



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**VULNERABILIDAD EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASOS
MÚLTIPLES EN SECUNDARIA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA
ESCOLAR**

**PRESENTA
LIC. EN PSIC. CARMITA DÍAZ LÓPEZ**

**DIRECTORA
DRA. MARÍA DE LOURDES PINTO LORÍA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
ENERO 2017**

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 01632 durante el periodo agosto 2014 - julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

En primera instancia quisiera agradecer a mi madre por todo el apoyo y motivación que

siempre me ha brindado en la persecución de mis sueños y metas. Gracias a mis

hermanos por cuidarme siempre y por motivarme a ser cada día mejor profesional.

También me gustaría agradecer a mis profesores de la Facultad de Psicología por ser mis

principales modelos a seguir y a través de quienes adquirí habilidades para la vida

que voy a atesorar por siempre. Gracias a mi Comité por el apoyo brindado y a la

Mtra. Lourdes por todos estos años de intenso trabajo y dedicación para dejar huella

positiva en la educación.

Por último quisiera agradecer a mi mejor amiga y mi compañera de vida, de quien he

aprendido a ser perseverante para conseguir lo que me proponga. Gracias Shirley

por todo el amor y la paciencia.

Dedicatoria

A mi tía Carmita, que me enseñó lo que la psicología realmente significa.

ÍNDICE

1.Introducción	
1.1 Características generales de la problemática que se abordó.....	10
1.1.1 Descripción general del tema de investigación.....	10
1.1.2 Justificación.....	12
1.1.3 Espacio y sujetos participantes.....	13
1.2 Sustento teórico del abordaje.....	14
1.2.1 La Teoría Socio-Crítica.....	14
1.2.2 El papel de la Teoría Crítica en la Educación.....	16
1.2.3 Vulnerabilidad Educativa desde la Teoría Crítica.....	17
2. Evaluación diagnóstica	
2.1 Descripción del escenario.....	19
2.2 Instrumentos y/o estrategias utilizadas.....	20
2.3 Resultados obtenidos del diagnóstico.....	20
3. Programa de intervención desarrollado	
3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.....	24
3.2 Objetivos del programa de intervención.....	24
3.3 Recursos utilizados.....	24
3.4 Procedimiento de aplicación.....	25
4. Evaluación de los efectos	
4.1 Resultados de la aplicación de los instrumentos.....	26
4.2 Cambios registrados.....	37
5.Discusión.....	43

Referencias.....	46
Apéndices	
Apéndice A: Guía de sesiones de intervención grupal con alumnos de tercer grado.....	49
Apéndice B: Transcripciones de entrevistas con alumnos.....	62
Apéndice C: Evidencias Fotográficas.....	81

1. Introducción

1.1 Características generales de la problemática que se abordó

1.1.1 Descripción general del tema de investigación

El concepto de estudiantes en riesgo o vulnerabilidad educativa hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase (Manzano Soto, 2008). Las barreras que pueden presentársele a los alumnos en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; usualmente éstas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de las ocasiones, desembocan en fracaso escolar (Escudero Muñoz, 2005).

La definición anterior de vulnerabilidad supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios ni debe entenderse como un fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determinan un amplio abanico de situaciones posibles. En esta misma línea de pensamiento, es importante señalar que para poder comprender y atender situaciones de vulnerabilidad educativa es necesario llevar a cabo un trabajo de reflexión que permita pensar aspectos de la cultura escolar de cada uno de los niveles y modalidades. Los indicadores que evidencian dificultades en las trayectorias y las formas en las que se abordan tienen una estrecha relación con la cultura propia de las escuelas y con aquellas prácticas sociales que identifican la organización y la

dinámica de las escuelas, muchas de ellas consolidadas por la historia de cada institución educativa (Dirección General de Cultura y Educación, 2010).

De acuerdo con Castell (1999 en Manzano Soto, 2008) en función de cómo se valore y se trate educativamente el riesgo, así se frenará o se consumará la exclusión educativa, es decir, la exclusión es un proceso dinámico resultado de los itinerarios que llevan a los alumnos desde situaciones de menor a mayor integración a zonas de vulnerabilidad y, finalmente, de exclusión social. Independientemente de la trayectoria que sigan los jóvenes el origen de la exclusión suele hallarse en la ruptura de sus relaciones personales con su entorno más inmediato (familia, amigos, pareja, etc.).

La adolescencia es una etapa crítica en la detección de casos de riesgo y vulnerabilidad tanto educativa como psicosocial ya que el adolescente se encuentra atravesando cambios en el desarrollo físico, psíquico y social así como también en el sistema familiar en el que se desenvuelve. Cuando el joven carece de las competencias necesarias (actitudes y aptitudes) para enfrentarse a los retos que representan estos cambios en cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelve, suele acelerarse un proceso autodestructivo que repercute en una menor integración social, desinterés por la cultura educativa, pérdida de responsabilidad, etc. (Manzano Soto, 2008).

Entre los principales factores de riesgo que pueden presentarse en los adolescentes son: 1) Inadecuado ambiente familiar; 2) Pertenencia a grupos antisociales; 3) Promiscuidad; 4) Abandono escolar; y 5) Bajo nivel escolar, económico y cultural (Logo Brambilia, 2012). La presencia de este tipo de indicadores de vulnerabilidad en un colectivo aumenta la probabilidad de su inadaptación social ya que reduce su participación

en la sociedad y el disfrute de los derechos sociales, llevado a estas personas a un estatus diferente (Vélaz de Medrano, 2002 en Manzano Soto, 2008).

1.1.2 Justificación

La realidad actual del sistema educativo es que no funciona igual para todas las personas, es decir, no todos perciben los mismos beneficios de la escolarización (Monarca, 2011). A pesar de las medidas de atención a la diversidad que se ofrecen en muchas escuelas, el sistema educativo aún no garantiza el acceso efectivo de todos al conocimiento y a las habilidades interpersonales y sociolaborales (Manzano Soto, 2008).

La lucha contra la exclusión social se hace principalmente desde políticas educativas que cubran las necesidades de los grupos de riesgo y los doten de las competencias necesarias para enfrentar mejor los problemas. Por esta razón es necesario e importante trabajar con estos grupos a través de programas que tomen en consideración sus situaciones de vida particulares y los entrenen términos de autoestima, habilidades sociales, encauzar actitudes, desarrollar iniciativa, aprender a tomar decisiones reflexivas conocimiento de sí mismo, entre otras habilidades que les permitirá reducir su vulnerabilidad social (Manzano Soto, 2008).

En este mismo sentido, se vuelve cada vez más urgente crear y fomentar espacios y medidas pertinentes de atención a la diversidad que permitan a los adolescentes convivir y aprender a pesar de sus diferencias, evitando la homogeneización de los grupos en pro de la efectividad y el rendimiento. Esto supone tomar conciencia que todo el alumnado se enfrenta de diferente manera al proceso de enseñanza y aprendizaje debido a sus diferencias individuales, experiencia y conocimientos previos, motivación, diversidad de

capacidades, ritmos de maduración, ajuste emocional y social, pero sobre todo, debido al contexto social del que provienen (Vélaz de Medrano, 2002 en Manzano Soto, 2008).

1.1.3 Espacio y sujetos participantes

El escenario de la presente investigación es una escuela secundaria ubicada en interior del Estado de Yucatán, en el centro de la zona henequenera. Es considerada un área de alta marginación social y económica debido a que la población se ha visto obligada a diversificar sus actividades debido al declive del cultivo del henequén.

Su cercanía con la ciudad de Mérida permite el flujo cotidiano de gente entre el municipio y la capital, por lo que gran parte de los pobladores del municipio viajan a Mérida para trabajar y sostener a sus familias. De acuerdo con el último Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL, 2010) la población total del municipio sólo representaba el 0.3% de la población del Estado.

En cuanto a los índices de pobreza y rezago educativo se encontró que 46.1% se encuentran en situación de pobreza de los cuáles 36.9% presentaban pobreza moderada y 6.5% se encontraban en condiciones de pobreza extrema. Además de esto, el nivel de rezago educativo afectó a 27.6% de la población y el nivel promedio de escolaridad de la población de 15 años o más era de 7.7, en comparación con 8.5 de la entidad (CONEVAL, 2010).

Los participantes del presente estudio de casos múltiples son alumnos de secundaria que presentan situaciones familiares, personales e interpersonales que pueden considerarse factores de vulnerabilidad educativa así como de riesgo psicosocial. Además de esto, todos los alumnos fueron identificados por medio de un diagnóstico psicoeducativo a través del

Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (IRIS) como de alto riesgo e intención suicida, lo que ocasiona que la atención que ellas y ellos necesitan sea mucho más urgente y personalizada. El diagnóstico cuantitativo fue corroborado por cada uno de los participantes a través de entrevistas en profundidad donde se abordaron diversas problemáticas que giran alrededor de los factores de vulnerabilidad que viven los participantes día con día.

1.2 Sustento teórico del abordaje

1.2.1 La Teoría Socio-Crítica

El paradigma socio-crítico surge en respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas que han tenido poca influencia en la transformación social. La principal característica de este paradigma es que admite la posibilidad de que las ciencias sociales no son ni puramente empíricas o interpretativas, además de que ofrece aportaciones para lograr cambios sociales desde el interior de las propias comunidades (Alvarado y García, 2008).

La explicación sobre qué es la teoría crítica supone cierta complejidad por varias razones, entre ellas porque no existe una sola teoría crítica ya que la tradición crítica siempre está cambiando e intenta evitar mucha especificidad. Esta teoría tiene como propósito interpretar y actualizar la teoría marxista originaria, ya que asume el conocimiento no como una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino desde su auténtica formación y constitución (Gamboa Araya, 2011).

El paradigma socio-crítico está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora

del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica (Alvarado y García, 2008).

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es ella donde se dinamizan los procesos de participación. De acuerdo con este paradigma, la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir una visión del futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de dicha comunidad o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular (Alvarado y García, 2008).

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento, socialización o instrucción, sino como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su

auto-transformación. Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social (McLaren, 1984).

1.2.2 El papel de la Teoría Crítica en la educación

La Teoría Crítica de la Educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa, es decir, busca una coherencia entre las diversas formas de entender el mundo, la sociedad y a los individuos que sirva como referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos y en las maneras en cómo se concretan las actuaciones del profesorado (Sáenz del Castillo, 2006).

La escuela aparece como primer objeto de análisis donde el objetivo se centra en descubrir qué aspectos están encubiertos en los conceptos, relaciones, distribución de responsabilidades que vienen dadas en el funcionamiento diario y cotidiano (Sáenz del Castillo, 2006).

En esta misma línea de pensamiento Hernández (2003, en Gamboa Araya, 2011) apunta que la investigación en educación contempla las preocupaciones básicas respecto al hecho educativo y a las formas concretas de cómo mejorar la práctica educativa. La educación es un área de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas centradas en la enseñanza y el aprendizaje, que a la vez incluyen aspectos como el currículo, las innovaciones, la administración, el desarrollo del docente y las políticas educativas.

El principal instrumento de trabajo es la acción comunicativa: crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación, así como evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables (Sáenz del Castillo 2006).

De acuerdo con una variedad de autores, un investigador crítico es aquel que trata de utilizar su trabajo como una forma de crítica social o cultural. La investigación que aspira a denominarse como crítica debe estar relacionada con el intento de confrontar a la sociedad con las acciones de injusticia que se presentan en ella, por lo que la investigación se convierte así en un esfuerzo de transformación a nivel político y un intento por fomentar conciencia emancipadora (Gamboa Araya, 2011).

La investigación crítica se centra en tres aspectos principales: a)entendimiento (descripción de la realidad social y de las fuerzas de poder que actúan con ella); b)crítica (examina la legalidad de las relaciones y consensos dados por interacción de las fuerzas de poder); y c)educación (desarrollo de la capacidad para organizarse y participar en prácticas sociales orientadas a la libertad) (Hansen, 1993 en Gamboa Araya, 2011).

1.2.3 Vulnerabilidad educativa desde la Teoría Crítica

La escuela contemporánea continúa inmersa en tensiones que son propias de una sociedad atrapada entre demandas y necesidades claramente contradictorias, aún cuando desde hace más de un siglo no ha dejado de evidenciarse que se encuentra sujeta a la acción de fuerzas opuestas entre realidades sociales, económicas y culturales diversas, entre una gran variedad de intereses que giran en torno a ella y la manifiesta desigualdad de las trayectorias escolares que se generan (Monarca, 2011).

Los individuos que fracasan en la escuela y abandonan los estudios suelen compartir un determinado perfil que se va desarrollando desde etapas iniciales, que culmina en última instancia con la exclusión social. El grupo de jóvenes que responde al grupo de vulnerabilidad social tiene las siguientes características:

1. Tienen entre 14 y 25 años.
2. Proceden de familias disfuncionales con bajo nivel socioeconómico.
3. Presentar un historial recurrente de fracaso escolar que incide en su autoestima y su motivación.
4. Evidencian indefensión aprendida hacia el aprendizaje.
5. Cuentan con escasas oportunidades de aprender los patrones básicos de comportamiento social adaptado.
6. Tienen percepciones negativas sobre la escuela y la educación.
7. Viven experiencias de consumo de alcohol y /o drogas.

La cultura escolar dominante no sólo está constituida por determinados valores y significados, criterios y procedimientos aplicados a la sanción de éxitos y fracasos, sino también por un principio activo de autoprotección según el cual, cosechan fracasos los que los merecen, pues el sistema es justo y hace lo que puede. Sin embargo, para poder entender realmente el fenómeno de la vulnerabilidad escolar, que desemboca en fracaso y exclusión, es necesario integrar muchos factores, condiciones y dinámicas dentro y alrededor de las instituciones educativas. Por lo tanto, cualquier explicación simplificadora está condenada a ocultar en lugar de develar las realidades y problemas estructurales que se conjuntan para que se den estas situaciones (Valderrama Hernández, Melero Aguilar y Limón Domínguez, 2011).

2. Evaluación diagnóstica del problema o caso

2.1 Descripción del escenario

El escenario del estudio fue una escuela secundaria técnica ubicada en un municipio de la zona henequenera cerca de la Ciudad de Mérida, Yucatán. Los habitantes del municipio basaban su economía en el cultivo del henequén y en actividades de subsistencia, como la siembra de la milpa, la cría de aves y cerdos, la producción de miel y algunas hortalizas en huertos familiares. Debido al declive del henequén en el estado de Yucatán, los pobladores de la periferia urbana de la ciudad de Mérida tuvieron que recurrir a la venta de su fuerza de trabajo fuera de sus comunidades de origen. Incluso las hijas mayores, esposas y madres de los ex campesinos henequeneros comenzaron a emplearse en la ciudad de Mérida (Reyes Domínguez, 2014).

La situación laboral de los jefes y jefas de familia del municipio propicia un tipo de dinámica familiar particular, ya que los cuidadores de los jóvenes que acuden a la escuela secundaria del municipio, no se encuentran presentes la mayor parte del tiempo en sus hogares y no son ellos quienes se encuentran al cuidado de sus hijos. En muchos casos, son los mismos jóvenes quienes están a cargo de sus hermanos y hermanas menores con supervisión de algún familiar cercano. Sin embargo, también existen situaciones en las que el joven se encuentra sin supervisión durante toda la tarde, hasta la noche cuando llegan sus padres que muchas ocasiones no tienen el tiempo suficiente para convivir con ellos. Esta problemática también afecta el vínculo familia-escuela, ya que existen varios casos de padres y madres de familia que no tienen la oportunidad de asistir a las juntas o a la entrega de calificaciones debido a sus compromisos de trabajo y no cuentan con otras personas que les apoyen en este aspecto de su rol de padres.

De acuerdo con el último Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social (CONEVAL, 2010) la población total del municipio en donde se realizó la investigación sólo representaba el 0.3% de la pobreza del estado de Yucatán; sin embargo, el 46.1% se encuentran en situación de pobreza de los cuáles 36.9% presentaban pobreza moderada y 6.5% se encontraban en condiciones de pobreza extrema. Además de esto, el nivel de rezago educativo afectó a 27.6% del municipio, el promedio de escolaridad de la población de 15 años o más fue de 7.7 años, en comparación con 8.5 años de la entidad (CONEVAL, 2010).

Éstos alumnos presentan situaciones familiares, personales e interpersonales que pueden considerarse factores de vulnerabilidad educativa así como de riesgo psicosocial, ya que ponen en riesgo su permanencia dentro del sistema educativo pues afectan su forma de aprender y de desenvolverse dentro de la misma institución.

Además de esto, todos los alumnos fueron identificados por medio de un diagnóstico psicoeducativo a través del Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (IRIS) como de alto riesgo e intención suicida. Este instrumento fue aplicado como parte del diagnóstico del proyecto "Competencias Para La Vida: Implementación En Escuelas Secundarias Del Estado De Yucatán" de la Universidad Autónoma de Yucatán, desde que alumnos cursaban el primer grado de secundaria y que al momento de este trabajo estaban cursando el tercer grado.

2.2 Instrumentos y/o estrategias utilizados

2.2.1 Estudio de casos múltiples

Se realizó un estudio de casos múltiples, éste método estudia a las personas involucradas en el fenómeno a través de una variedad de fuentes que pueden ser tanto

cuantitativas como cualitativas, lo que lo hace una herramienta valiosa para conocer la realidad de los participantes desde diversas perspectivas (Yin, 1989).

Entre las estrategias de recopilación de información que utiliza esta metodología se encuentran los documentos escritos, archivos, registros, entrevistas directas, entrevistas de profundidad, observación directa, observación de los participantes en situaciones de interacción, observación de los espacios físicos, entre otros (Martínez Carazo, 2006).

De acuerdo con Yin (1989) el método de estudio de caso es apropiado para temáticas que han sido poco exploradas o que parten desde conceptualizaciones distintas de las que ya se han abordado previamente. debido a que tiene las siguientes características distintivas:

1. Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
2. Las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.
3. Se utilizan múltiples fuentes de datos.
4. Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos .

En este estudio de casos múltiples se utilizaron como instrumentos de recopilación y análisis de información las entrevistas a profundidad así como la observaciones de tipo naturalista en el escenario real. De acuerdo con Fernández (2003 en Robles, 2011) este tipo de entrevista es un proceso que puede dividirse en dos fases principales: la primera denominada de correspondencia, donde el encuentro con el entrevistado son la base primordial para obtener información de cada entrevista; y la segunda, considerada de análisis, donde se estudiará con detenimiento cada entrevista y se asignarán temas por categorías con la finalidad de codificar la información de manera eficiente para su posterior análisis más profundo (Ver Apéndice B).

Las fases en las que se puede dividir el análisis de una entrevista a profundidad son la siguientes, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1990 en Robles, 2011):

1. Descubrimiento: Se examinan y ordenan todos los datos registrados y se buscan los temas vinculados a éstos. Esta fase inicia con la revisión minuciosa de cada transcripción, cotejándola con las notas y apuntes que se hayan escrito durante los encuentros, para recorrer lógicamente el transcurso de los temas e ir construyendo conceptos.
2. Codificación: Consiste en concretar todos los datos que se refieren a temas, ideas y conceptos similares, para analizarlos en conjunto. En primer lugar se recopilan los datos por categorías de análisis y posteriormente se comparan éstas categorías entre sí, agrupándolas en temas con vinculaciones posibles.
3. Relativización: Se interpreta la información dentro del contexto en la que fue obtenida, especificando datos directos e indirectos, describiendo los contextos y situaciones relevantes.

Una vez establecida la relación y comunicación con la comunidad escolar se procedió a establecer criterios para los estudiantes que se encuentran cursando el tercer grado de secundaria para ser considerado *Caso* en este estudio. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Presentan situaciones familiares problemáticas
2. Tienen riesgos psicosociales asociados a sus situaciones de vida
3. Presentan rezago educativo o riesgo de reprobación
4. Contar con reportes de conducta de parte de sus profesores o tutores

5. Dificultades emocionales

6. Dificultades en sus relaciones interpersonales

En congruencia con la naturaleza del estudio de casos múltiples se utilizaron herramientas de diagnóstico de índole cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de obtener información integral de los alumnos desde perspectivas diferentes, tanto objetivas como subjetivas e involucrando a todos los actores de la comunidad educativa que inciden en la problemática de la vulnerabilidad educativa (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de selección de casos y herramientas diagnósticas

Criterio de selección	Herramienta diagnóstica
Bajo rendimiento escolar	Calificaciones (boleta)
Problemas familiares	Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (IRIS) (Hernández y Lucio, 2003)
Presencia de alcoholismo en alguno de los padres	Cuestionario de Riesgo Psicosocial (CRPS) (Pinto Loría, 2010)
Problemas en las relaciones interpersonales	Batería de Socialización (BAS III) (Silva y Martorell, 2005)
Presencia de problemas emocionales	Cuestionario de Educación Emocional (GROP, 1997)
Dificultades con los profesores	Observaciones, entrevistas y reportes de tutores
Problemas de conducta en el aula	Observaciones, entrevistas y reportes de tutores
Necesidades educativas especiales	Pruebas específicas de acuerdo a la NEE

3. Programa de intervención desarrollado

3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención

Los criterios tomados en consideración para el diseño del programa de intervención fueron los siguientes:

1. Enfocado en la temática de vulnerabilidad específicamente en el área educativa.
2. Congruente con los resultados del diagnóstico y con las necesidades expresadas por la comunidad escolar.
3. Congruente con la perspectiva socio-crítica y sus preceptos fundamentales.
4. Acorde al contexto sociocultural en el que se encuentra enmarcada la escuela secundaria.
5. Acotada a la viabilidad y factibilidad de llevar a cabo el programa tomando en cuenta los tiempos y actividades previamente programadas en la escuela secundaria.

3.2 Objetivos del programa de intervención

1. **¿Qué?:** Visibilizar los factores de vulnerabilidad educativa que los jóvenes enfrentan en la escuela secundaria.
2. **¿Cómo?:** Creando espacios de vinculación y apoyo a sus situaciones de vida dentro de la institución escolar.
3. **¿Para qué?:** Fomentar relaciones interpersonales respetuosas y armónicas entre maestros y alumnos.

3.3 Recursos utilizados

Los recursos con los que se interactuó durante la realización de esta investigación se clasificaron de la siguiente manera:

1. Recursos humanos: Profesores/tutores, padres y madres de familia, personal administrativo, directivos, alumnos de diversos grados, personal de apoyo (trabajo social y USAER) así como personal de otras instancias externas a la escuela.
2. Recursos materiales: La dirección y coordinación de la escuela secundaria pusieron a disposición de la investigación varios espacios para desarrollar las sesiones grupales, que iban cambiando de acuerdo a la disponibilidad durante la semana, entre esos espacios se encontraba la biblioteca, un salón habilitado como audiovisual, el laboratorio y una parte del espacio de USAER para las sesiones individuales. Así mismo, se utilizaron materiales de papelería como hojas en blanco, colores, pliegos de papel bond, lápices, crayolas, tarjetas bibliográficas, plumas, proyector y lap top.

3.4 Procedimiento de aplicación

El Programa de Intervención desarrollado consistió en dos modalidades de intervención paralelas dirigidas a los alumnos identificados por medio del diagnóstico: una intervención grupal (Grupo de Encuentro) y un seguimiento individual de cada caso específico a través de citas periódicas con cada uno de los alumnos donde se les brindaba orientación y soporte emocional.

El Grupo de Encuentro tuvo como principal finalidad brindar a los jóvenes un espacio de diálogo y reflexión sobre su condición de vulnerabilidad y, en primera instancia, también tenía como propósito incluir a un docente como co-facilitador con la pretensión de que el espacio continuara aún después de finalizado el estudio. Sin embargo, aunque varias profesoras tenían la disposición de llevar a cabo este rol, los horarios designados por la

coordinación de la escuela secundaria coincidían con sus horarios de clases, lo que complicaba su participación por lo que se optó por trabajar únicamente con las tutoras de grupo dentro del horario de tutoría.

La modalidad grupal de la intervención se trabajó a través de sesiones semanales y quincenales, dependiendo de la disponibilidad de horario de los jóvenes, y en ellas se trabajó la Vulnerabilidad Educativa a través de técnicas narrativas y auto-biográficas, para recuperar y resignificar la historia de vida de cada uno de los jóvenes, más allá de su condición de vulnerabilidad (Ver Apéndice A).

Las sesiones se llevaron a cabo en distintas áreas de la escuela secundaria debido a la falta de disponibilidad de espacios adecuados y privados para realizar las actividades; cada actividad tenía como resultado un producto específico realizado por los alumnos que asistieran y variaban en número debido a que las sesiones eran opcionales para los estudiantes.

En relación a la participación de las tutoras se les brindó una serie de Sugerencias de Manejo de los casos específicos que fueron identificados en sus grupos así como estrategias grupales que podían implementar durante el espacio de tutoría.

4. Evaluación de los efectos

4.1 Resultados de la aplicación de los instrumentos

La información obtenida de los instrumentos de riesgo suicida, educación emocional, habilidades sociales, batería de socialización y la información de USAER sobre las pruebas específicas de NEE, fue cotejado con cada uno de los alumnos y alumnas en riesgo a través de entrevistas a profundidad donde se les informó acerca de sus resultados de los instrumentos y se profundizó sobre las problemáticas que los propios alumnos

fueron exponiendo con relación a la idea de acabar con su propia vida. También se realizaron entrevistas a profundidad con los padres o madres de familia sobre la situación de vulnerabilidad de sus hijos, asimismo con los profesores.

Debido a la urgencia de atención relacionada con la temática de riesgo suicida en adolescentes todos los padres y madres de familia de los alumnos que salieron altos en el diagnóstico fueron notificados de la situación en la que se encontraban sus tutorados. Se les citó de manera individual para darles a conocer los resultados de sus hijos así como para compartirles información que los propios alumnos y alumnas habían expresado en las entrevistas que habían tenido previo a la cita con sus tutores. Además de esto, se les presentaron sugerencias de manejo de acuerdo a las particularidades de cada caso y, en caso de ser necesario, se les canalizó a las instancias correspondientes.

Las entrevistas llevadas a cabo, tanto a los alumnos como a los maestros y demás personal de la institución educativa así como a los padres y madres de familia fueron transcritas a partir de grabaciones o notas de campo tomadas del escenario. Los permisos relacionados con la utilización de la información para fines investigativos fueron gestionados con la dirección y la coordinación de la escuela pero también se les informó a los participantes el trato que se daría a su información.

Los resultados de dichas entrevistas arrojaron las principales temáticas que se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2

Temáticas principales en entrevistas a alumnos

Categorías	Frases representativas
Relación distante con la madre	"Mi mamá no vive conmigo"

	"(A mi mamá) No se le pueden decir las cosas" "Mi mamá no me tiene confianza"
Padre alcohólico y violento	"Mi papá ha llegado a golpearme" "Toma mucho" "Se transforma en otra persona"
Problemas de noviazgo/relaciones	"Los papás de mi novio no aprobaban nuestra relación" "Mi mamá no le gusta que tenga novio" "Terminé con mi novia y fue algo muy fuerte para mí"
Trato desigual entre hermanos(as)	"Mis papás le prestan más atención a mi hermana" "A mi hermano lo dejan tener todas las novias que quiera" "Mi hermano puede salir y no ayuda en la casa"
Embarazo (maternidad/paternidad)	"Tienen miedo que salga embarazada"
Familias separadas o reconstruidas	"Vivo con mis abuelos" "Mi mamá no vive conmigo" "Mis tutores legales son mis tíos"
Apoyos externos	"He platicado con mis amigas sobre la situación" "Mi tutora (escolar) me ha aconsejado mucho y me escucha" "Antes me sentaba a platicar con la maestra F y me daba consejos"
La escuela como refugio	"Me siento mejor en la escuela que en casa" "La escuela hace suficiente por nosotros"

Los instrumentos y herramientas aplicados en la fase de diagnóstico sirvieron para la selección de los casos múltiples con la finalidad de identificar adolescentes cuando

cursaban el segundo grado de secundaria y que presentaron alto riesgo e intencionalidad suicida así como otros riesgos psicosociales asociados a dicha condición.

La presente investigación se desarrolló una vez que los jóvenes ya habían ingresado al tercer año de secundaria, integrando los resultados del diagnóstico previo con herramientas cualitativas que permitieron obtener un panorama integral de las situaciones de vida de cada uno de los casos seleccionados en diversos ámbitos de su vida. Como se explicó anteriormente, en el aspecto escolar se tomaron en cuenta las calificaciones de cada alumno como prueba objetiva, pero también se realizaron observaciones áulicas, entrevistas con profesores y tutores así como con padres y madres de familia para obtener un panorama más amplio de cada caso desde diversas perspectivas.

Dado que la intencionalidad de este estudio es explicar la vulnerabilidad educativa de los jóvenes de secundaria que asume la interaccionalidad de múltiples variables, que se asume que existen diversas fuentes de evidencia que pueden converger de manera triangular para explicar teóricamente este fenómeno, se eligieron casos representativos que abonen a la comprensión de este fenómeno (Yin, 1989).

La selección de la muestra de casos representativos de Vulnerabilidad Educativa se realizó dando prioridad a aquellos jóvenes cuyas puntuaciones en el Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (IRIS) fueran elevadas y que tuvieran una serie de riesgos psicosociales asociados a su situación de vida que fueron corroborados a través de las entrevistas con sus padres, tutores académicos, compañeros y los propios jóvenes. Esta información fue complementada con observaciones dentro y fuera del aula, entrevistas con personal de apoyo como USAER y trabajo social, así como en las diversas entrevistas individuales de seguimiento que se tuvo con cada uno de los jóvenes.

De los 13 casos identificados se realizó la selección de tres casos considerados representativos de las diferentes manifestaciones de la vulnerabilidad educativa en la escuela secundaria técnica, pues aunque presentan diversas similitudes, también muestran perspectivas diferentes de este fenómeno. A continuación se presentan los tres casos acompañados con una breve descripción de cada uno de ellos:

El caso de Diana

Diana es una joven de tercero de secundaria que actualmente tiene quince años de edad. Es extrovertida, divertida y le gusta hacer relax en el salón con sus compañeros. La mayoría de los profesores la tiene en un mal concepto ya que no entrega los trabajos que se le piden, llega tarde a sus clases o no entra y ha estado en riesgo de reprobación de dos materias en dos bimestres consecutivos. En sus resultados de la Batería de Socialización (BAS III) tiene la puntuación más alta de todo su salón en el factor de Liderazgo (2.18), sin embargo, sus profesores consideran que utiliza este liderazgo de manera negativa.

Vive con su papá, su mamá y su hermana mayor; comenta sentirse muy sola e incomprendida porque sus papás le prestan mayor atención a su hermana que a ella y la comparan mucho porque no cumple los mismos estándares que su hermana ha cumplido a nivel personal y académico de acuerdo con sus padres.

Ella les ha contado a sus amigas cercanas que ha pensado en hacerse daño en varias ocasiones y también ha llevado a cabo el *cutting* como una manera de aliviar y controlar el dolor de la situación que vive en casa. Esto coincide con sus puntuaciones en el Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (IRIS) donde puntuó 73.81 en el factor de Ideación y 71.09 en el factor de Ausencia de Circunstancias Protectoras, estos datos ubicaron a esta alumna como prioridad para ser atendida por alto riesgo suicida.

Su padre no desea que Diana continúe sus estudios pues la considera un "caso perdido" y desearía que ella fuera más parecida a su hermana mayor, que siempre ha sacado buenas calificaciones. Tanto él como la madre de Diana consideran que la joven únicamente desea llamar la atención al decir que se siente sola, pues ellos siempre están con ella y creen que debería dejar de concentrarse en cosas sin sentido y centrarse en sus estudios para poder terminar la secundaria.

Diana considera que se encuentra mejor en la escuela que en su propia casa, ha considerado en varias ocasiones irse de su hogar, buscar un trabajo y tratar de ser independiente, pero le gustaría continuar sus estudios por lo que se está esforzando para terminar su secundaria de la mejor manera posible.

El caso de Juana.

Juana tiene 14 años de edad y se encuentra cursando el tercer grado de secundaria. Es una joven callada, seria y le cuesta mucho trabajo controlar su enojo, lo que le ha ocasionado problemas con los profesores y tutores que han terminado en la Dirección. El diagnóstico de Juana del BAS III muestra un bajo nivel de Autocontrol (1.36) y un alto nivel del Ansiedad (1.11) y Aislamiento (1.69); esto se relaciona con la percepción que tanto sus compañeros como sus profesores tienen de ella, pues la consideran una joven "problemática".

Ella vive con su mamá y con su papá, es hija única y tiene una mascota que es como su hermanito. Su mamá es ama de casa y se dedica a vender artículos por catálogo; su papá es policía del municipio. La situación familiar de Juana es complicada debido a que su papá es alcohólico, se emborracha todos los días y cuando regresa a su casa se pone muy violento tanto con Juana como con su mamá. La joven comenta que debido a que es

policía sabe qué tanto lastimar o dónde golpear para que no queden marcas permanentes o visibles y han intentado denunciarlo en dos ocasiones pero debido a que es un servidor público la denuncia no ha procedido.

Juana comenta que debido a esta situación ha recurrido al cutting para tratar de aliviar el dolor que siente; sin embargo, ya no lo hace debido a que su novio, que es uno de sus principales apoyos, le ha aconsejado que no vale la pena y la ha alentado a salir adelante, a terminar su secundaria y a seguir estudiando para poder salir pronto de su casa o para conseguir un buen trabajo que le permita ayudar a su mamá a que logre separarse de su papá. Sus resultados del IRIS muestran un alto puntaje en Ideación (75.25) y un alto puntaje en Depresión (72.45).

El caso de José

José tiene catorce años y está cursando el tercer grado de secundaria. Es un joven que aparenta ser muy callado y tranquilo pero sus maestros y compañeros lo consideran extrovertido y bromista. Cuando acababa de entrar al tercer grado enfrentó varias dificultades para adaptarse, se sentía perdido y desesperado porque tenía temor de no poder concluir su secundaria de manera adecuada. Aunado a esto, acababa de terminar la relación con su novia y esto le causaba muchos sentimientos encontrados y no le permitía concentrarse de manera completa en sus estudios o materias.

Él vive con su mamá, su papá y su hermano menor. Tiene buena relación con su mamá ya que considera que puede contarle cualquier cosa y cuando se ha sentido deprimido (esto se corrobora con sus resultados en el IRIS en el factor de Depresión con una puntuación de 60.02) o ha pensado en atentar contra su vida, su mamá siempre lo ha apoyado a salir adelante, no lo ha juzgado ni regañado sino que sólo lo ha escuchado y

comprendido. Esto coincide con su puntuación en el factor de Ausencia de Circunstancia Protectoras que fue de 49.64 puntos, lo cual indica un riesgo suicida bajo.

José comenta que una de las cosas que más le han afectado ha sido que su papá nunca ha tenido una buena relación con él, nunca han podido congeniar ni llevarse bien porque a su papá no le interesa establecer una relación cercana con él, pues el único día que tiene de descanso se la pasa mirando la televisión y bebiendo alcohol, no hace caso a nadie y se pone agresivo si lo molestan.

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar el mismo fenómeno y es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos al producir información redundante dentro de la recolección de datos. Existen varios tipos de triangulación de acuerdo con Denzin (2000, en Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) pero para fines de la presente investigación se utilizó la triangulación de datos con la finalidad de identificar las diversas formas en las que un mismo fenómeno es observado.

A continuación se presenta una breve descripción de las perspectivas de los actores de la comunidad escolar involucrados en la vulnerabilidad educativa bajo tres aspectos: los jóvenes estudiados, los profesores y la familia.

- *Los jóvenes de tercer grado de secundaria con vulnerabilidad educativa*

Los casos identificados comparten características similares con respecto a la situaciones que inciden en su vulnerabilidad. Tienen relaciones distantes con alguno de sus progenitores (o con ambos) y alguno estos presenta alcoholismo, por lo general, el padre. Esto dificulta la comunicación de los jóvenes con sus padres, quienes pasan la mayor parte

del día fuera de casa trabajando y cuando regresan, no tiene tiempo convivir con ellos, tal como comenta una de las entrevistadas:

"Mi papá tomaba mucho y me decía que yo era un estorbo, que hubiera preferido que yo no naciera y me hacía sentir muy mal...Mi mamá lo sabía y por eso decidimos que teníamos que hablar con él pero a mí me daba mucho miedo porque siempre estaba tomado y pues él es maestro, cuando llega de trabajar se ponía a tomar o se iba a tomar y cuando regresaba ya estaba muy tomado pero hablamos con él y ahorita ya no toma tanto. Pero como pasaba eso ahora vivimos separados de él."

Aunado a esta situación, los jóvenes enfrentan otros problemas emocionales y relacionales que los han orillado a pensar en quitarse la vida o lesionarse de alguna manera, lo que fue detectado a través del diagnóstico cuantitativo y corroborado con las entrevistas a profundidad. Una alumna comenta:

"Sólo es un juego que me ayudaba a desahogarme. Llegué a pensar y planear en cómo lo haría y luego imaginaba qué iba a pasar después y por eso no lo hacía. No quisiera ver a mi familia sufrir pero al mismo tiempo me gustaría que me entiendan, que no me hagan sentir de menos por mostrar mis sentimientos. Hace un año intenté cortarme las venas pero no me lastimé mucho... aún tengo el filo en mi casa por si llegara a necesitarlo."

Los relatos anteriores constatan que esos jóvenes presentan dificultades en su tránsito por la secundaria y sus situaciones de vida afectan sus posibilidades de enfocarse en sus estudios. Con relación a la trayectoria escolar, varios de los casos identificados tienen materias reprobadas aunque esto no repercute en su promedio general, sin embargo, consideran que es importante terminar con buenas calificaciones las secundaria para poder

continuar con sus estudios en el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), aunque tienen otras aspiraciones como comenta el siguiente entrevistado:

"Ahora me siento un poco despistado, perdido y medio tonto porque me está costando trabajo adaptarme al tercer grado pero ya se lo conté a mi mamá y ella me apoya mucho. Es el primer año que me pasa algo así pero siento que poco a poco me tengo que ir acostumbrando, porque me gustaría seguir estudiando y entrar en la SEDENA de la marina."

- *Los docentes y tutores*

Existen diferentes perspectivas de los docentes de la secundaria con relación a sus estudiantes. Los que conocen a profundidad a sus grupos, están conscientes de las dificultades de cada estudiante, son sensibles hacia sus necesidades y piden apoyo cuando consideran que la situación ha rebasado sus estrategias de manejo. Los docentes y tutores que tienen dichas características son considerados por los jóvenes como buenos maestros que se preocupan por su bienestar y demuestran interés. Sin embargo, esos docentes comparten un sentimiento bastante generalizado que se resume en lo que nos comenta una de las tutoras de segundo grado:

"...La escuela nos ha dejado solos en nuestra labor como tutores, ya que la hora de tutoría la quieren utilizar para todo y las quejas o reclamos que los maestros hacen hacia tus tutorados recaen en ti, sin tener las herramientas necesarias para apoyar a todos los alumnos. Las instancias existen pero no hacen su trabajo y si una persona falla, entorpece el trabajo que nosotros queremos hacer con los alumnos y eso no se vale."

En relación a la situación expuesta por la tutora, se han realizado juntas y se han dedicado los Consejos Técnicos Escolares (CT) para analizar la Ruta de Mejora Escolar

propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y darle prioridad a los jóvenes con riesgo de reprobación y rezago educativo, así como para ejercer la Normatividad Mínima Establecida la cual es un tema de controversia dentro de la escuela desde años anteriores. Al respecto, una de las tutoras de tercer grado comentó lo siguiente durante una de las juntas:

"Es incongruente que se hable en las juntas de C.T. sobre conocer al alumno a profundidad y ser sensible hacia sus necesidades, que nos den cursos para ser mejores docentes y ser más humanos, pero te exijan que cubras todos tus contenidos y si el alumno está llorando en tu clase porque le sucedió algo no te puedas detener un momento a averiguar cómo ayudarlo porque la prioridad es llegar puntual a tu siguiente módulo..."

- *Las madres de familia (y un padre)*

Las madres y tutoras que asistieron a las entrevistas fueron informadas de la situación actual de sus hijos e hijas, haciendo énfasis específico en la condición de riesgo suicida con la finalidad de solicitarles apoyo y comprensión hacia los resultados obtenidos. Las reacciones fueron diversas, sin embargo, había madres de familia que ya conocían o sospechaban de esta situación. Una de las mamás comentó lo siguiente:

"No me sorprende lo que usted me está diciendo, yo ya sabía que ella no estaba bien porque yo, la verdad estoy muy pendiente y aunque parezca exagerado o a ella no le guste así yo le checo sus redes sociales, que el whats o me meto a ver qué tiene en su muro del Face... y pues estuvo un tiempo poniendo publicaciones de tristeza o hasta de muerte. De hecho, ella no me tiene agregada como amiga sino que yo hice un perfil y le mandé solicitud y me aceptó, así me fui enterando de cosas y hablé con ella, ella me dijo que pues una vez se quiso matar pues por los problemas que tiene conmigo, con su hermano y sobre

todo con su papá, porque no sé si le contó que él ni siquiera le habla y hace como que ella no existiera y yo siento que eso le afecta muchísimo".

4.2 Cambios registrados

Los avances registrados por los jóvenes a través de las sesiones de Grupo de Encuentro se evidencian al dar respuesta a las interrogantes que conforman los objetivos del Programa de Intervención. A continuación, se responden dichas interrogantes de manera crítica y congruente con el marco teórico:

- 1. ¿Qué?: Disminuir los factores de vulnerabilidad educativa que los jóvenes enfrentan en la escuela secundaria.** Los casos seleccionados para este estudio compartían una serie de vulnerabilidades similares que estaban relacionadas principalmente a situaciones familiares complicadas o disfuncionales, donde existía alcoholismo, violencia, negligencia o abandono. A pesar de que estos factores son ajenos al espacio de la escuela como institución física, a través de la intervención individual con las madres de familia se logró abrir un canal de comunicación escuela-familia que permitió que, en algunos casos, las cosas que se trabajaban en la escuela a nivel individual y grupal también fueran trabajadas en casa. En relación a los casos en los que no se contó con el apoyo de los padres o madres de familia o que su presencia era más un obstáculo que un apoyo legítimo, se hizo uso del vínculo que existía con las tutoras de grupo quienes fungieron como figuras sustitutas del papel de tutor familiar. Además de esto, a través de las sesiones de Grupo de Encuentro se logró combatir el aislamiento y desamparo que muchos jóvenes sentían (no

solamente de los casos identificados) pues permitió a los alumnos darse cuenta de que compartían historias similares con otros compañeros y sirvió de apoyo mutuo cuando las cosas en casa se ponían difíciles. Es importante mencionar que, aunque no era posible modificar las situaciones familiares que cada joven atravesaba, entre ellos mismos fueron descubriendo y desarrollando herramientas para poder sobrellevar éstas situaciones y no permitir que esto repercutiera en sus planes a futuro, que no necesariamente estaban relacionados con seguir estudiando pero que eran igual de válidos e importantes que mantenerse en la educación formal.

2. **¿Cómo?: Creando espacios de vinculación y apoyo a sus situaciones de vida dentro de la institución escolar.** La idea inicial era que el Grupo de Encuentro se mantuviera a través del tiempo con el apoyo de las tutoras involucradas, pero la agenda educativa del cuerpo directivo de la escuela secundaria estaba mucho más enfocada hacia los resultados académicos tangibles (calificaciones, exámenes, etc.) que hacia el bienestar socioemocional de los jóvenes y la principal prueba de esto fue la dificultad que se tuvo para poder realizar tanto las sesiones de Grupo de Encuentro como los acercamientos a los padres y madres de familia. Desde el simple préstamo de un espacio adecuado para llevar a cabo las sesiones o la insistencia del involucramiento de las tutoras en las sesiones que no pudo llevarse a cabo pone de manifiesto la falta de humanismo que las escuelas como instituciones formadoras de seres humanos aún presentan.

Afortunadamente, los jóvenes cuentan con profesores aliados dentro de la escuela que se preocupan genuinamente por las problemáticas que viven y hacen grandes esfuerzos para sacar adelante a los alumnos fomentando y manteniendo un vínculo afectivo que en muchas ocasiones los jóvenes no tienen en su hogar. Sin embargo, estos esfuerzos son aislados y poco sistematizados, así como señalados como poco efectivos debido a que no pueden medirse a través de cifras.

- 3. ¿Para qué?: Fomentar relaciones interpersonales respetuosas y armónicas entre maestros y alumnos.** Este objetivo se logró de manera parcializada debido a que las relaciones entre alumnos y alumnas fueron desarrollándose de manera adecuada a través de las sesiones y esto dio pie a que los mismos asistentes al grupo cambiaran su forma de relacionarse con sus compañeros de los salones a los que pertenecían. Las tutoras y profesoras que se encontraban más involucradas con el proceso de sus estudiantes manifestaron notar cambios positivos en aquellos que participaron de manera constante en los grupos, específicamente es las mujeres quienes tendían a:

"...controlar mejor sus emociones, pedir ayuda cuando la necesitaban y hablar conmigo (tutora de tercer grado) cuando sentían que las cosas estaban muy mal. Algunos compañeros (profesores) están molestos porque los jóvenes están perdiendo horas de clase por asistir a las pláticas, pero yo me he dado cuenta de que mi salón es mucho más tranquilo, más

asertivo y más empático gracias a la actitud que ellos traen y contagian a los demás."

Además de los objetivos mencionados con anterioridad se realizó un sondeo con los alumnos que participaban en el Grupo de Encuentro a través de una serie de preguntas que sirvieron como evaluación de las reflexiones obtenidas en las sesiones así como para incluirlos de manera más activa en su propio proceso de conocimiento de sí mismos.

El Grupo de Encuentro surgió como alternativa grupal a los talleres de corte tradicional ya que tiene la particularidad de centrarse específicamente en la reeducación emocional, es decir, tiene como finalidad principal el reconocimiento, experimentación y control emocional. La principal característica que lo distingue de un taller es que se prioriza el vínculo entre los integrantes para que el proceso grupal pueda darse de manera adecuada y pone el énfasis en las habilidades del facilitador como guía o soporte emocional a través del proceso de cada uno de sus integrantes (Rogers, 1997 en Montes de Oca Mejía, 2010).

De acuerdo con Rogers (1997 en Montes de Oca Mejía, 2010) los Grupos de Encuentro se caracterizan por el trabajo en grupos reducidos, de ocho a dieciocho integrantes, así como por un ambiente psicológico de confianza, seguridad y libertad de expresión que integran la potencialidad terapéutica del grupo. Esta estrategia pretende que los participantes encuentren mayor independencia personal, menor ocultamiento de las emociones, mayor voluntad de innovar, ser más responsables, mejorar su comunicación y sus relaciones interpersonales.

En el estudio de caso realizado el Grupo de Encuentro fue sugerido a los estudiantes identificados a través de una junta informativa y también fue discutido de

manera individual en sus sesiones de seguimiento personal; fue planteado como un espacio de acompañamiento emocional y reflexión personal que era confidencial, libre de prejuicios y totalmente opcional, ya que si se instauraba de manera obligatoria perdería su fin en sí mismo.

El Grupo de Encuentro fue elaborado en primera instancia para durar catorce sesiones de dos horas por semana, sin embargo, debido a las actividades de fin de curso planeadas por la escuela, así como los días festivos y los exámenes finales únicamente se llevaron a cabo diez sesiones que tenían una duración de 50 minutos a hora y media. A pesar de que era necesario llevar a cabo las sesiones en un espacio privado y amplio donde los participantes se sintieran cómodos, por cuestiones de mala organización de la escuela secundaria no se pudieron llevar a cabo todas las sesiones en las condiciones óptimas para lograr el nivel de reflexión necesario o requerido en cada actividad.

En las sesiones planeadas y elaboradas para el Grupo de Encuentro se reservó la séptima sesión para realizar una breve evaluación a través de una serie de preguntas específicas que exploraban los siguientes rubros:

1. Sentires y pensamientos relacionados con el espacio y sus actividades: ¿Cómo te has sentido en el Grupo de Encuentro? ¿Qué te parecen las actividades hasta ahora? ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el espacio o las actividades?
2. Funcionalidad del espacio: ¿Para qué te ha servido este espacio?
3. Temáticas: ¿Qué temáticas te gustaría explorar en las sesiones siguientes?
4. Reflexión personal: ¿De qué te has dado cuenta a lo largo de las sesiones? ¿Qué cosas has descubierto de ti mismo? ¿Qué cosas has descubierto de tus compañeros?

Con respecto a los pensamientos y sentimientos de los jóvenes hacia el espacio de Grupo de Encuentro varias alumnas coincidieron en describirlo como un:

"...lugar seguro donde puedo hablar de mis problemas, conocerme y saber que nadie se va a reír de mí porque todos pasamos por lo mismo."

Otros jóvenes comentaron que les gustaba poder tener un espacio dentro de la escuela para hablar de cosas que no pueden hablar con sus papás o sus maestros.

En cuanto a las sugerencias de actividades, los jóvenes pidieron tener más actividades donde tuvieran que salir del salón e ir a la cancha, en las que pudieran correr o hacer alguna actividad al aire libre.

Con relación al aspecto de funcionalidad algunos jóvenes coincidieron en que la principal función era compartir su historia de vida y ser escuchados por sus compañeros mientras que otras alumnas coincidieron en que otra función importante era poder conocer mucho mejor a compañeros de otros grados con los que no habían podido convivir mucho de manera más profunda. Un alumno señaló lo siguiente:

"A mí me ha servido mucho poder saber que hay otras personas en la escuela que se sienten como yo, que no estoy solo y que las cosas que me pasan le importan a las otras personas."

Las principales temáticas que los jóvenes pidieron explorar en las sesiones siguientes fueron: Noviazgo, suicidio, relaciones sexuales, emociones, peleas entre los padres y manejo de la tristeza. Debido a la falta de tiempo y espacios proporcionados por la dirección de la escuela no hubo oportunidad de profundizar en las temáticas que los jóvenes deseaban abordar. A pesar de esto, las temáticas se trataron de manera tangencial

en varias de las sesiones de Grupo de Encuentro, así como a través del abordaje individual que se hacía con cada uno de los alumnos.

Por último, la reflexión personal de la mayoría de los jóvenes giró en torno a los aprendizajes que lograron de ellos mismos a través de las sesiones tanto grupales como individuales. Un alumno hizo énfasis en el entendimiento de sus propias emociones a través de los ejercicios y actividades realizadas:

"...el dibujo que hice refleja mi ser, refleja cómo me siento la mayor parte del tiempo, encerrado en mi música con mis audífonos, separado del mundo. Me gustó poder enseñarles a todos esas partes de mí que muchos no entienden y que a veces les parece rara o mala."

5. Discusión

La vulnerabilidad educativa se constituye como un fenómeno complejo en donde las dimensiones familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar se entretajan para dar explicación a la situación de los jóvenes que viven en la escuela en total desventaja sobre todo en su finalidad. Los jóvenes en la escuela expresan o muestran experiencias que señalan a su familia como el sitio donde se genera la desventaja; las relaciones y los lazos familiares se encuentran deteriorados desde el nacimiento de los hoy jóvenes, porque, aunque los padres de familia están presentes no representan para ellos fuentes de apoyo emocional, por lo que las necesidades de cariño y atención son altamente requeridas por los jóvenes.

La dinámica familiar que predomina en la comunidad es el resultado de las profundas contradicciones de las sociedades inmersas en el mundo de la producción y consumo de mercancías innecesarias, ya que éstas reproducen estructuras injustas en todos los ámbitos de las relaciones e interacciones de los seres humanos de cada comunidad, por más pequeña que ésta

sea (Mora, 2010). Esta relación desigual se reproduce no sólo en el ámbito familiar, donde los padres o tutores descuidan el vínculo con sus hijos e hijas con el afán de pertenecer a una sociedad modernizada y capitalista que les exige agotar todo su tiempo y esfuerzo en subsistir; sino también se reproduce en el ámbito escolar, ya que la escuela es receptora de esta conformación social específica que tiene consecuencias en el clima escolar que se desarrolla dentro de la propia institución.

La escuela secundaria técnica tiene el potencial para ser un contexto de desarrollo integral de todos los alumnos, vulnerables o no, siempre y cuando sea capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar/aprender y se convierta en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los jóvenes para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales (Uriarte, 2006).

Para que esto suceda, los encargados de tomar las decisiones dentro de la comunidad educativa necesitan conocer el trasfondo personal, social y cultural de cada alumno y alumna, para tomar decisiones instruccionales que vayan dirigidas a dotar a los jóvenes de herramientas que realmente les sean útiles para superar las dificultades de sus contextos personales.

Las sociedad yucateca actual posee un alto grado de polarización y marginación social, ya que las situaciones y dificultades que se viven en los municipios de la periferia de la Ciudad de Mérida son de índole urgente y no están siendo atendidas o siquiera visibilizadas por los programas dirigidos a mejorar el bienestar de los jóvenes de secundaria, ante este hecho, los casos citados no figuran con vulnerabilidad educativa de acuerdo al esquema conceptual de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) que ve a la vulnerabilidad educativa como focalizada en situaciones específicas como migración, analfabetismo, niños es situación de calle, necesidades educativas especiales, etc. Pero de acuerdo con los resultados de este trabajo, los

jóvenes que viven situaciones de riesgo psicosocial como disfunción familiar, conducta disruptiva, problemas emocionales y riesgo suicida, entre otros, representan la vulnerabilidad educativa, pero en una dirección más compleja y más realista, puesto que representa (los casos) los principales desafíos de la escuela como sistema para que sean atendidos en todas sus necesidades y formación académica integral. La SEP deja sin atención a aquellos jóvenes que ya están insertos en el sistema escolar y que presentan riesgo de reprobación, rezago educativo y deserción escolar por circunstancias sociales complejas.

A pesar de todos los esfuerzos que la escuela realiza a través de la Ruta de Mejora Escolar, de los Pactos de Convivencia y de las Prioridades Educativas para generar una educación de calidad y alcanzar estándares nacionales e internacionales, cuando se pierde de vista el desarrollo integral del alumno como persona, las dificultades comienzan a surgir ya que las verdaderas necesidades de los jóvenes no son atendidas ni visibilizadas por la escuela. Actualmente no existen espacios designados para que los jóvenes puedan desarrollar habilidades para subsanar sus carencias emocionales, sociales y afectivas debido a que la educación emocional y el entrenamiento en Habilidades para la Vida aún no tienen cabida en el currículo escolar.

Es importante comprender que la experiencia de escolarización es sumamente compleja y no debe reducirse a la aprobación de materias o a la promoción de grado, ni tampoco debe entenderse como un fenómeno causado por un sólo factor, sino como una composición compleja de diversos factores culturales, sociales, históricos, políticos, relacionales, personales e interpersonales que a lo largo del tiempo determinan un amplio abanico de situaciones posibles (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010).

5.1 Sugerencias y conclusiones

A modo de conclusión general, es necesario la exploración de temáticas relacionadas a la Vulnerabilidad Educativa en contextos poco favorecidos ya que la literatura y las investigaciones que existen al respecto en América Latina y, específicamente en México, es escasa. Los estudios que existen en la actualidad están abordados generalmente desde la sociología o la antropología, dejando en la ciencia psicológica un vacío de información bastante significativo que no visibiliza a un sector poblacional que necesita apoyo urgente e inmediato.

Una de las principales sugerencias y exigencias que se desprende de este estudio de casos múltiples es la necesidad imperante de que las escuelas comiencen a ser espacios de desarrollo y bienestar integral de los estudiantes, donde no sólo se aprendan conocimientos sino que se desarrollen habilidades y potencialidades de acuerdo a las necesidades específicas de cada alumno ya que, de no ser así corremos el riesgo de que las generaciones que se están preparando en la educación formal actualmente se conviertan en adultos con problemas emocionales que no puedan resolver y recurran a medidas más drásticas y definitivas como es el suicidio, una realidad de cifras alarmantes en el Estado de Yucatán que aún no es tomado en cuenta por las autoridades como un problema de salud pública.

El presente estudio de casos múltiples pone de manifiesto la complejidad y disfuncionalidad de las situaciones familiares que las y los jóvenes yucatecos tienen que atravesar mientras sortean las dificultades que la propia escolarización les acarrea. Estas dificultades son el reflejo sistemático de los daños colaterales del sistema socioeconómico actual, donde los jefes o jefas de familia tienen que trabajar extensos

horarios laborales para poder sostener económicamente a su familia a costa de sacrificar tiempo de calidad con sus hijos o hijas.

Para investigaciones posteriores se sugiere involucrar en mayor medida a los directivos y los docentes de la escuela, haciéndolos partícipes de los procesos grupales de los jóvenes y, por qué no, para crear espacios en donde el personal de la escuela secundaria pueda trabajar sus propias vulnerabilidades desde su rol dentro del sistema escolar.

Referencias

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. 9(2). Pp. 187-201.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL (2010). Pobreza a nivel municipio 2010. <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Medicion-de-la-pobreza-municipal-2010.aspx>

Diccionario de la Real Academia Española (2016). Versión en Línea. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2010). Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado*. 1(1). Pp. 1-23.

Fernández Nares, S. (1995). Consideraciones sobre la Teoría Socio-Crítica de la enseñanza. *Enseñanza*. 13(4). Pp. 241-259.

Gamboa Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica e la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 21(4). Pp. 48-64. Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/gamboa.swf

Logo Brambila, A. (2012). *Evaluación de diseño del programa de Atención Educativa a grupos en situación vulnerable en Educación Básica*.

Manzano Soto, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*. 35(7). Pp. 50-57.

Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*. 20(7). Pp. 165-193.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. España: Siglo XXI.

Montes de Oca Mejía, F. (2010). *El grupo de encuentro como estrategias de tutoría*. México: Universidad de Colima.

Reyes Domínguez, G. (2014). Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya. *Alteridades*. 24(47). Pp. 31-42.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*. 18(52). Pp. 39-49.

Sáenz del Castillo, A.A. (2006). Teoría crítica y educación.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Perfil de Egreso de la Educación Básica.

Valderrama Hernández, R.; Melero Aguilar, N.; Limón Domínguez, D. (2011). Enfoque crítico para el análisis de la vulnerabilidad educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Yin, R.K. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Segunda Edición. Londres: Publicaciones SAGE.

APÉNDICE A**Guía de sesiones de intervención grupal con alumnos de tercer grado**

Tema. Mi historia de vida como parte de mi trayectoria escolar

Competencia: Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Sesión 1: Reconociendo mi historia

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Presentación	Presentar el objetivo del espacio, a las facilitadoras y a los participantes	10 minutos	La facilitadora presenta el espacio a los participantes, la dinámica que se seguirá en las sesiones y se realizan los pactos de convivencia.	-Papel bond -Plumones	Las facilitadoras agradecen la participación de todos los alumnos involucrados y continúan con la siguiente actividad
Actividad 2: Mi historia en cinco cuadros	Que los jóvenes identifiquen situaciones importantes en su	30 minutos	Se les entrega a los jóvenes una hoja con cinco cuadros en blanco y se les	-Hoja con cinco cuadros -Lápices -Colores	Al finalizar la participación de los jóvenes se realizan las siguientes

	<p>trayectoria de vida como punto de partida para la reflexión sobre sí mismos</p>		<p>pide que dibujen (o escriban en su defecto) de manera cronológica cinco situaciones o momentos que consideren importantes a lo largo de su vida. Posteriormente se comparten algunos de las historias en plenaria de manera voluntaria. Las facilitadoras también pueden participar en la actividad para dar a conocer su propia historia a sus alumnos.</p>		<p>preguntas de reflexión: 1) De acuerdo a lo que plasmaste en tus cuadros ¿Quién eres? 2) ¿Qué te motiva a venir a la escuela? 3) ¿Qué obstáculos tendrías para finalizar tus estudios de secundaria?</p>
--	--	--	---	--	---

Sesión 2. ¿Quién soy y cómo me ven los demás?

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Reconociéndonos	Explorar la conceptualización que los jóvenes tienen de sus demás compañeros y cómo éstas perspectivas han ido cambiando a través del tiempo.	30 minutos	Se les entrega a los jóvenes una hoja de papel con el nombre escrito de cada uno de sus demás compañeros y se les pide que responda el siguiente cuestionamiento: "Cuando yo te conocí, pensé que eras así..." y agreguen 5 adjetivos calificativos para describir a cada uno de sus compañeros del grupo. Posteriormente se compartirá en	-Hoja de papel con nombre -Lápices	La actividad finaliza con la pregunta de reflexión siguiente: ¿Realmente soy de la manera en la que me perciben mis compañeros? ¿Qué tanto me afecta lo que piensen los demás de mí?

			plenaria con la intención de que todos escuchen la opinión de los demás sobre ellos.		
Actividad 2: Mi autobiografía	Que los jóvenes reconozcan su persona y su historia, plasmándola a través de una autobiografía y sean capaces de compartirla con sus compañeros.	30 minutos	Se retoman los cuestionamientos de la actividad anterior y se les pide a los alumnos que realicen su autobiografía tratando de relatar los sucesos más importantes de su vida, suponiendo que ninguno de sus compañeros los conoce ni sabe nada de ellos.	-Hojas de papel -Lápices	Tarea de casa: De acuerdo a lo relatado en tu biografía colorea o subraya los sucesos que consideres negativos de un color y los positivos de otro color. Si tienes oportunidad cuéntale tu historia a alguien a quien le tengas confianza y observa su reacción.

Sesión 3. Reciclando mi historia de vida

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Retomemos	Que los jóvenes recuerden la temática de la sesión anterior y se parta de la tarea de la casa para darle seguimiento a la actividad.	10 minutos	Se retoma la sesión anterior preguntado a los jóvenes qué recuerdan y se les solicita la tarea de la casa.	-Ninguno	
Actividad 2: Reciclando mi historia	Que los jóvenes identifiquen situaciones difíciles en su historia de vida y puedan darles un significado en su presente.	40 minutos	Se les pide a los jóvenes que lean en voz alta un suceso de su historia de vida que ellos mismo consideren como negativo. Posteriormente se les solicitará que contesten los siguientes cuestionamientos: ¿Para qué me sirvió	-Ninguno	A modo de cierre se le pide a algún alumno que lea de manera voluntaria sus respuestas. Posteriormente se les pide a los jóvenes como ejercicio personal que traten de hacer esto con todos los sucesos que ellos consideren

			<p>haber vivido dicho suceso?</p> <p>¿Qué aprendí sobre mi mismo?</p> <p>¿Qué enseñanzas me dejó lo que pasó?</p>		<p>negativos como tarea de casa.</p>
--	--	--	---	--	--------------------------------------

Sesión 4. Reconociéndome en los demás

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Retomemos	Que los jóvenes recuerden la temática de la sesión anterior y se parta de la tarea de la casa para darle seguimiento a la actividad.	10 minutos	Se retoma la sesión anterior preguntado a los jóvenes qué recuerdan y se les solicita la tarea de la casa.	-Ninguno	
Actividad 2: Espacios comunes	Que los jóvenes identifiquen situaciones similares a las propias en las historias de vida de sus demás compañeros	30 minutos	Los alumnos intercambian su tarea de casa con algún compañero y se les da un tiempo para que todo lean en voz baja las historias de sus otros compañeros. Después se les pide que encierren del color que más prefieran cosas en	-Colores -Hojas en blanco	Se comparten en plenaria las similitudes que cada uno de los alumnos encontró con otro compañero y se abre el debate sobre la diversidad.

			las historias del compañero que son similares a su propia historia		
--	--	--	---	--	--

Sesión 5. Evaluación preliminar

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Evaluación	Explorar las necesidades y sentimientos de los alumnos con respecto a las actividades realizadas en el grupo así como en el seguimiento de manera individual.	30 minutos	La facilitadora les reparte a los participantes tarjetas con las siguientes preguntas: ¿Qué te gusta de este espacio? ¿Qué te gustaría cambiar o mejorar? ¿Qué sugerencias tienes para la facilitadora (Carmita)? Posteriormente los alumnos comparten sus respuestas de manera plenaria.	-Tarjetas con preguntas	Cada alumno comparte lo que escribió en la tarjeta y los demás alumnos le dan retroalimentación sobre lo que ha expresado.

Actividad 2: Creando en colectivo	Que los jóvenes trabajen en equipo para alcanzar una finalidad común en un tiempo específico	30 minutos	Se les solicita a los jóvenes que utilicen el resto de la sesión para organizarse entre todos con la finalidad de crear una actividad para realizar la siguiente sesión que englobe lo aprendido en la sesiones anteriores	-Hojas en blanco -Plumas	
---	---	------------	--	-----------------------------	--

Sesión 6 y 7- Actividades elaboradas por alumnos

Sesión 8- Simbolizando mi persona

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Mi símbolo personal	Que los participantes identifique sus principales fortalezas en contraposición a aquellas situaciones que los hacen vulnerables.	50 minutos	La sesión inicia con un debate sobre la definición de vulnerabilidad y sobre las situaciones que los adolescentes consideran que los hacen vulnerables. Posteriormente se les pide a los participantes que hagan un dibujo que represente lo contrario a la vulnerabilidad y que escriban de manera breve la explicación de lo que dibujaron.	-Hojas en blanco -Lápices -Colores	A manera de cierre se colocan todos los dibujos en las paredes del salón y cada alumno resume en una palabra cómo se sintió haciendo la actividad.

Sesión 9 y 10- El camino que recorro

Actividad	Objetivo	Duración	Desarrollo	Recursos	Cierre
Actividad 1: Mi recorrido	Que los participantes plasmen mediante una metáfora las metas que desean alcanzar a corto y mediano plazo así como los obstáculos que pueden presentárseles o que se les han presentado a lo largo del camino	40 minutos	A cada alumno se le entrega una hoja de papel con un automóvil impreso en la esquina inferior. Posteriormente se les da la instrucción de dibujar un camino haciendo una comparación del dibujo con su trayectoria por la escuela secundaria, también se les pide dibujar los obstáculos que han encontrado en el camino, el paisaje, a qué velocidad van, si van	-Hojas en blanco -Lápices -Colores	Para cerrar la actividad se les pide a tres voluntarios que muestren su dibujo frente a sus demás compañeros mientras los demás tratan de darle significado a lo que cada uno de los compañeros quiere expresar.

			acompañados y cuál es su destino (meta final).		
--	--	--	--	--	--

APÉNDICE B**Transcripciones de entrevistas con alumnos****Alumna: P.D****Grado: 3°****Fecha: 21/09/15**

Descripción de la situación

La alumna se acerca a la psicóloga residente durante los primeros días de su residencia y le pide si puede hablar con ella para comentarle de una situación personal. Esa misma fecha se tiene un entrevista con la alumna que comenta haber pedido ayuda porque tiene muchos problemas en su casa y específicamente con su mamá.

Se realiza un entrevista donde se profundizan aspectos específicos de la historia de vida de la alumna quien relata que es la hermana de en medio de dos hermanos varones de 16 y 9 años y que únicamente vive con su mamá. A su padre lo ve solamente los sábados pero comenta no tener una buena relación con el debido a que es alcohólico.

El principal problema que ella relata es que su mamá no le tiene confianza porque ella tenía un novio con el cual peleaba mucho pero que ella quería y aunque le dijo a su mamá que se había separado de él porque la engañó, eso sólo era una mentira porque él ni la engañó ni ella se había separado de él. También relata que no tiene ganas de entrar a clases y ha pensado en escaparse de su casa para que su madre deje de sufrir porque se considera una carga para ella. (La alumna me entrega una carta que le realizó a su mamá pero que no le entregó y me pidió que la leyera en voz alta. Mientras voy leyendo la carta la joven llora). Además de eso considera que le parece injusto que no le den el mismo trato que su

hermano el mayor porque le molesta que él siempre la tenga que acompañar a todos lados y que su mamá le de mucha más confianza a él que a ella.

Debido a que la alumna está identificada previamente por un diagnóstico realizado el ciclo escolar pasado como con riesgo suicida se aborda esta temática en la entrevista a lo que la alumna comenta que la principal razón por la que ha pensado lastimarse a sí misma (mas nunca quitarse la vida) ha sido por los constantes problemas que tiene con su madre.

Alumna: C.L**Grado: 3°****Fecha: 21/09/15**

La alumna es derivada directamente de su tutora de grupo porque casi no hace sus tareas y constantemente se le puede ver triste o llorando, además de que tiende a faltar mucho a clases.

La alumna acude a entrevista y comenta que antes tenía más ganas de hacer su tarea pero ha tenido muchos problemas que no le permiten concentrarse en la escuela. Explica que ella era enamorada de un joven que solía estudiar en la secundaria pero que era una mala influencia para ella porque tomaba y fumaba, además de que no la trataba bien y había llegado a empujarla en algunas ocasiones cuando se molestaba. Ella comenzó a llevarse con un muchacho más grande de la Cobay que era su amigo y con el que podía platicar y su novio se puso celoso de esa relación y terminaron por un situación que se dio entre los dos. Después de eso su amigo le dijo que él quería ser su novio y comenzaron una relación sin que los papás de L lo supieran porque nunca estuvieron de acuerdo con que ella tuviera novio desde que estaba con J. Ella comenta divertirse con él y haberse dado cuenta de lo problemática que realmente era su relación con J.

Además de los problemas de confianza con sus padres ella comenta que ellos tienen un trato desigual hacia ella porque no le piden lo mismo a todos, "ellos pueden tener todas las novias que quieran y nadie les dice nada". A su papá se le preocupa mucho que ella salga embarazada pero ella comenta que la razón por la que está con D es que se divierten como si fueran niños pequeños y ella realmente no planea embarazarse y ni siquiera sabe si quiere tener hijos.

Algo relevante dentro de su historia familiar es que en dos ocasiones diferentes su hermano a intentado suicidarse cortándose las venas y ella ha sido quien lo ha encontrado en su cuarto. Su hermano dice que ve a alguien rondando por su cuarto y eso a ella le afecta mucho porque la deja muy nerviosa. Es por esa razón que considera que necesita ayuda. Se realiza un citatorio a su madre para comentarle la situación y llegar a acuerdos de manejo con su hija.¹

*Continuación de la entrevista el 5 de octubre de 2015

Cuando se le confronta a la alumna sobre sus resultados en el diagnóstico previo ella comenta que no tiene la suficiente maldad y energía para suicidarse. "Sólo es un juego que me ayudaba a desahogarme. Llegué a pensar y planear en cómo lo haría y luego imaginaba qué iba a pasar después y por eso no lo hacía. No quisiera ver a mi familia sufrir pero al mismo tiempo me gustaría que me entiendan, que no me hagan sentir de menos por mostrar mis sentimientos". Hace un año intentó cortarse las venas pero no se lastimó mucho. "Aun tengo el filo en mi casa, está ahí...por si llegara a necesitarlo"

E: ¿Has llegado a necesitarlo recientemente?

L: Cada vez son menos las razones para buscar el filo. Ahora ya no sé exactamente donde está. Antes lo sabía, ya no. pero porque he tenido la oportunidad de contarle la verdad a mis papás cuando estuvimos todos enfermos y respondieron mejor de lo que me esperaba. Me apoyaron y comprendieron y eso era lo único que yo necesitaba.

¹ La alumna se enferma de Chikungunya por lo que falta casi dos semanas a la escuela y su mamá tampoco asiste porque la enfermedad le da a toda su familia. Sin embargo, la entrevista con ella es retomada el día que regresa a clases.

Alumna: P.K**Grado: 3°****Fecha: 21/09/15**

La alumna es referida directamente por su tutora para seguimiento. La alumna comenta que se encuentra bien solamente que aún le cuesta trabajo acostumbrarse a la separación de sus papás aunque ya hace 2 años que su mamá no vive con ellos. Ella vive con sus abuelos y aunque su mamá no vive en la misma casa, ella está muy pendiente de ella y la trae a la escuela.

La entrevista giró en torno a los planes a futuro que tiene K de seguir estudiando y las opciones que ella considera que tiene para terminar sus estudios, pues ella quiere terminar bien su secundaria para pasar a la prepa y posteriormente estudiar la carrera de maestra o de enfermera. Ella explica que sus abuelos son quienes le pagan sus estudios y aunque le han comentado que tal vez no le puedan seguir costeadando sus estudios, ella considera que puede acceder a una beca o algún tipo de apoyo económico para seguir estudiando.

Alumna: J.B**Grado: 3°****Fecha: 28/09/15****Edad: 14 años**

La alumna es referida a psicología debido a que una de sus maestras comenta que no se ha dado seguimiento a su caso y que no se pueden dejar así ese tipo de situaciones. La maestra comenta que "la niña tuvo un embarazo falso o fingió su embarazo porque había dicho aquí en la escuela a sus compañeras que estaba embarazada y se lo dijo al papá del niño, que es mi tutorado, y al final siempre no. La verdad no sé muy bien qué pasó pero tengo entendido que la niña se droga porque en su casa no le hacen caso y le dijo al muchacho que abortó..."

En entrevista con la joven ella comenta que tuvo relaciones con su novio una ocasión pero que después se sintió muy mal porque no lo tenían planeado y también su novio se sintió mal porque le comentó que ni siquiera le preguntó si ella estaba lista o si quería hacerlo pero pues que ya había pasado y que, como no usaron protección, tendrían que hacerse cargo de las consecuencias. Cuando no le vino su regla le dijo a su novio y ambos fueron a hablar con sus papás de ella que fueron muy comprensivos y aunque estaban molestos y desilusionados porque habían "traicionado la confianza y todas las facilidades que ellos les habían dado" les dijeron que tenían que hacerse cargo, que los iban a apoyar y que el muchacho tenía que dejar de estudiar y empezar a trabajar para poder mantener a su nueva familia. Sin embargo, el muchacho continuó estudiando y trabajaba por las tardes en una panadería para ganar dinero y le mandaba una parte proporcional para gastos que fueran del niño.

E:"Entonces...¿estás embarazada?"

J.B: "Yo creí que estaba embarazada porque me hice una prueba de sangre que salió positiva y también una prueba de las caseras que se compran en la farmacia. Además de que me había dejado de venir mi regla y no estaba sangrando ni nada. Pero cuando fui con mi mamá a Mérida a que me hicieran el ultrasonido no apareció nada así que nos explicaron que tal vez realmente no estaba embarazada."

Ella comentó que deseaba seguir asistiendo a la escuela pero sus papás no querían dejarla cuando supieron que estaba embarazada. "Eres una chamaca y se te va a olvidar la panza y vas a andar corriendo y brincando por todos lados como lo sabes hacer. Mejor te quedas en la casa y no haces nada."

La relación con su papá es bastante distante, especialmente después del incidente del embarazo. Dice estar más acostumbrada con su abuela y que cuando sus papás tienen problemas ella prefiere irse a dormir a casa de su abuela porque se siente más segura. Comenta que ha habido problemas entre sus padres por el tema de la infidelidad porque su mamá ha llegado tomada a su casa y a veces no se acuerda qué fue lo que hizo pero tiene chupetones en su cuello o a veces su papá la tiene que ir a buscar a Mérida porque no sabe dónde está y no tiene dinero porque toma mucho cuando sale de trabajar, en lugar de llegar a su casa se va a tomar con sus compañeras de trabajo. Su papá ha llegado a golpear a su mamá en ocasiones porque le ha dicho que ha tenido relaciones con otros señores.

Alumna: E.V.C**Grado: 3°****Fecha: 02/10/15****Edad: 15 años**

Introducción: Se le comenta a la alumna los resultados de la prueba IRIS del ciclo anterior y se les confronta sobre esta situación.

E.V.C: "A veces he pensado en hacerme daño porque le ponen más atención a mi otra hermana que a mí. La mayoría del tiempo me siento muy sola y siento que nadie me comprende ni que nadie le interesa lo que pienso o siento."

E: "¿Le has contado a alguien sobre cómo te sientes? Ya sean tus papás, tus amigos, algún maestro o tu tutora..."

E.V.C: "Antes me sentaba a platicar con la maestra F y ella me daba consejos, me escuchaba y me hacía sentir mejor. También se lo he contado a mis amigas y la situación que vivo en mi casa y ellas dicen que también viven ese tipo de cosas con sus hermanos y hermanas, sobre todo si son más grandes."

E: "¿Ellas qué te ha aconsejado o qué te dicen?"

E.V.C: "Que yo lo haga (cortarse) porque casi es el mismo dolor que siento en casa y por lo menos ese lo controlo yo. Pero yo les digo que está mal, que cómo vamos a pensar eso y mejor hablamos de otras cosas."

E: "¿Qué situaciones de tu vida te han llevado a sentirte de esta manera?"

E.V.C: "Pues mis papás sólo me hablan para regañarme. Nunca están ni hablan conmigo y cuando están no quieren saber de mí. Sólo me comparan con mi hermana y no

quieren entender que yo soy una persona diferente. Por eso decidí echarle ganas esta vez, para que ellos se sientan orgullosos de mí. Aunque ellos no quieren que siga mis estudios, ni siquiera me motivan a ser mejor, para qué me voy a esforzar si de todos modos se que a lo mejor no me van a meter a la Cobay. Muchas veces me siento mejor en la escuela que en mi casa. He pensado varias veces irme de ahí."

Se cierra la entrevista comentándole a la alumna que se citarán a sus papás para comentarles la situación y pedirles su apoyo en su manejo en casa.

NOTA: La alumna comienza a llorar casi desde el inicio de la entrevista y le cuesta mucho trabajo contar lo que está viviendo. Al finalizar la entrevista se queda un momento con la psicóloga para que se calme un poco antes de ir a clase porque no podía parar de llorar.

Alumna: A.M**Grado: 3°****Fecha: 02/10/15****Edad: 15 años**

La alumna relata que desde que su tío fue atropellado mientras andaba en bicicleta es que empezó a darse cuenta de la muerte. Ha pensado en auto lesionarse por los problemas que le suceden en casa ya que casi no ve a sus papás porque ambos trabajan y están fuera prácticamente todo el día y que cuando llegan están cansados y nunca tienen tiempo para platicar con ella. Dice que le preocupa más el distanciamiento de su mamá porque con su papá la relación siempre ha sido distante y ni siquiera hablan ni nada. Comenta que en general se siente mal y que hay algo que no ha podido expresar pero no sabe exactamente qué es. Nunca ha tenido ningún tipo de atención psicológica y dice que le ha faltado atención durante toda su vida.

Alumna: G.I**Grado: 3°****Fecha: 02/10/15**

La alumna llega con la psicóloga un poco extrañada de haber sido llamada y cuando se le comentan los resultados de los test previamente aplicados y relacionados a riesgo e intención suicida ella comenta sentirse asustada por la situación.

La alumna vive con sus tíos quienes actualmente fungen como sus tutores legales. Cuando se le cuestiona por la razón por la que no vive con sus padres la alumna pide a la psicóloga no hablar de ello. Tiene dos hermanos más pequeños y lleva viviendo con sus tíos hace tres años y medio.

Comenta que nunca había tenido la necesidad de hablar de eso porque realmente no se siente mal, antes se sentía más triste por lo que acababa de pasar con sus papás pero ahora se siente bien. Comenta no tener la confianza suficiente con su tutora pero explica que en tutoría en primer año algunas veces había compartido como se sentía y que ahora le cuesta mucho menos trabajo expresar cómo se siente aunque siempre ha sido callada y le gusta ser así. Ella considera que la escuela les presta la atención suficiente.

La alumna no quería que se les llamara a sus tíos porque dijo que se iban a asustar y que no entendía para qué iba a servir que fueran a la escuela. Se le explicaron las razones por las que era necesario dar a conocer esa información a los padres de familia y la alumna accedió a que se realizara la entrevista con su tía pero no aseguró que pudiera asistir a la escuela en los horarios estipulados.

Alumna: B.C**Grado: 1°****Fecha: 02/10/15****Edad: 12 años**

El alumno es canalizado a psicología a través del trabajador social debido a una situación de abuso que se encontraba viviendo por parte de su hermano mayor.

En entrevista con el alumno comenta que intenta no reflejar mucho lo que le pasa y que "oculta su yo interno". El vive con sus abuelos y no les ha contado la situación que está viviendo con su hermano porque no quiere preocuparlos.

El joven relata que su hermano le lanzó una silla, lo golpeó contra una puerta y lo empezó a apretar muy fuerte hasta que sentía que se ahogaba. Dice que su hermano siempre ha sido muy violento porque es el mayor y ha vivido muchas cosas y aparte porque lo culpa por el hecho de que cuando estaban chicos él (alumno) le decía a sus papá que su hermano se portaba mal y hacía que le pegaran. Además de su hermanos mayor de 18 años tiene un hermanos más pequeño de 7 años.

El alumno vive con sus abuelos debido a que tuvo problemas con ambos padres cuando era más pequeño y actualmente existen demandas por parte de sus abuelos hacia ambos padres. Hacia la madre por negligencia infantil ya que la pareja de su madre los golpeaba y era alcohólico y drogadicto; y hacia el padre porque no les pasaba pensión alimentaria ni se encargaba de sus estudios de ninguno de sus hermanos. Actualmente los abuelos son quienes se hacen cargo de mantener a los tres jóvenes.

El alumno comenta que había ocasiones en las que quería matar a la pareja de su mamá porque los golpeaba muy feo y sentía mucho rencor hacia su mamá porque ella

dejaba que esta situación se diera y prefería poner a su pareja por encima de sus hijos. Comenta que estuvo viviendo con su papá un tiempo pero que eso tampoco funcionó porque su papá también tiene otra pareja y casi no les prestaba atención ni quería hacerse cargo de ellos. Actualmente su papá está enfrentando un problema legal por haber abusado sexualmente de una de las hijas de su nueva pareja.

El caso fue canalizado a la psicóloga del programa "Cuenta conmigo" quien se encarga de ver situaciones de violencia intrafamiliar y de abuso de menores. Sin embargo, debido al perfil que presenta el alumno el caso se está manejando de manera colaborativa con la psicóloga residente y con el departamento de USAER.

En una entrevista posterior el alumno comentó que cuando estaba en cuarto grado se autolesionaba por estrés (mostró las marcas de cortaduras en sus brazos) y comenta que tiene mucha paciencia pero cuando llega a un límite tiende a estallar y a no controlar su enojo. Dice no tenerle miedo a que le pase algo malo o a la muerte. También comenta que a veces tiene ganas de golpear a uno de sus compañeros que lo molesta pero que se contiene.

Alumna: D.R**Grado: 3°**

La alumna comenta haber pensado antes en suicidarse porque sus papás hacían constantes comparaciones entre ella y su hermano porque a él le va muy bien en la escuela y a ella le cuestan mucho trabajo las matemáticas. Ahora comenta sentirse mucho mejor aunque sí se sigue molestando con su mamá por las comparaciones y porque la regañan por no hacer ciertas cosas que a su hermano no le piden que haga y eso la hace sentir menos.

Relata que no habla para nada con su papá y que esa situación siempre ha sido así porque no está acostumbrada a hablar con él. Casi no lo ve porque se va muy temprano a trabajar y regresa muy tarde y nunca se ha sentido con la confianza de acercarse a él.

La únicas personas con las que podía hablar eran su novio que tiene 17 años y estudia en otro pueblo y con sus amigas que a veces le contaban que se sentían de manera similar. Ella comenta que a pesar de todo antes había muchos más problemas en el salón pero ahora todos se llevan mucho mejor y tienen más confianza y se ayudan más unos a otros. Dice que la tutoría le ha servido para conocer cosas de sus compañeros que no sabía y aprender cómo apoyarlos si lo necesitan.

Alumno: T.J**Grado: 3°**

El alumno comenta haber tenido ganas de matarse cuando tenía como 10 años porque tenía muchos problemas en la escuela que no sabía cómo manejar y se sentía muy desesperado. Además de eso comenta que siempre ha pensado que le falta cariño de parte de su papá porque nunca le ha demostrado que lo quiere ni siquiera con un abrazo o diciéndoselo.

Relata tener buena relación con su mamá porque a ella a quien le puede contar sus cosas pero con su papá casi no convive sólo los domingos que descansa y usualmente está tomando o viendo la tele así que no le gusta que lo molesten.

Dice sentirse similar solamente que ahora ya no tiene ganas de matarse y hace cosas que lo tranquilizan y lo hacen sentir mejor, como jugar video juegos. Ahora se siente un poco despistado, perdido y medio tonto porque le está costando trabajo adaptarse a tercer grado pero se lo ha contado a su mamá y ella lo apoya mucho. Dice que es el primer año que le pasa algo así pero que siente que poco a poco se va a ir acostumbrando. Tiene planes para seguir estudiando y entrar en la SEDENA (marina).

También comenta que algo fuerte para él fue haber terminado con su novia, siente que eso le afecto un poco en sus estudios pero le está tratando de echar ganas para regularizarse. Su tutora lo ha estado apoyando en eso.

NOTA: Fue el único alumno que me preguntó si los demás alumnos y alumnas llamados eran por la misma situación de riesgo suicida y comentó algo sobre una de sus compañeras para dar a entender que ella necesita la atención.

Alumna: C.A

Grado: 3°

Fecha: 16/10/15

Edad: 14 años

Después de que se le comenta a la alumna la razón por la que se solicitó su presencia por la psicóloga residente ella comenta que antes se sentía de esa forma (con ganas de matarse) porque tenía muchos problemas en su casa.

C.A: "Mi papá tomaba mucho y me decía que yo era un estorbo, que hubiera preferido que yo no naciera y me hacía sentir muy mal"

P: "¿Eso se lo habías contado a alguien?"

C.A:"Mi mamá lo sabía y por eso decidimos que teníamos que hablar con él pero a mí me daba mucho miedo porque siempre estaba tomado y pues él es maestro, cuando llega de trabajar pues se ponía a tomar o se iba a tomar y cuando regresaba ya estaba muy tomado pero hablamos con él y ahorita ya no toma tanto. Pero pues como pasaba eso ahora vivimos separados de él. Como falleció mi abuelito, mi mamá y yo nos fuimos a vivir a casa de mi abuelita para acompañarla porque se sentía muy sola y estaba triste."

P:"¿Y cómo ha sido este cambio para ti?"

C.A: "Es muy complicado cambiarse de casa y pues a mi papá sólo lo veo los fines de semana, aunque ahora un poco más en que ya no toma tanto."

P:"Y esta situación, de sentirse triste y con ganas de hacerte daño... ¿se la habías comentado a alguien?"

C.A: "A mi mamá, una vez nada más pero sólo me dijo que no lo haga y así. Siento que no se le puede decir nada porque no lo toma bien. Le tengo más confianza a mi papá aunque sea agresivo y se ponga de malo cuando toma porque cuando no toma es otra persona totalmente, es cariñoso y me escucha y siempre le he tenido más confianza a él pero pues cuando toma se transforma en otro y me ha llegado hasta a golpear pero mi mamá se metió."

P:"¿Cómo crees que lo tome tu mamá cuando le comentemos de esta situación? Porque yo necesito darle esta información para que ella apoye en casa y juntos hagamos que tu no te vuelvas a sentir de esta manera de nuevo, ni en la escuela ni en casa."

C.A:"Tal vez así me tome más en serio y entienda que no sólo me sentía triste."

Alumna: E.B**Grado: 3°****Fecha: 16/10/15****Edad: 14 años**

La alumna comenta hablar mucho con su mamá pero explica que tuvo problemas en sexto grado de primaria porque en su casa la situación estaba muy fea. Había muchas peleas entre sus papás y su padre alza mucho la voz cuando quiere decirles algo, por lo que ella ha optado por no contarle sus cosas sino mejor arreglarlas por ella misma. Dice tener un hermano más pequeño.

Cuando se le cuestiona sobre el tema de la ideación suicida y las autolesiones explica que ella solía cortarse pero no se lo decía a su mamá aunque ella se daba cuenta de lo que pasaba pero tampoco le decía nada. Ha pensado en lastimarse más profundamente pero ahora usa otros métodos para relajarse como escuchar música o salir a hacer ejercicio por las tardes.

La alumna también relató un incidente reciente con su familia que involucraba a su papá y a su novio. Ella cuenta que su papá es muy celoso y a partir de ese problema su papá empezó a ser totalmente distante con ella. La alumna relata que la familia de su novio no estaba de acuerdo con que ellos estuvieran juntos y una vez que él se peleó con su papás, el papá de E.B dejó que su novio se quedara con ellos por un tiempo, mientras se calmaban las cosas pero un día los dejaron solos y tuvieron relaciones y desde entonces su papá ya no le habla ni interactúa mucho con ella porque le dijo que "les dio demasiada confianza y nosotros la traicionamos, después de que pasó ese problema ya casi no hablamos y no confía para nada en mí y eso me está lastimando mucho."

Alumna: D.B**Grado: 3°****Fecha: 16/10/15****Edad: 14 años**

La alumna llega de manera espontánea pidiendo apoyo a la psicóloga residente debido a la situación de violencia intrafamiliar que sufre desde hace varios años. La joven comenta que su papá toma mucho y cuando toma la golpea o le dice cosas muy hirientes que después ella no puede dejar de pensar. Se decidió a buscar ayuda porque no puede con la situación, está harta del maltrato que sufre por parte de su papá y de que su mamá no haga nada para impedirlo, pues le dice que son sus hijas y que puede educarlas como a él mejor le parezca.

Además de esta situación, los padres de D.B le han concedido a su hermano mayor "permiso" de golpear a su hermana cuando él considere que es necesario para que ella se porte mejor, les molesta mucho que ella no llegue a su casa a tiempo pero ella comenta que hay días en los que no quisiera tener que llegar a su casa porque sabe qué es lo que va a pasar. También les preocupa que vaya a salir embarazada, por lo que no dejan que se le acerquen muchachos y tampoco la dejan tener novio.

NOTA: Debido a la naturaleza del caso, la alumna fue canalizada al servicio de "Cuenta conmigo" de la Secretaría.

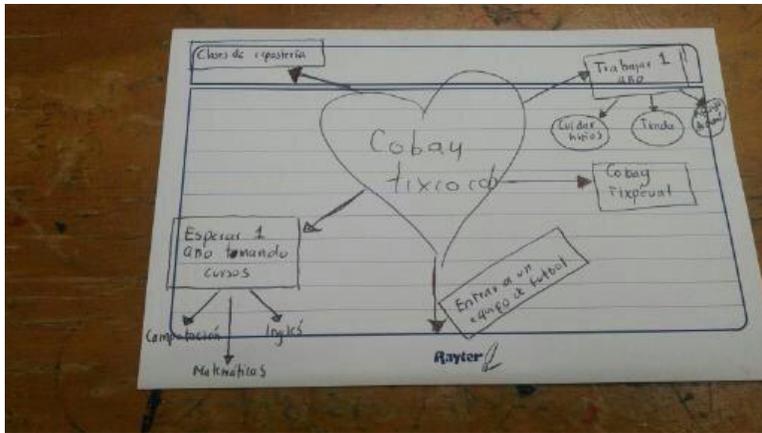
APÉNDICE C

Evidencias fotográficas









Handwritten text on lined paper: "Estoy estudiando y esforzandome, para entrar a la prepa preparame bien para pasar a 1 exámenes de admisión * haciendo ejercicios de matemáticas * lee libros sobre los matemáticas * repasar guías o temas que me pueden servir". At the bottom center, the name "Ayler" is written with an arrow pointing to the right.

