener los resultados esperados. Es momento de empezar a identificar en este trabajo el proceso que requiere llevarse a cabo y tener evidencia de la funcionalidad.

Cano (2012), Caledo et al., (2003) y Quezada et al., (2003) identifican diferentes etapas de construcción, implementación y evaluación para describir el proceso por el que atraviesa un taller. Sin embargo, en este trabajo, a continuación, se presenta la propuesta de Quezada et al., (2003), que fue la elegida para el desarrollo de este estudio, ya que incluye las etapas que los demás autores consultados también identifican.

En resumen, las etapas del taller que se consideran para este estudio son:

- I. Preparación
 - a. Diseño
 - b. Planificación
 - c. Elaboración
 - d. Convocatoria
- II. Ejecución
 - a. Fase inicial
 - b. Fase central
 - c. Fase final

III. Evaluación

- a. Intermedia
- b. Final
- c. Procesual (aquella que evalúa las 3 etapas de la capacitación) y de impacto

A continuación, se presenta el proceso llevado a cabo para la intervención realizada en este trabajo.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Objetivo General de la tesis

Diseñar, implementar y evaluar un taller de formación continua para docentes para el desarrollo de habilidades y actitudes para la prevención y detección de problemáticas de Salud Mental en estudiantes de Secundarias Públicas.

Objetivos Específicos

1. Analizar los fundamentos teóricos para el diseño del taller.
2. Definir el objetivo general del taller.
3. Desarrollar la estructura del taller.
4. Diseñar el plan de trabajo y actividades del taller.
5. Diseñar los instrumentos de registro y evaluación del taller.
6. Diseñar e implementar la convocatoria de participantes.
7. Implementar el taller como prueba piloto.
8. Evaluar y elaborar propuesta final de taller a partir de las observaciones realizadas al piloteo.

Capítulo 4

4. Materiales y método

4.1 Estrategia metodológica

En este apartado, se establece la forma en la que se busca responder a los objetivos planteados.

Respecto de la estrategia metodológica utilizada en este estudio para la etapa la fundamentación y diseño del taller, se siguió una estrategia de rastreo documental. Se revisaron varias tesis de las que se pudo observar las problemáticas que viven los adolescentes en materia de salud mental, así como para identificar las necesidades de formación del personal docente. También se analizaron diversos documentos y se decidió tomar el de Cano et al. y Quezada et al., para el diseño, implementación y evaluación del taller.

Posteriormente se implementó el taller y se evaluó el mismo. Para lo que se siguió una estrategia cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario antes del taller (pre) y al finalizar el mismo (post), así como una metodología cualitativa tomando las observaciones realizadas antes, durante y después de la implementación del taller, siguiendo un diseño cuasi experimental, en tanto buscó evaluar la eficacia del taller para las mejoras de las habilidades y actitudes de los docentes que asistieron al mismo.

Según la perspectiva cuantitativa de la investigación, la ciencia surge como una necesidad del ser humano por comprender los fenómenos que ocurren a su alrededor y sus relaciones de causa y efecto, con la finalidad de interferir en ellos produciendo conocimiento y utilizándolo a su favor (Ugalde, Balbastre, 2013).

En cuanto al método cualitativo, busca producir y sistematizar resultados en entornos vivos y busca la generalización, sino conocer en profundidad la perspectiva de las personas involucradas en el fenómeno a indagar. Se trata de un proceso complejo, largo e incierto (Binda & Benavent, 2013).

González-Rey (2000) refiere que en la metodología cualitativa se pueden utilizar diversos instrumentos cuantitativos y posteriormente utilizar la información obtenida para que sea cuantificada: “la epistemología cualitativa no niega el uso de métodos cuantitativos, ni de los momentos descriptivos en la producción del conocimiento, los cuales son con frecuencia parte esencial del propio proceso de construcción del conocimiento” (González-Rey, s.f., en Chavarría, 2011, p. 22).

4.2 Tipo de muestra

La muestra utilizada fue no probabilística y voluntaria, debido a que se realizó la invitación abierta a personal que labora en la USEBEQ y se registraron a las personas que voluntariamente decidieron participar en el taller.

Participantes

De los voluntarios registrados, se conformó un grupo de personal docente, directivo, de orientación educativa y trabajo social de escuelas secundarias públicas de San Juan del Río.

4.3 Instrumentos

Guía de revisión documental con palabras clave. Por ejemplo, se revisaron tesis de la Maestría en Salud Mental para la Infancia y la Adolescencia para conocer los indicadores de salud mental de la región. En la bibliografía se mencionan las tesis que apoyaron la recolección de datos epidemiológicos obtenidos en secundarias públicas de los municipios de San Juan del Río y Cadereyta de Montes en el Estado de Querétaro.

Para el diseño del taller se revisaron los trabajos realizados por Caledo et al. y Quezada et al. a quienes se les ha referenciado en diversos momentos en este trabajo gracias a sus aportaciones en la construcción y evaluación de talleres.

Para las búsquedas de documentos se utilizaron las siguientes palabras:

- Formación docente

- Adolescentes
- Talleres de formación docente
- Salud mental adolescente
- Evaluación de talleres
- Ciudadanía
- Educación para la ciudadanía

Cuestionario pre y post aplicado a participantes del taller (ANEXO 2). Se diseñó un instrumento de evaluación para ser aplicado a las personas que participaron antes del inicio del taller (pre) y en la conclusión de éste (post), buscando identificar cambios en las habilidades y actitudes de cada una de ellas. La intención de este instrumento fue conocer los cambios que se produjeron a partir de los temas, actividades y prácticas que se realizaron en las sesiones presenciales llevadas a cabo.

Bitácoras personales para plasmar las observaciones directas llevadas a cabo durante las sesiones del taller. Al concluir cada sesión del taller se describía de manera general lo ocurrido durante la jornada, poniendo especial atención en la participación y desenvolvimiento de cada participante para identificar las habilidades y actitudes que iban modificándose dentro de las actividades.

Instrumento de jueceo para evaluar el taller y el cuestionario pre y post. Se elaboró un instrumento (ANEXO 3) para pedir a expertos internacionales que evaluaran el diseño del taller y el cuestionario Pre y post, para identificar si se encontraban alineados en la intención de desarrollar las habilidades y actitudes que se mencionan en los objetivos de esta intervención.

Matriz de indicadores de habilidades y actitudes. Se elaboró una matriz para establecer los indicadores que permitiera identificar el desarrollo de las habilidades y actitudes propuestas en los objetivos de este trabajo (ANEXO 4).

Evaluación del taller y facilitadores. Se les pidió a los participantes que opinaran acerca de su experiencia en el taller sobre las temáticas abordadas y los

facilitadores. No se tenía un formato, se pidió que se expresaran abiertamente en una hoja que entregaron a los facilitadores de manera anónima.

4.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para registrar y evaluar el taller fueron: evidencias de ejercicios realizados en el taller, cuestionario de evaluación pre- post taller, la observación directa y las relatorías personales.

4.4.1 Ejercicios del taller

Durante el desarrollo del taller, se realizaron actividades en donde cada participante ponía en práctica conceptos, técnicas y herramientas planteadas en los momentos de la revisión conceptual. En cada sesión se realizaba una revisión conceptual que daba paso a la práctica y puesta en marcha del conocimiento adquirido para favorecer el desarrollo de las habilidades y actitudes seleccionadas para identificar problemas de salud mental en la comunidad estudiantil.

4.4.2 Cuestionario de evaluación PRE-POST

Se diseñó un instrumento de evaluación para ser aplicado antes del inicio del taller (pre) y en la conclusión de éste (post), buscando identificar cambios en las habilidades y actitudes de cada participante. La intención de este instrumento fue conocer los cambios que se produjeron a partir de los temas, actividades y prácticas que se realizaron en las sesiones presenciales llevadas a cabo. El instrumento se encuentra anexado al final de este trabajo identificado como ANEXO 2.

Buscando la validez del taller y del instrumento pre-post, se solicitó la participación como jueces a expertas en temas de salud mental, formación docente y educación, pidiéndoles que revisaran el diseño del taller, los objetivos planteados, las actividades y la pertinencia del cuestionario para verificar si evaluaba el desarrollo de habilidades y actitudes en las participantes. Dichas expertas cuentan con amplia experiencia en investigaciones en México y

Argentina. En el ANEXO 3, se encuentra el instrumento que se les pidió a las jueces llenaran para su evaluación.

Para la evaluación del taller, se estableció una matriz donde se expresaron las habilidades y actitudes a desarrollar, así como los indicadores que facilitan la identificación de la presencia o ausencia cada una de las habilidades y actitudes, así como evaluar si fueron desarrolladas al finalizar el taller. La matriz se encuentra identificada en el apartado de anexos como el ANEXO 4.

4.4.2.1 Diseño de cuestionario para evaluación del taller.

Contar con un taller no es suficiente, sino es posible evaluar el efecto que pueda tener el taller en la formación docente. Es por esta razón, que se diseñó un instrumento (ANEXO 2) que permitiera identificar los cambios en el proceso formativo de las y los participantes en el taller.

Aplicar con este instrumento, favorece a la confianza de quien participa, así como de quienes tienen la tarea de implementar el taller. Al mismo tiempo, permite proporcionarle validez a nuestro trabajo de investigación-intervención.

4.4.2.2 Jueceo por parte de expertas sobre la pertinencia del taller y el cuestionario

Una vez diseñado el cuestionario, se envió para evaluación a tres especialistas para hacer función de jueces en la evaluación de nuestro instrumento y poder obtener mayor validez al cuestionario. Esta solicitud de evaluación fue acompañada de un instrumento que se solicitó a las especialistas fuera llenado con sus opiniones acerca del cuestionario de evaluación del taller pre y post (ANEXO 3).

Este grupo de jueces cuentan con gran experiencia en procesos de formación y evaluación. Una de las jueces ha diseñado instrumentos para la investigación epidemiológica de salud mental. Otra de las jueces, ha contribuido

en la investigación educativa desde hace muchos años. Y, por último, la otra jueza, también ha hecho investigaciones en procesos educativos contribuyendo con mejoras en la educación en Chile.

El jueceo, nos permitió ver que el planteamiento del taller y el complemento del instrumento acompañaban una adecuada evaluación para nuestro trabajo. Todas las juezes se mostraron optimistas en la efectividad que podría tener el taller en la formación docente y pidieron recibir los resultados que se obtuvieran ya que, a su criterio, tanto el diseño del taller como el cuestionario, podían contribuir para incluirlos en sus prácticas.

4.4.3 Observación directa

La observación directa se lleva a cabo cuando el investigador se encuentra personalmente frente al hecho o fenómeno que intenta investigar (Díaz, 2011). Durante el proceso de implementación del taller se estuvo realizando la observación para identificar las formas de participación de los integrantes y la forma en que ponían en práctica los conocimientos adquiridos. Posteriormente, se anotaba en una bitácora personal donde se describían las observaciones realizadas durante actividades de las sesiones con la finalidad de documentar los cambios que se encontraban en las y los participantes al momento de practicar las herramientas implementadas en cada sesión.

4.4.4 Relatorías personales

Otra forma de recabar información del proceso que se desarrolló durante el paso de las sesiones fueron las relatorías personales, las que permitieron analizar la participación del grupo y realizar los ajustes pertinentes para un mejor entendimiento de las temáticas y pulimiento de las prácticas realizadas. Estas relatorías se basaban en las observaciones realizadas durante las sesiones y se trataba de describir con el mayor detalle posible para dar cuenta de los cambios que se identificaban en las y los participantes al momento de practicar con las herramientas adquiridas.

Capítulo 5

5 Resultados y discusión

De acuerdo con las etapas de desarrollo de un taller planteadas por Quezada et al. (2003) se presentarán los resultados obtenidos.

5.1 Preparación

La preparación o planificación (Cano, 2012) abarca la organización de las acciones que apoyan a lograr solventar los objetivos del taller. Dentro de la preparación Quezada et al., (2012) distinguen tres momentos:

1. El diseño: es el momento en el que se plantea el tema general del taller, los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos y cómo se buscará satisfacer los objetivos, es decir, la metodología que guiará el desarrollo del taller.
2. La planificación: es la etapa en la que se estructuran los pasos que se darán, tomando en cuenta horarios, técnicas y actividades, materiales, distribución de tareas y recursos necesarios.
3. La elaboración de los materiales: es el momento para conseguir el material de apoyo para las sesiones, la elaboración de presentaciones que se proyectarán, el equipo de cómputo, etc.

5.1.1 Diseño

En la fase de diseño, Quezada et al. (2003) consideran prudente tener en mente las siguientes preguntas para lograr satisfacer la intención del taller:

- *¿Para qué?:* es decir, clarificar los objetivos y tomar en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar el taller.
- *¿Quiénes?:* tener en cuenta las personas que participarán en el taller, como facilitadoras o como asistentes.
- *¿Qué?:* Los temas que se desarrollarán durante el taller.
- *¿Cómo?:* Tener claros los métodos y las técnicas que se emplearán para el abordaje de cada tema.
- *¿Con qué?:* Los medios que se utilizarán para el desarrollo del taller.

- *¿Cuándo?:* Tener planeadas las actividades considerando los horarios que se utilizará para cada actividad, así como el tiempo que se destinará para descanso; además de las fechas en que se realizará para facilitar a los asistentes su presencia.
- *¿Dónde?:* Es necesario contar con un lugar que permita la ejecución de las actividades planteadas, que sea de fácil acceso y sea cómodo.

Teniendo contempladas estas preguntas se intentó vincular los resultados del estudio epidemiológico con una formación docente apropiada. Donde se diseñará un taller para docentes en donde se proporcionarán herramientas de detección e intervención de problemas de salud mental en adolescentes para brindar una atención temprana de esas problemáticas. Por supuesto adaptada a la situación que se vive en el Municipio de San Juan del Río.

Este trabajo de diseño se complementó con dos siguientes etapas que fueron, la implementación del taller y, sobre todo, la evaluación de éste para identificarlo como una herramienta de formación útil para docentes de secundarias públicas. En el capítulo 3 se explica el diseño del taller, las cartas descriptivas (ANEXO 1) y la estructura del mismo.

5.1.1.1 Pertinencia del diseño de un taller para docentes

Se estableció en el equipo de trabajo conformado por talleristas y directores de tesis, que el diseño un taller para docentes podría complementar adecuadamente el estudio epidemiológico de salud mental que se desarrollaba paralelamente. Como llega a ocurrir con trabajos de investigación, las personas que participan sienten que son utilizadas por el equipo de investigación y muestran cierta resistencia a los trabajos. Sin embargo, al incluir un taller formativo, recibieron adecuadamente la propuesta de identificar la situación epidemiológica y tener la posibilidad de formarse al respecto en beneficio de la comunidad estudiantil y en un mejor abordaje de intervención con mayor confianza de involucrarse con los contextos de las y los estudiantes.

5.1.1.2 Acercamiento con docentes para la detección de necesidades formativas.

Durante la visita para aplicar el instrumento que indagaba el estado de salud mental de las y los adolescentes, se platicó de manera informal con docentes para indagar las necesidades de formación, así como los días y horarios idóneos para que las y los docentes que tienen su lugar de trabajo en comunidades alejadas a las cabeceras municipales de Cadereyta de Montes y San Juan del Río, tuvieran la oportunidad de poder acudir sin perjudicar la operatividad de sus clases.

Además, se buscaron sedes propicias y céntricas para que cualquier docente pudiera inscribirse al taller y se ausentara de sus centros escolares lo menos posible.

Se identificó claramente la sensibilidad con la que cuentan las y los docentes por sus estudiantes ante los problemas que enfrentan; sin embargo, se identificaron limitaciones técnicas para atender dichas problemáticas y repetidamente mencionaban la poca participación de la familia en el proceso de desarrollo social y académico de las y los estudiantes.

5.1.2 Diseño de taller

Para atender las necesidades formativas del personal docente, se diseñó un taller al que se le nombró “Formación continua para el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemáticas de salud mental en estudiantes de secundarias públicas” (Anexo 1).

5.1.2.1 Habilidades y actitudes

Las competencias son una base considerable al pensar en diseñar un taller que se enfoca en el apoyo de docentes para brindarles herramientas para la atención de sus estudiantes. Si bien, no se busca capacitar a docentes en

competencias, si tratamos de considerarlas para brindarles una formación integral en las temáticas que se encuentran encaminadas en este documento.

Para este trabajo, se decidió focalizarse en dos habilidades y dos actitudes que se considera pueden apoyar en el desarrollo profesional de docentes. Esta decisión se encuentra basada en el número de horas disponibles para la capacitación a docentes, directivos y trabajadoras sociales y para evitar transmitir un agobio hacia las y los participantes al querer abarcar mucho en una cantidad limitada de horas. En el ANEXO 4 se muestra la matriz de indicadores que se utilizó para el diseño del taller.

5.1.3 Objetivos del taller

Con la finalidad de poder evaluar la pertinencia del taller como formación continua de docentes de nivel secundaria, se establecieron los siguientes objetivos del taller:

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.

5.1.4 Estructura del taller

El nombre dado al taller fue: “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”

Después de haber planteado un taller de 40 horas presenciales para que fuera reconocido por la Secretaría de Educación como curricular para el cuerpo docente que participara; sin embargo, se ajustó para llevarse a cabo en dos modalidades cubriendo el mismo número de horas.

Los ejes en los que se sostuvo el diseño fueron las categorías de habilidades de empatía y comunicación y las actitudes de reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho y la colaboración.

Para atender las temáticas consideradas desde un inicio, se ajustaron el número de horas y de sesiones se planteó para 7 sesiones presenciales de 3.5 horas y 15 horas de manera virtual, estableciendo el temario para las sesiones presenciales como sigue:

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

Para el trabajo virtual, las temáticas que se abordaron 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

5.1.4.1 Plan de trabajo y actividades del taller

Las sesiones presenciales fueron diseñadas con la finalidad de ser prácticas y con movimiento físico, así que se realizaron actividades en equipos o con la participación de todos los integrantes del grupo para llevarlo a cabo de manera dinámica. Todas las actividades por sesión se plasmaron en cartas descriptivas para que sean reproducidas por cualquier persona interesada, que cuente con un perfil adecuado para el manejo de las temáticas planteadas. Las cartas descriptivas se encuentran al final de este trabajo (ANEXO 1).

5.1.5 Planificación

Según Quezada et al. (2003), es el momento en el que se logra integrar los horarios, temas y material que se requiere para el desarrollo de cada sesión que integra el taller que se plantea. Para la planeación resulta de gran apoyo contar con cartas descriptivas en donde pueda plasmarse el tiempo que se destinará a cada actividad, se enuncie la actividad a desarrollar, el material necesario para llevar a cabo la actividad. En caso de dividirse en varias sesiones el taller, se recomienda que cada sesión tenga la planeación que se propone en este apartado.

Trabajar con instituciones gubernamentales es complicado por el escrutinio ciudadano al que se enfrentan cotidianamente. Esta es una de las razones por las que se dificulta atender todas las inquietudes administrativas para proponer un taller a la Unidad de Servicios para la Educación básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), ya que se tiene que considerar el tiempo que se ausenta cada participante a su centro escolar, el número de horas que tiene el taller, además de tener presente que para que sea considerado como formación docente debe de tener una duración formativa de 40 horas.

Además, es necesario considerar los tiempos de traslado de las y los participantes desde sus centros de trabajo. Recordemos que algunos docentes tienen su centro de trabajo en comunidades alejadas al lugar sede de la formación y tienen limitaciones para los traslados, es decir, algunos no cuentan con vehículo para moverse a la sede.

En razón de lo anterior, se establecieron los días lunes para el taller en la sede de Cadereyta de Montes, ya que es el lugar donde las comunidades se encuentran más alejadas de la cabecera municipal. Para el municipio de San Juan del Río, se establecieron los jueves para que pudieran contar con accesibilidad al taller y regresar a sus labores inmediatamente después de concluidas las actividades planteadas por día.

Por otro lado, se ajustaron en repetidas ocasiones las fechas del taller por cuestiones de vacaciones, puentes vacacionales o cursos que ya se encontraban programadas por parte de USEBEQ.

5.1.6 Ajuste de horas totales y modalidades del taller.

Inicialmente, se plantearon 40 horas de duración del taller repartidas en ocho sesiones de cinco horas presenciales debido a que se planteaban actividades que favorecieran la participación de cada integrante del taller. Además de poder darle suficiente tiempo de práctica para implementar los Primeros Auxilios Psicológicos.

Sin embargo, para evitar al máximo la ausencia en los centros de trabajo de cada participante, la USEBEQ, solicitó que el número de horas por sesión se redujera, así como los días de curso. Por lo que se planteó al equipo, contemplar la posibilidad de hacer una parte del taller de manera virtual.

Es así, que se determinó realizar el taller presencial en siete sesiones de 3.5 horas y el resto del tiempo cubrirlo con actividades a distancia utilizando la plataforma de Canvas, para facilitar el material a las y los participantes, así como para la elaboración de una propuesta de trabajo en sus centros educativos partiendo de lo revisado en el taller.

5.1.6.1 Ajuste de fechas para la implementación del taller

Por parte de USEBEQ, solicitaron las fechas para la implementación del curso para que no se empalmaran las actividades con las que tenían compromisos de capacitación y pudiera ser opción para las y los docentes.

Se enviaron las fechas y por trámites administrativos no fueron aprobadas y se estuvieron ajustando a lo largo del inicio escolar. Una vez acordados, se envió la invitación para que se iniciaran los trabajos a la USEBEQ, en Cadereyta de Montes el lunes 10 y en San Juan del Río el jueves 13 de octubre de 2019. Sin embargo, no se envió la convocatoria a las zonas escolares para que se diera a conocer con el cuerpo docente, por lo que fue retrasado una semana más para dar oportunidad a que se inscribieran al curso.

5.1.7 Convocatoria

Para el proceso de convocatoria de las personas participantes en el taller Caledo et al., (2003) proponen que se especifiquen las características de formación previa o perfil deseado para que el taller sea atractivo por los temas a abordar y sea de utilidad. De esa manera, se logra interesar y participar en él. Además, se requiere contemplar el número de participantes para que las actividades y el taller en general, logren cumplir las expectativas en la construcción de aprendizajes colectivos.

También es necesario realizar la convocatoria con anticipación para que todas las personas interesadas puedan organizar sus tiempos y puedan destinar las fechas y horarios para asistir.

En las convocatorias se debe especificar el tema del taller, quién organiza el evento, perfil del participante, si tiene costo, la duración, fecha y horario de inicio, vías de inscripción, lugar donde se llevará a cabo y las vías de contacto para informes e inscripciones.

Para lograr las metas de la convocatoria, ésta la llevó a cabo la USEBEQ ya que es la institución que cuenta con los lineamientos de acercamiento de ofertar formativas para el personal docente que colabora para la misma. Sin embargo, al ser una institución de gobierno, paralelamente a la formación docente llevan a cabo muchos procesos educativos, desde la administración, la gestión de recursos humanos y materiales para que todas las escuelas cuenten con docentes y no se pierdan clases ante eventualidades que se puedan presentar. Se menciona lo anterior, debido a que se atrasaron las convocatorias y no se enviaron las invitaciones con el tiempo suficiente para que docentes o administrativos se pudieran inscribir.

Ante esa dificultad, se enviaron directamente a las zonas escolares los posters de invitación para el registro de las y los participantes y ajustando las fechas para Cadereyta de Montes el 17 de octubre y para San Juan del Río el 20 de octubre.

Hacerlo directamente con las zonas escolares, facilitó el flujo de información para que docentes pudieran enterarse e inscribirse en el taller. A pesar de los esfuerzos de las zonas escolares, se tuvieron dificultades para la integración de los grupos.

5.1.7.1 Dificultades para la integración de un grupo por Municipio.

A pesar de los esfuerzos y las visitas realizadas para integrar el grupo de Cadereyta de Montes, sólo se tuvo la asistencia de un director y una trabajadora social de la misma escuela en la primera sesión los cuales comentaron que había convocatorias para otros cursos programados por USEBEQ en las mismas fechas y con la misma duración.

Para la segunda sesión se contó con la presencia de un segundo director, sin embargo, los objetivos del taller no podrían lograrse con la baja respuesta obtenida. Se les invitó a que se pudieran unir al grupo de San Juan del Río, pero ya no pudieron acudir debido al tiempo y la distancia que implicaba ausentarse más tiempo del que podían invertir.

5.1.7.2 Apertura de espacios para la integración de personal directivo, de orientación y trabajo social al taller.

Ante las dificultades de la convocatoria se decidió abrir espacios a todo el personal que labora en los centros escolares, para no entorpecer las actividades docentes. Es así que se incluyeron personal directivo, trabajadoras sociales, orientadoras educativas, etc.

Gracias a la apertura de espacios para capacitación se logró formar un grupo fluctuante de 20 personas; sin embargo, se logró que 13 tuvieran la constancia necesaria para cubrir al menos el 80% de las asistencias.

5.2 Ejecución

En esta etapa inicial, Quezada et al. (2003) y Cano et al. (2003) consideran importante hacer la presentación de las personas que facilitarán el taller, de los asistentes y del taller en general, es decir, los temas a tratar, los horarios, reglas, acuerdos y la forma en que se trabajará en las sesiones, además de la manera en que se evaluará la participación.

Posteriormente, ayuda a conocer las expectativas que se tiene acerca de los temas, los conocimientos previos y las necesidades de desarrollo encaminados al tema principal del taller.

En esta fase, se pretende incentivar la participación y propiciar un ambiente de confianza que permita desenvolverse adecuadamente a los participantes.

5.2.1 Implementación del Taller en el Municipio de San Juan del Río, Querétaro.

El inicio del taller en el municipio de San Juan del Río se inició puntualmente el 17 de octubre con una gran convocatoria, aunque el número de participantes variaba con el paso de las sesiones, teniendo como resultado 13 personas que fueron constantes en su asistencia y participación a cada sesión.

En la primera sesión se aplicó el cuestionario pre-post (ANEXO 2), para poder contar con un comparativo al obtener el cuestionario final respondido e identificar la eficacia del taller en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes.

Se integró un grupo diverso, con docentes, trabajadoras sociales, orientadoras y personal directivo. Había docentes con poca experiencia y la mayoría ya con varios años en el magisterio produciendo una gran participación y enriqueciendo los temas abordados durante el taller. La forma en que fue diseñado el taller facilitó la interacción y la constante participación de los integrantes, al grado de que en varias ocasiones se excedió un poco el tiempo del taller, debido a las múltiples participaciones.

5.2.2 Desarrollo de las sesiones presenciales del taller.

En el desarrollo de las actividades es la puesta en marcha toda la planeación, se abordan los temas y se lleva a cabo el intercambio de experiencias, conceptos, técnicas, con el apoyo del material presupuestado.

La participación de los asistentes es la que puede orientar a las facilitadoras si las actividades y contenidos han sido elegidos adecuadamente para satisfacer los objetivos que dirigen el taller.

Es decir, esta fase es la parte medular y para lo que se planeó en las fases anteriores. Se pueden modificar o adecuar las actividades, siempre y cuando no se modifiquen las temáticas generales a tratar. El trabajo que se realice durante el desarrollo puede llevarse a cabo de varias formas, las que se abordarán a continuación son dos: en plenaria o por grupos.

Durante las siete sesiones presenciales se realizaron actividades en plenaria y en ocasiones grupales, permitiendo observar la constante asimilación de la información presentada que fue incrementando la participación de cada integrante. Las participaciones se centraban en la intención de ajustar la

información con la realidad que cada participante tenía en su entorno laboral cercano, lo que enriquecía las participaciones al compartir sus experiencias tenidas a lo largo de su vida laboral.

En las primeras sesiones se observaba ansiedad en las personas, por un lado, por querer aprender a manejar situaciones de crisis emocionales, y por otro lado, por lo novedoso del taller en cuanto a las temáticas y la adquisición de herramientas de atención que podrían aplicar con las y los estudiantes.

Para las sesiones finales, se observó mayor tranquilidad y confianza sabiendo que contaban con herramientas nuevas para abordar situaciones con las y los estudiantes, además de tener protocolos institucionales de respaldo, en caso de que no funcionara el primer intento de atención.

5.2.3 Cierre de la modalidad presencial del taller.

Quezada et al. (2003) identifican tres elementos básicos para el cierre de un taller. Por un lado, se lleva a cabo un resumen a manera de conclusión de los temas abordados y los aprendizajes logrados a lo largo del taller, donde se retoman las prácticas nuevas que se pueden aplicar basados en la construcción colectiva a lo largo de taller.

Por otro lado, la construcción de aprendizajes y nuevas prácticas encaminan un plan de acción para transformar la realidad de cada participante al taller, incorporando las nuevas estrategias de enfrentar las problemáticas ensayadas durante el desarrollo del taller.

Por último, la evaluación del taller permite la retroalimentación por parte de las personas asistentes al taller, en cuanto a la metodología, las técnicas, ambiente y dinámicas empleadas para lograr transformar las prácticas cotidianas en las que se encuentran.

Al llegar a la fase final, se observó una mayor integración de las y los participantes, lo que permitió realizar actividades donde pudieran poner en práctica las herramientas adquiridas y podían identificar personas de las que podían apoyarse en caso de requerir mayor orientación; es decir, identificar a personal que trabaja en otra escuela pero que tiene experiencia suficiente para orientarles en caso de tener dudas del proceso de atención de las y los estudiantes.

Además de identificar el progreso en sus prácticas de primeros auxilios psicológicos, se les pidió que respondieran el cuestionario pre-post, para contar con material de análisis de la eficacia del piloteo del taller presencial.

Para concluir, se dieron las instrucciones para la elaboración de trabajos finales, en donde pudieran generar un plan de acción en sus escuelas a partir de los temas revisados y con las herramientas proporcionadas. También se establecieron los tiempos de entrega, los cuales cumplieron sin mayor dificultad.

5.3 Evaluación Final

Quezada et al. (2003), proponen tres posibles evaluaciones, la Intermedia, la final y la procesual. Para este trabajo, sólo se utilizó la final, con la intención de identificar si este taller piloto, es susceptible de ser reproducido con la certeza de ser eficaz en el logro de los objetivos planteados.

De Caledo et al. (2003) tomamos estos aspectos para la evaluación del taller:

- El diseño
- El cumplimiento de expectativas.
- La superación de temores.
- La pertinencia del contenido.
- La aplicabilidad de lo aprendido.
- El logro de los objetivos.
- El estilo y las capacidades de los capacitadores.
- El proceso metodológico y su pertinencia en el taller.
- El nivel de aprendizaje de los participantes.

- El nivel de intercambio e integración.
- El nivel de disfrute.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados para evaluar el taller.

5.3.1 Presentación de resultados y discusión

Con relación a las habilidades (empatía y comunicación) y actitudes (reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho y colaboración), se presentan las preguntas de cuestionario pre y post aplicados y las respuestas.

Cabe resaltar, que inicialmente se buscaba evaluar estas cuatro categorías, sin embargo, al realizar el análisis de las preguntas y respuestas, se identificó una quinta categoría que se le nombró “actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar”. Por lo tanto, se presentan a continuación, los resultados obtenidos en cada una de estas categorías.

5.3.1.1 Empatía

En la revisión final de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado, se identificó una pregunta que indagaba acerca de la empatía, la cual es: “Cuando escucho que profesoras (es), directivos o estudiantes atraviesan una situación complicada”; las posibles respuestas son cuatro y son las siguientes: 1) Procuero no involucrarme; 2) Intento comprender la situación por la que pasa; 3) Trato de ayudar como pueda, y 4) Me frustra no saber qué hacer.

Se consideraron las opciones 2 y 3 como las que mostraban mayor empatía, obteniendo el puntaje total en la combinación de ambas respuestas, lo que sigue:

Opciones	Número de Respuestas obtenidas PRE	Número de Respuestas obtenidas POST
2	5	11

3	9	4
Total	14	15

Tabla 1. Resultados de Empatía

Según los resultados, podemos ver que la opción 2 pasó de 5 respuestas en el cuestionario pre a 11 respuestas en el cuestionario post, lo que nos habla de un avance significativo en **empatía** por parte de las y los docentes que respondieron ambos cuestionarios.

De acuerdo al análisis realizado de este reactivo, se puede observar un avance del doble de la puntuación obtenida en la evaluación pre-taller. Al combinarlo con los resultados del apartado de colaboración, se infiere que al tener un aumento en empatía y una reducción en la colaboración, las y los participantes intentan poner en práctica las herramientas obtenidas de manera individual en el taller.

5.3.1.2 Comunicación

Para la categoría de comunicación se contaba únicamente con una pregunta que fue abierta, la cual decía: “¿Cómo te das cuenta, sin utilizar el lenguaje no verbal, que alguien de tus estudiantes está pasando por un mal momento? Da un ejemplo.” Debido a ser una pregunta abierta, se establecieron 3 categorías que englobaron las diferentes respuestas que se identificaron, estas fueron: “características físicas” (por ejemplo, postura corporal), “características conductuales” (por ejemplo, llanto, agresividad) y “características interpretativas” (por ejemplo, tristes, aislamiento).

Las respuestas obtenidas quedan identificadas en la siguiente tabla:

Características físicas		Características conductuales		Características interpretativas	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
5	8	21	10	20	8

Tabla 2. Resultados de Comunicación

Como se puede observar en la tabla 2, los resultados nos arrojan un incremento en la categoría de las características físicas, es decir, lo más tangible y que requiere de poca o nula interpretación, a diferencia de las otras dos categorías que claramente disminuyen al concluir el taller.

Para este apartado, aunque no se observan avances, si existe una mejora en intentar darle peso a características físicas (observables) y una reducción considerable en la interpretación. Como se explicó, la intención del taller fue indagar en cada estudiante el estado mental en el que se encuentra y buscar las alternativas de intervención para apoyarle a mejorar su contexto con miras a favorecer el bienestar de sus estudiantes.

Si bien, los datos obtenidos no son contundentes, si nos proporciona una visión de congruencia entre los objetivos que se establecieron en la propuesta del taller, el diseño de las actividades y los resultados obtenidos. Lo que sugiere es que el taller cuenta con una base metodológica adecuada para desarrollar habilidades y actitudes en docentes que tienen a su cargo estudiantes con problemas de salud mental.

Debemos tener claro que el instrumento creado para evaluar no fue lo suficientemente equilibrado para indagar cada categoría planteada inicialmente, lo que nos limita el poder realizar un análisis más amplio de los resultados para que sean compatibles con las observaciones realizadas que dan cuenta del desarrollo de las habilidades de los participantes.

5.3.1.3 Reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho

En cuanto a la actitud de reconocimiento se las y los adolescentes como sujetos de derecho se contaba también con un solo reactivo; sin embargo, se planteó como escala de Likert, para 7 ítems, donde las posibles respuestas eran “mucho”, “regular”, “poco” o “nada”, donde el reactivo iniciaba diciendo “los adolescentes son” y los ítems eran: 1) Personas que pueden tomar decisiones sobre sí; 2) se encuentran en una fase de desarrollo conflictiva para ellas (os) y su entorno; 3) tienen derecho a la participación; 4) Necesitan que alguien decida

por ellas (os) hasta que cumplan mayoría de edad; 5) son libres de expresar lo que piensan; 6) son personas problemáticas por naturaleza, y; 7) Son diversas (os) y hay que respetar sus diferencias. Para los ítems 1, 3, 5 y 7, la respuesta esperada era “mucho”, mientras que para los ítems 2, 4 y 6 la respuesta esperada era “nada”

Los resultados se muestran a continuación:

Ítem	Mucho PRE	Mucho POST	Nada PRE	Nada POST
1	2	4	0	0
2	7	7	0	0
3	13	13	0	0
4	2	1	1	1
5	13	13	0	0
6	0	0	4	4
7	11	13	0	0
Total	39	48	6	5

Tabla 3. Resultados de Reconocimiento de adolescentes como sujeto de derecho

Como se puede observar en la tabla 3, hubo una mejoría considerable en las respuestas de “mucho” en la relación del cuestionario respondido al inicio del taller con respecto al que se respondió al finalizar, lo que hace pensar que se sensibilizó un poco más al personal docente que participó en el taller. Sin embargo, en las respuestas de “nada” hubo un pequeño retroceso que no representa mayor alteración, aunque si requiere que se continúe trabajando en reconocer a las y los adolescentes con derechos como los tienen las personas mayores de edad.

También se identifica avance en este apartado, donde se puede pensar que las y los docentes, obtuvieron mayor claridad del rol docente donde pueden ser un apoyo para las y los estudiantes en su desarrollo, atención y formación, sin asumir la responsabilidad total por la atención en salud mental de los adolescentes. Por un lado, los reconocen como personas que sufren por las

circunstancias en las que se encuentran, y por otro, reconocen su desempeño docente como impulsor para mejorar la realidad de cada estudiante.

Siendo críticos en este reactivo, podemos observar que sí logra evaluar la efectividad en el tema de reconocer a los adolescentes como sujetos de derechos; es decir, este reactivo cumple con la función de la evaluación para lo que se planteó.

5.3.1.4 Colaboración

La categoría identificada como colaboración fue la que más preguntas abarcó con siete en total. A continuación, se presenta cada reactivo con las posibles respuestas, para posteriormente presentar los resultados globales.

Reactivo 1: “Cuando una persona me platica alguna situación personal por la que atraviesa”

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 1) Procuero indagar más para comprender la situación; 2) Procuero 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, y; 4) Confío en las habilidades que tiene la persona y apoyo en buscar soluciones.

La respuesta 4 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 3.

Reactivo 2: “Cuando en la escuela tenemos identificado a algún (a) estudiante con problemas de salud mental”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 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, y; 4) Considero que hacer algo es responsabilidad de la familia.

La respuesta 2 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 3.

Reactivo 3: “Cuando alguno (a) de mis estudiantes me cuenta algún problema de su vida considero que le ayudo cuando”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 1) Sólo escucho lo que quieran compartirme; 2) Además de escuchar, repito hago lo que me acaban de compartir para que quede claro que le estoy escuchando; 3) Busco la forma de darle un consejo, porque mi experiencia debe servirles, aunque no muestren disposición de escucharme, y; 4) Pregunto más sobre lo que están viviendo y solo doy mi opinión si la piden.

La respuesta 1 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 3.

Reactivo 4: “Cuando identifico una situación que afecta la salud emocional de un (a) adolescente”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 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 el seguimiento; 3) Me encargo de su canalización a una instancia interna o externa a USEBEQ, y; 4) Prefiero evadir la situación (“mucho ayuda el que no estorba”).

La respuesta 2 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 3.

Reactivo 5: “Cuando identifico una situación de riesgo que se presenta entre estudiantes”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 1) Confío en que ellas (os) solas (os) pueden resolver sus problemas de manera asertiva; 2) No me involucro porque no tengo entrenamiento para atender situaciones de riesgo y temo quedar como responsable de una situación así de compleja; 3) No me involucro directamente, busco a alguna (o) compañera (o) que apoye para atender la situación, y; 4) Me acerco a las (os) estudiantes para conocer la

situación, intento apoyar o pedir ayuda especializada, estando al pendiente de la conclusión.

La respuesta 4 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 1.

Reactivo 6: “Cuando un (a) compañero (a) se encuentra atendiendo alguna situación con algún (a) estudiante”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 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, y; 4) Cada profesor (a) debe atender sólo a los estudiantes de su grupo.

La respuesta 1 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 3.

Reactivo 7: “Quién puede colaborar ante una problemática emocional de alguno (a) de mis estudiantes”.

Las posibles respuestas, eran las siguientes: 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, y; 4) Es responsabilidad del o la estudiante buscar especialistas fuera de la escuela.

La respuesta 3 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 2.

Reactivo	Respuesta esperada en 1er lugar PRE	Respuesta esperada en 1er lugar POST	Respuesta esperada en 2do lugar PRE	Respuesta esperada en 2do lugar POST
1	6	8	7	1
2	4	1	8	6
3	4	3	6	3

4	10	11	7	5
5	11	11	1	3
6	10	10	2	0
7	8	6	7	7
Total	53	50	38	25

Tabla 4. Resultados de Colaboración

Como se puede apreciar en los resultados, hubo una reducción de frecuencia en las respuestas esperadas en relación a los cuestionarios aplicados al inicio con los que se aplicaron al final; sin embargo, puede deberse a que en el taller se trabajaron herramientas para que cada docente pudiera hacerse cargo de la atención de las y los estudiantes, es posible que en la confianza en sí mismos, reduzcan la necesidad de pedir apoyo para resolver las situaciones que se les presenten.

Al ver que los resultados se reducen, se puede entender que, al contar con herramientas como el protocolo de Primeros Auxilios Psicológicos, existe mayor confianza para intentar hacerse cargo de resolver las situaciones que identifican. Al no ser datos que se reducen en gran medida, se puede suponer que tienen claridad de que al no poder resolver personalmente las situaciones, pueden apoyarse de las autoridades escolares, además de los protocolos institucionales para la atención de estudiantes con problemas de salud mental.

5.3.1.5 Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar

Esta categoría surgió a partir del análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Incluye cuatro preguntas de las cuales 3 son preguntas abiertas, por lo que se establecieron categorías para englobar los tipos de respuestas obtenidas. Otra de las preguntas es de opción múltiple, por lo que se presentará reactivo por reactivo.

Reactivo 1: ¿Te gustaría recibir capacitación sobre alguna temática específica de salud mental como parte de tu formación docente?

Las opciones de respuesta fueron: a) Si; b) No, y; Menciona la temática de tu interés.

Las categorías de análisis de respuestas que se identificaron fueron: Psicopatología y recursos de afrontamiento (por ejemplo, trastornos de ansiedad y habilidades socioemocionales); y, Conductuales (por ejemplo, intentos de suicidio, conductas de riesgo).

Psicopatología y recursos de afrontamiento		Conductuales	
PRE	POST	PRE	POST
17	9	25	31

Tabla 5. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Capacitación).

En los resultados se puede observar como la categoría de análisis que tiene que ver con temas especializados se reduce de las respuestas iniciales al cuestionario con relación a las respuestas finales. Mientras que en la categoría que tiene que ver con las conductas que pueden observar las y los docentes son las que cobran mayor interés al concluir el taller. Lo que nos lleva al supuesto de que al conocer los datos epidemiológicos obtenidos los lleva a identificar los problemas de la realidad que viven con sus estudiantes.

Reactivo 2: ¿Cuáles crees que son las principales problemáticas que viven las (os) adolescentes en México y el mundo?

Las categorías de análisis de respuestas que se identificaron fueron: Emocionales (por ejemplo, soledad, duelo); y, sociales (por ejemplo, familia, abandono).

Emocionales		Sociales	
PRE	POST	PRE	POST
17	19	10	5

Tabla 6. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Problemáticas).

En los resultados se puede observar como la categoría de análisis que tiene que ver con temas emocionales las respuestas iniciales al cuestionario iniciales con relación a las respuestas finales muestran un pequeño incremento. Mientras que en la categoría que tiene que ver con cuestiones sociales decrece,

lo que sugiere que las y los participantes se encuentran más sensibilizados y focalizados en las situaciones que viven las y los estudiantes, en lugar de señalar sus entornos como los que tienen que mejorar.

Reactivo 3: ¿Alguna vez has detectado en tus estudiantes alguna de las problemáticas que mencionaste? ¿Cuál o cuáles?

Las categorías de análisis de respuestas que se identificaron fueron: emocionales (por ejemplo, soledad, depresión); y, conductuales (por ejemplo, adicciones, violencia).

Emocionales		Conductuales	
PRE	POST	PRE	POST
2	5	8	12

Tabla 7. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Detección).

En los resultados se puede observar cómo en ambas categorías de análisis se presenta un incremento, lo que sugiere que después de haber tomado el taller, pueden identificar en retrospectiva, algunas situaciones que han observado en las escuelas.

Reactivo 4: ¿Consideras importante trabajar la salud mental adolescente en la escuela? ¿Por qué?

Las posibles respuestas son: 1) Para que las (os) estudiantes puedan disfrutar el derecho a la salud y educación plenamente; 2) Para evitar violencia y acoso escolar; 3) Por que en su casa no les hacen caso, y; 4) Porque las y los docentes tenemos influencia en sus vidas.

La respuesta 1 era la que se esperaba en primer lugar, y en segundo lugar la respuesta 4.

Respuesta 1		Respuesta 4	
PRE	POST	PRE	POST
10	9	2	5

Tabla 8. Resultados de Actitud hacia el abordaje de temas de salud mental en el ámbito escolar (Importancia de la salud mental).

En los resultados se puede observar como en la respuesta 1 hay un leve decrecimiento en relación a las respuestas obtenidas en el cuestionario pre con relación al cuestionario post. Así como en la respuesta 4 que se observa un incremento. En conjunto de las dos respuestas esperadas, se puede sugerir que después del taller, se alcanza a percibir que hay una necesidad de estar preparados para atender en las escuelas las situaciones que viven las y los estudiantes.

En cuanto a la importancia de abordar temas de salud mental en la escuela se indagó en las preguntas mencionadas, de las que podemos inferir, que las y los participantes en el curso clarificaron la idea de que pueden ser agentes de cambio en la realidad que viven sus estudiantes y que puede ser a través de identificar conductas y emociones, además de contar con recursos para hacerse cargo por sí mismos, sin pasar por alto que pueden ser los primeros intervinientes y apoyarse del personal directivo y de otras áreas, además de contar con protocolos institucionales que brindan apoyo y vinculan a servicios externos especializados.

Otro de los puntos observables en los resultados para este apartado, tiene que ver con la identificación de los conflictos que se identifican desde los jóvenes y la intervención requiere de focalizarse en ellos y comenzar la atención sin buscar responsables en el entorno de cada estudiante, y sin esperar que ese entorno sea el que modifique la salud mental de las y los jóvenes.

5.3.2 Evaluación del taller y facilitadores

En cuanto a las preguntas realizadas a las y los participantes relacionadas a su experiencia vivida durante el taller, se les pidió que respondieran de manera anónima en una hoja sobre dos puntos en particular, las temáticas abordadas y el desempeño de los facilitadores.

En este instrumento participaron ocho personas, quienes respondieron de manera libre y espontánea, expresando lo siguiente:

Persona 1

“Sobre las temáticas:

Para mí 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.

Las temáticas me brindan ahora seguridad y certeza porque en mi trabajo es cotidiano encontrar adolescentes que se encuentran en crisis.

Sobre los facilitadores

Se observó un trabajo coordinado, organizado. Ellos fueron amables, además se percibió un dominio de las temáticas que abordaron.

Tener una segunda parte de este taller”.

Persona 2

“Considero 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. Creo que este taller me aportó información importante para mi práctica diaria desde mi área (trabajo social).

Las actividades y los ponentes del taller fueron claros en las indicaciones y resolvieron dudas en todo momento.

Algunas temáticas de mi interés son como trabajar el cutting desde nuestras escuelas ya que es parte de una situación de crisis.

En general me gustó el taller”.

Persona 3

“El taller fue muy bueno, los coordinadores muy preparados el ambiente de respeto y el objetivo fue claro.

Propuesta: Que pasado un tiempo nos vuelvan a reunir para complementar o compartir experiencias.

Sugerencia: Nos impartan otro aunque sea los sábados”.

Persona 4

“Gracias por impartirnos este taller, en lo personal reconozco que tienen el conocimiento, la habilidad para transmitir de manera positiva sus conocimientos.

Me llevo parte de sus estrategias y la motivación para dar continuidad en mi escuela a este taller.

Temáticas que me gustaría(n) sobre trastornos) autoestima en adolescentes de secundaria. Los espero en mi escuela. Gracias”.

Persona 5

“Los maestros que impartieron el curso, Daniel y Elena, se mostraban siempre dispuestos con una actitud generosa en cuanto conocimiento y habilidades en la didáctica. Escuchaban con atención nuestros comentarios, dudas y juicios que hacíamos, respecto a nuestras experiencias como docentes, además de que siempre había facilidad de encontrar tolerancia, sirviendo como mediadores neutros.

Los temas eran digeribles con dificultad por su naturaleza, pero fluían por la explicación de los exponentes. No cabía el abandono y si había dudas precisas se exponía.

Temas de apoyo: docente como agente de cambio (eliminar aspectos ortodoxos). Violencia de género en los adolescentes. Didácticas para relajación emocional”.

Persona 6

“Los licenciados que impartieron el taller en todo momento se mostraron con disponibilidad al trabajo, compartiendo ideas y conocimientos de cómo enfrentar una situación en CRISIS, partiendo de inicio, con el contacto visual, entrando desde la empatía, para que el alumno se abra sentimentalmente para conocer la problemática y derivado de ello, tratar de llegar a la necesidad.

La verdad 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”.

Persona 7

“El taller me pareció muy interesante por las temáticas abordadas ya que son situaciones que vivimos diariamente, entonces es de gran apoyo para nuestra labor práctica.

El interactuar y compartir puntos de vista y formas de intervención me ayudo a mejorar mi práctica educativa y resolvió algunas dudas sobre el cómo actuar. Gracias”.

Persona 8

“Gracias por compartir estos conocimientos y nutrir mi preparación. Sugiero talleres de autoestima y habilidades para la vida, procesos de duelo, técnicas para la vida, tanatología. Gracias por todo”.

Con los resultados presentados y considerando los aspectos a evaluar que propone Caledo et al. (2003) podemos precisar que el diseño cumplió con las expectativas de las personas que participaron en el taller y de los

organizadores ya que se pudieron brindar herramientas suficientes para su aplicabilidad en las actividades docentes que desempeñan. Entonces, podemos observar que logramos satisfacer los aspectos de diseño, expectativas, la consecución de los objetivos del taller, el nivel de intercambio, integración aplicabilidad y en general el aprendizaje de los participantes. Lo anterior, nos hace considerar que el diseño, la metodología y la pertinencia del contenido favorecieron a disminuir los temores de los participantes para intervenir en casos que se presenten con los estudiantes con los que interactúan en las escuelas de adscripción.

Algunas profesoras solicitaron la reproducción del taller para compañeros docentes que no pudieron acudir en las fechas programadas para el taller piloto que se realizó para este trabajo.

Conclusiones

En este trabajo se buscó diseñar, implementar y evaluar un taller para docentes de secundarias públicas que les dotara de herramientas para la detección de problemas de salud mental de adolescentes y su canalización a espacios especializados.

Como se ha podido mostrar, se hicieron diversos acercamientos a datos de corte epidemiológicos en los Municipios de Cadereyta de Montes y San Juan del Río en el Estado de Querétaro, para identificar temas relevantes para la apoyar la formación continua de docentes.

Se expuso el proceso de integración de las temáticas a abordar, la pertinencia de éstas, además de diseñar las actividades necesarias para el manejo de los temas y la correcta implementación.

Según los datos obtenidos, en términos generales se cumplió con las expectativas de sobre la pertinencia de las temáticas, el desarrollo de las mismas

y la práctica para el adecuado manejo de situaciones que viven con frecuencia el personal de las escuelas.

Sin embargo, la autocrítica al trabajo realizado se puede señalar que el instrumento llamado “cuestionario pre post” diseñado para dar cuenta del desarrollo de las habilidades y actitudes elegidas, no logra cubrir la evidencia que muestre claramente su finalidad. Es decir, no nos permite evidenciar la consecución de los objetivos planteados en el taller. Ante este escenario de evaluación, es necesario reconocer que una debilidad clara de este trabajo es su instrumento de evaluación de desarrollo de habilidades y actitudes.

Para mejorar el instrumento de evaluación pre-post, es necesario establecer reactivos que permitan dar cuenta del avance formativo que se obtiene en el taller que sea claro en las indicaciones de llenado para que la persona que participe en el llenado, pueda hacerlo sin complicaciones.

Por otro lado, tener otros instrumentos de evaluación como la observación directa, las bitácoras personales, las relatorías y la evaluación abierta sobre las temáticas y los facilitadores, permite mostrar que el taller logra sus objetivos en las mismas palabras de las y los asistentes.

Ante este panorama de evaluación de talleres, se puede concluir que es necesario contar con un instrumento que permita evidenciar el desarrollo formativo de las y los participantes para contar con mayor validez y certidumbre de cumplir con los objetivos planteados en el inicio.

Sin embargo, ante la debilidad de algunos instrumentos que se utilizan para evaluar talleres, se pueden utilizar instrumentos con preguntas abiertas para que las y los participantes puedan expresar sus impresiones y experiencias vividas durante su formación.

En ocasiones, los resultados obtenidos a través de diversos instrumentos de evaluación pueden desmotivar a los facilitadores; empero, requerimos de reflexionar acerca de reconocer qué fue lo que falló. En el caso de este trabajo, la debilidad se encuentra en el instrumento, no en el diseño, en la metodología,

en las temáticas o en los facilitadores ya que como se mostró, el taller cumple sus objetivos, no así, el instrumento de evaluación pre-post.

Por otro lado, también se pudo observar que trabajar con instituciones de gobierno puede generar un desgaste considerable en las personas que quieren realizar intervenciones debido a las dificultades que representa el manejo de mucho personal y las actividades que ello implican. Sin embargo, el trabajo con docentes es gratificante por la vocación y el deseo de mejorar que tienen de realizar sus actividades. Es parte de la naturaleza de las personas querer ayudar a los demás, aunque en muchas ocasiones se desconocen las formas de poderlo hacer. Por eso, es necesario desarrollar más talleres que promuevan y faciliten herramientas de apoyo a docentes para abordar problemas de salud mental en estudiantes. En la experiencia del taller se pudo identificar que el deseo de colaborar por parte de docentes se encuentra presente en todo momento, sólo necesitan contar con mayores y mejores herramientas que le permitan mejorar sus técnicas de atención a las y los estudiantes.

Involucrar a los colectivos docentes en la planeación de formación continua, puede favorecer en gran medida a que se reconozca las diferentes habilidades que tiene el profesorado, y promover capacitaciones internas aprovechando los conocimientos en diferentes áreas que tienen las y los profesores.

Es importante desarrollar redes institucionales para intercambiar experiencias de abordaje en situaciones críticas como la atención de crisis emocionales de estudiantes y de compañeras y compañeros docentes.

Considerando el interés de las y los docentes en continuar formándose, parece prudente contar con un catálogo de temas, talleres y capacitadores que puedan apoyar la formación continua al interior de las instituciones educativas, como con instituciones y/o personas que puedan proporcionarles temas que apoyen su práctica docente.

Reconocer al personal docente como la clave para la interacción entre las instituciones públicas y la sociedad civil, permite identificar las necesidades personales y profesionales del profesorado, que se puede traducir en una práctica donde a su vez, reconozcan a las y los estudiantes como parte central de la educación. Tener esta dinámica educativa presente, genera una formación ciudadana en las y los adolescentes que les permite involucrarse en temas sociales desde temprana edad, lo que ayuda a la construcción de paz al sentirse parte de una comunidad.

En definitiva, de acuerdo con lo observado en la dinámica del grupo y los resultados que se obtuvieron, se puede pensar que el taller ha cumplido con sus objetivos formativos.

Este taller, ha permitido reconocer que la labor docente es una de las principales áreas del desarrollo de las personas, no como formadores de posibles profesionistas en el futuro, sino como ciudadanos que pueden ser actores y actrices de cambios sociales. En un país donde la violencia y el narcotráfico se han normalizado, se requiere de un cambio de paradigma profundo en donde se señale y se estigmatice la violencia, las drogas, la diversidad, para producir nuevas prácticas ciudadanas responsables, comunitarias y solidarias. La formación docente requiere de capacitación constante, no sólo como un derecho, sino también, a su favorecer el desarrollo de su labor.

Durante la realización de este trabajo hubo cambios políticos y sociales trascendentales, lo que obliga a las personas a adaptarse a las circunstancias desde acciones colectivas. Se ha roto, de alguna manera, el individualismo que se había promovido en las últimas décadas. La pandemia del COVID-19, la corrupción que se ha evidenciado, el recrudecimiento de la violencia social, las movilizaciones sociales, etc., ha provocado que las personas formen opiniones y las expresen en las redes sociales, lo cual resulta positivo; sin embargo, se requiere construir argumentos críticos e informados que fortalezcan el debate social, por lo que las escuelas y los docentes, pueden ser un gran facilitador del desarrollo de la conciencia social. En otras palabras, el momento histórico se ha

convertido en una oportunidad invaluable de participación ciudadana activa y responsable.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

7 Bibliografía o Referencia

Anaya, B. (2019). *Prevalencia de consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales en adolescentes y su relación con factores psicológicos y psicosociales*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Angel, M. (2020). *Prevalencia de consumo de alcohol, tabaco y drogas, asociado a locus de control en estudiantes de secundarias públicas*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Ansoleaga, E., & Valenzuela, E. (2014). Derecho a la Salud Mental en Chile: La infancia olvidada. *Informe Anual Sobre Derechos Humanos En Chile, September 2014*, 377–416.

Camilia-Berrios, C. G. (Ed.). (2018). *Ciudadanía en conflicto*. Ariadna Ediciones. (1st ed.). Recuperado de: <http://www.oopen.org/search?identifier=1000430>

Céspedes, A. (2013). "Educar las emociones: educar para la vida". *Ediciones B Chile*. 1ª ed. Santiago de Chile. ISBN DIGITAL: 978-956-8884-26-0

Chavarría, M. (2011). "La dicotomía cuantitativo/cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*. Vol. 25 (112), pp. 1-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133224188002>

Cuesta, D. (2017). "Aspectos epidemiológicos del suicidio en Adolescentes". *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol. 84 (2). Pp. 72-77. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72271>

De Anda, D. (2020). *Experiencias adversas en la infancia y su relación con síntomas depresivos y consumo de sustancias en adolescentes de San Juan del Río*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Díaz, L. (2011). "La Observación". *Textos de apoyo didáctico*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México. Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion

[Lidia Diaz Sanjuan Texto Apoyo Didactico Metodo Clinico 3 Sem.pdf](#)

Domingo, A. (2013). "Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica". *Ed. Publicia*. Alemania. ISBN: 978—3-639-55345-1

García, B. (2018). "Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o 'blandas': aproximaciones a su evaluación". *Revista Digital Universitaria*. 19 (6). Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>

García, J., Manga, M. (2013). "Inteligencia relacional: una mejor manera de vivir y convivir". *Ed. Vergara*. 8 ed. Santiago de Chile.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 1 ed. Kairos. México.

González-Rey, F. (2000). "Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social". *Revista cubana de psicología*. Vol. 17 (1). Pp. 61-71. Recuperado de: <https://curso.ihmc.us/rid=1G2N8Y379-T29WNX-GT0/gonzalez.pdf>

González, K. (2019). *Prevalencia de ideación y conducta suicida adolescente y su relación con factores psicológicos y psicosociales*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Iglesias Sahagún, L. G.; González Arias, R. (2018). "Tecnologías emergentes, redes al asecho de la sociabilidad". *Teknokultura*, vol. 15 (1), pp. 119-137.

Muñoz, J. J. (2017). Sin miedo a la salud mental. España: *EFE: Salud*. <https://www.efesalud.com/sin-miedo-a-la-enfermedad-mental/>.

INEE (2004). La Secundaria: principal reto del Sistema Educativo Mexicano. *Fundación Este país*. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C303.pdf>

INEGI (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Comunicado de prensa 103/20. México.

Recuperado

de:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Leiva, L., George, M., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1285-1298. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-4.ipsm>

Loza, L. (2020). *Prevalencia de conducta suicida y su relación con estrés cotidiano en adolescentes de secundarias públicas del municipio de Cadereyta de Montes, Querétaro*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Marchesí, A. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes* (1st ed.). Alianza editorial. Madrid.

Martínez, V. (2014). "Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana". *Itinerario Educativo*. XXVIII (63). Pp. 61-89. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308041464_Habilidades_para_la_vida_una_propuesta_de_formacion_humana

Martínez-Otero, V. (2011). "La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14 (4). Pp. 174-190. Recuperado de:

<https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>

Medina-Mora, M., Borges, G., Benjet, C., Lara, M., Rojas, E., Fleiz, C., Zambrano, J., Villatoro, J., Blanco, J., Aguilar Gaxiola, S. (2009). Estudio de los trastornos mentales en México: Resultados de la encuesta mundial de salud mental. En Rodríguez, J., Khon, R., Aguilar-Gaxiola, S. (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. OPS. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/166275/1/9789275316320.pdf?ua=1>

Mena, I.; Romagnoli, C.; Valdés, A. (2008). *¿Cuánto y Dónde Impacta?* Documentos Valoras, recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>

Morales, A. (2020). Estrés, autoestima, impulsividad y autoconcepción de conductas conflictivas en estudiantes de secundaria. [*Tesis de Maestría*. Universidad Autónoma de Querétaro].

Murueta, M. (2018). "Alternativas para la educación en México". En Velasco, E., Guillén, R., Galindo, C. (2018). "Situación y diagnóstico de la educación en México: perspectivas y posibilidades". STUNAM. Primera edición, octubre 2018. Recuperado de: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/251/Situacion%20y%20diagnostico%20de%20la%20educacion%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

Navarro, E., Meléndez, J., Sales, A. y Sanserni, M. (2012). "Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género". *Psicothema* vol. 24 (3). Pp. 377-383.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. *UNESCO*, 37.

OMS (2013). Organización Mundial de la Salud, Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/es/

OMS (Septiembre, de 2018). Organización Mundial de la Salud, Salud Mental del Adolescente. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health>

OMS (Diciembre, 2018). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345>

OMS (Octubre, de 2019). Organización Mundial de la Salud, Salud Mental del Adolescente. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>

ONU (2009), Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO, 37. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Ossa, C., Quintana, I., & Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 125-176. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>

Papalia, D., Olds, S. (1988). *Psicología*. Mc Graw-Hill. México. ISBN: 968-422-194-0

Poder Legislativo del Estado de Querétaro (2015) Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Serrano, Rubio, L. (2011). "Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía". *Revista de Educación*, 45-67.

Quintero, J. (2011). "Teoría de las necesidades de Maslow". *Psychological Review*. Vol. 50. Pp. 370-396. Recuperado de: http://files.franklin-yagua.webnode.com.ve/200000092-e266ae35e3/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf

Rangel, A. (2019). *Prevalencia de sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas secundarias públicas de San Juan del Río*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro].

Secretaría de Educación Pública (2012). "Enfoque centrado en competencias. Plan de estudios". Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

SEP (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. México: SEP
ISBN: 978-607-96903-3-5

Trujillo-Segoviano, J. (2014). "El enfoque en competencias y la mejora de la educación". *Ra Ximhai*, 10 (5), 307-322. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134026>

Trull, T., Phares, J. (2003). "Psicología clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión". *Thompson*. 6ª. Ed. México.

Ugalde, N., Balbastre, F. (2013). "Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*. 31 (2) pp. 179-187. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>

Velasco, E., Guillén, R., Galindo, C. (2018). "Situación y diagnóstico de la educación en México: perspectivas y posibilidades". STUNAM. Primera edición, octubre 2018. Recuperado de: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/251/Situacion%20y%20diagnostico%20de%20la%20educacion%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

WFMH (2003). Día mundial de la salud mental 2003. Trastornos emocionales y conductuales de niños y adolescentes. Programa de educación en salud mental de la Federación Mundial de Salud Mental. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10431/trastornosemocionales.pdf>

Anexos

ANEXO 1. Diseño del taller

Sesión 1. Salud Mental y contexto educativo. ¿Qué sí podemos hacer como maestros y maestras y qué no?			
Objetivo: Las y los participantes reflexionaran sobre la importancia del trabajo docente en beneficio de la salud mental adolescente en el contexto educativo.			
Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
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 posts 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. 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.	Papel bond (10) Plumones Paquete de pos it	40 minutos

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
Evaluación:	Bitácora de campo.		
Referencias bibliográficas	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2002) Adolescencia. Una etapa fundamental. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescencia_sp.pdf		

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: 1. Las y los adolescentes son... 2. Lo que más me gusta de trabajar con adolescentes es... 3. Lo que menos me ha gustado de trabajar con adolescentes es... 4. Lo que he aprendido de las y los adolescentes es... 5. Lo que más disfruto de ser docente de secundaria es... 6. Las y los adolescentes deberían... 7. Las y los adolescentes necesitan... 8. Me identifico con las y los adolescentes en... 9. La mayor diferencia entre las y los adolescentes y yo es... 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?	Papel bond (9) Plumones	45 minutos
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	Papel bond con leyenda Si para mí y otro No para mí	45 minutos

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 con su grupo y después una sola persona comente con el grupo.

Enunciados:

-Necesito ayuda para atender algún estudiante con problemas de consumo de sustancias.

-El consumo de alcohol, tabaco y drogas es solo responsabilidad del estudiante, porque es una decisión individual.

-Los responsables de suicidio adolescente son los padres porque no cuidan a sus hijas e hijos.

-Las y los docentes podemos ayudar a prevenir problemáticas de salud mental en nuestros estudiantes.

-Me siento totalmente preparada/o para apoyar a mis estudiantes respecto a problemas en su casa

-Conozco las instituciones a las que puedo recurrir si mis estudiantes requieren atención para depresión

Se hace una reflexión grupal sobre lo que se encontró.

Los datos también son historias	Los datos también son historias. 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: Reflexión sobre lo que sintieron al escuchar esas historias, ¿Creen que desde la escuela pudo haberse hecho algo? ¿Qué cosas? ¿Qué proponen para evitar este tipo de situaciones?	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
Evaluación:	Bitácora de campo, observaciones.		

Sesión 3.

Factores de protección y de riesgo de los adolescentes.

Objetivo: Que las y los participantes conozcan los factores de riesgo y de protección con los que pueden contar sus estudiantes.

Actividad	Desarrollo	Recursos y materiales	Tiempo
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
Evaluación:	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, 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.	Lap top Proyector	30 minutos
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
Evaluación:	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
Evaluación:	Bitácora de Col y observaciones.		

Sesión 6.			
Primeros auxilios psicológicos. Evaluación de la intervención			
Objetivo: Que las y los participantes se apropien de las técnicas del protocolo de los Primeros Auxilios Psicológicos.			
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...	<p>Se entrega a cada participante una hoja blanca se les pide que realicen una lista de algunas situaciones a las 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>		90 minutos
Cierre	Recapitular contenidos vistos en clase	Ninguno	10 minutos
Evaluación:	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.	Globos #10	30 minutos

	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.	Reproductor de música Bocina	
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
Evaluación:	Bitácora de col, observaciones, relatoría.		

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ANEXO 2. Cuestionario aplicado antes y después del taller



Instrucciones: Para responder este cuestionario te pedimos sinceridad en tus respuestas, 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:

1. Cuando una persona me platica alguna situación personal por la que atraviesa:	1. Procuro indagar más para comprender mejor la situación.	
	2. Procuro 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.	

2.- Cuando escucho que profesoras (es), directivos o estudiantes atraviesan una situación complicada:	1. Procuro no involucrarme.	
	2. Intento comprender la situación por la que pasa.	
	3. Trato de ayudar como pueda.	
	3. Me frustra no saber qué hacer.	

3. Cuando en la escuela tenemos identificado a algún (a) estudiante con problemas de salud mental:	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	

4. Partiendo de lo que sabes sobre salud	1. Si, siento que me falta mucha información	
---	--	--



mental adolescente ¿consideras que necesitas aprender más?	2. Si, 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. ¿Te gustaría recibir capacitación sobre alguna temática específica de salud mental como parte de tu formación docente?	Si	
	No	
	Menciona la temática específica de tu interés	

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?	

Dirección General de Bibliotecas UAQ



<p>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.</p> <p>A) ¿Cómo crees que debe tratarse esa situación?</p> <p>B) ¿Qué valores consideras que hay en esa amistad?</p> <p>C) ¿Por qué?</p>	
<p>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.</p> <p>A) ¿Qué crees que deba hacer Javier?</p> <p>B) ¿Alguna vez has estado en una situación similar?</p> <p>C) ¿Qué hiciste o qué harías?</p>	

Dirección General de Bibliotecas UAQ



10. Cuando alguno (a) de mis estudiantes me cuenta algún problema de su vida considero que le ayudo cuando:	1. Sólo escucho lo que quieran compartirme	
	2. Además de escuchar, repito hago lo que me acaban de compartir para que quede claro que le estoy escuchando	
	3. Busco la forma de darle un consejo, porque mi experiencia debe servirles, aunque no muestren disposición de escucharme	
	4. Pregunto más sobre lo que están viviendo y solo doy mi opinión si la piden	

11. ¿Cómo te das cuenta, sin utilizar el lenguaje verbal, que alguien de tus estudiantes está pasando por un mal momento? Da un ejemplo.	
---	--

12. Cuando identifico una situación que afecta la salud emocional de un (a) adolescente:	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.

13. Las (os) adolescentes:	Mucho 4	Regular 3	Poco 2	Nada 1
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				

<p>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:</p> <p>A) ¿Qué crees que debe hacer Luis?</p> <p>B) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación así?</p> <p>C) ¿Por qué?</p>	
---	--



<p>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.</p> <p>A) ¿Qué crees que puede hacer la escuela al respecto?</p> <p>B) ¿Qué harías tú?</p>	
---	--

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

Dirección General de Bibliotecas UAQ



<p>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.</p> <p>A) ¿Cuál es la principal problemática en esta situación?</p> <p>B) ¿Consideras que la escuela puede hacer algo al respecto?</p> <p>C) ¿Cómo actuarían en tu escuela ante una situación como esta?</p>	
--	--

<p>18. Cuando identifico una situación de riesgo que se presenta entre estudiantes:</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</p>	



OSMIA
 OBSERVATORIO DE SALUD MENTAL
 DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN

	apoyar o pedir ayuda especializada, estando al pendiente de la conclusión.	
19. Cuando un (a) compañero (a) se encuentra atendiendo alguna situación con algún (a) estudiante:	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	
20. Quién puede colaborar ante una problemática emocional de alguno (a) de mis estudiantes:	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 UAQ

ANEXO 3 Instrumento para 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?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

- b) ¿Considera las habilidades y actitudes son pertinentes para contribuir a la consecución de los objetivos planteados en el taller?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

- c) ¿Considera pertinentes las actividades diseñadas para desarrollar las habilidades y actitudes mencionadas (comunicación, empatía, colaboración y respeto a las diferencias)?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

- d) ¿Considera que el instrumento pre y post es pertinente para evaluar el desarrollo de las habilidades y actitudes elegidas?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

- e) ¿Consideras que hace falta agregar alguna pregunta al instrumento que permita evaluar la eficacia del taller?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

Comentarios:

ANEXO 4 Matriz de indicadores de habilidades y actitudes

DIMENSIÓN	CONCEPTO	INDICADORES
Habilidades	Empatía	<p>Muestra amabilidad e interés en los otros participantes.</p> <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>
Actitudes	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>