



**GOBIERNO DE
MÉXICO**

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

ÁREA ACADÉMICA 3. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS,
HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DISEÑO DE PROGRAMA EDUCATIVO

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ENFOQUE DE LA ORIENTACIÓN
EDUCATIVA PARA LA TOMA DE DECISIONES EN ADOLESCENTES DE
SECUNDARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N:

**JOSÉ DANIEL CAMACHO PÉREZ
REBECA CONTRERAS REYES**

A S E S O R:

MTRO. PAULO CESAR DEVEAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE, 2023

Agradecimientos

A Lulú, Elena, Cristian, Gaby, Marta, Alfonso, Yola, Yanalte, Carla, Edda, Paulo y Silvia, gracias por ser mis profesores y maestros de vida. Inspirada y siempre agradecida con cada uno de ustedes por orientarme, apoyarme, guiarme y acompañarme en este proceso. El objetivo siempre ha sido ser maestra, pero gracias a ustedes se ha transformado en buscar justicia y una vida digna a través de la educación para hacer de este mundo un lugar mejor.

A mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional por darme las herramientas necesarias para entender que el sistema no va cambiar, hasta generar ruido y movimiento. Me quedan muchos años de vida para llevar en alto tu nombre, gracias por enseñarme a creer en mí.

A mis padres por dárme todo y ayudarme a cumplir todos mis sueños, en especial este, es por ustedes y para ustedes porque siempre me orientaron, aterrizaron, confiaron en mí y guiaron en cada reto que se puso en el camino, dándome su apoyo y amor incondicional. ¡Lo logramos!

A mi hermano por ser mi compañero de aventuras y ante todo enseñarme que las cosas se logran dándolo todo allá afuera, generando movimiento para hacer posible todo lo que uno quiere en la vida. Y toda mi familia por impulsarme a lograr lo que quiero y estar pendiente mío.

A mis colegas y amigas de corazón Quetzal, Juli, Pao, Xun, Jeny, Luz y Jacquie. Sin ustedes este proceso no hubiera sido lo mismo, elegirlos como equipo y amigas ha sido de las mejores decisiones de mi vida porque colaborar con un poquito de amor y amistad cambia todo. Gracias por aguantar mi terquedad, cambiar mi carácter y sacar la mejor versión de mí.

A mis amigos, Ferchis por ser mi compañera de vida desde niñas y evolucionar conmigo incondicionalmente. Tennyson por enseñarme a tomar mi miedo para sacar lo mejor de mí y que las semillas algún día generaran cambios. Sam por motivarme a hacer cosas nuevas, abrazar mi alma en todo momento y tomar mi mano en las adversidades. Jorge por no dejarme tirar la toalla, aterrizarme cuando todo dejo de tener sentido y enseñarme a fluir porque los cambios siempre vienen acompañados de mejores cosas. A Brayan y Liz por retroalimentarnos en nuestra formación profesional, desde nuestra trinchera haremos la diferencia. A Cris por estar pendiente mío desde lejos y cerca a la vez, pero siempre para mí, ayudándome a creérmela.

Que bendición coincidir en esta vida con ustedes y compartir este proceso desde sus enseñanzas y amor.

Rebeca Contreras Reyes

A Monnier que este en un lugar de eterna felicidad y paz, Paulo y Tobón, infinitas gracias por ser más que mis profesores, ser mis compañeros y hombros cuando tuve complicaciones, gracias por creer en mí, motivarme, escucharme, leerme, por ser mis mentores y ejemplo de cómo debe ser un profesional de la educación. Gracias por sus consejos sobre jamás dejar de lado lo que amo y que siempre hay una manera de ayudar al medio ambiente, conservar las especies y valorar la vida desde la educación.

Perdón a mi Universidad Pedagógica Nacional, por querer en mis momentos complicados rendirme y eternamente agradecido por acogerme en mi regreso, formarme como profesional y valorar los esfuerzos por generar pequeñas acciones que muevan mentes para un mundo donde se respete la vida, se valore lo simple y se alabe lo complejo.

A mi familia, unas hojas no me bastaran para terminar de agradecerles todo, principalmente por volver a confiar en mí después de los tropiezos, de los daños que les llegue a ocasionar por mis malas decisiones que al final del día me han hecho más fuerte.

A mis abuelitos Margarito y Josefina, gracias por seguir conmigo, soportando cada adversidad y festejando cada momento de la vida, gracias por siempre estar para mí, escucharme, apoyarme o simplemente contarme sus vidas tan increíbles y complicadas; no saben lo afortunado que me siento por tenerlos conmigo y llevarlos a donde quiera que voy. Gracias por ser ese abrazo que repara todo dentro de mí y esa caricia que me llega el alma. Jamás dejen de llamarme y felicitarme por mi cumpleaños, hacen que ese día sea menos duro y me sienta feliz. Los amo con mi corazón

A mi padre, hombre valiente, persistente, tu que le das ese significado de constancia a la vida, por jamás rendirte a pesar de tus dolores, decepciones, tropiezos, cansancio. Eternamente gracias por darme las fuerzas que me faltaron cuando no quería seguir, por regañarme cuando hago mis tonterías, cuidarme en mis enfermedades, festejar mis logros y crecimientos. Gracias por ser tan fuerte como un roble y perdón por no darte más de lo que te mereces. Sin embargo, jefe, estoy aquí, lo he logrado, sigo mejorando día con día y recordando a diario ese amor y respeto que debemos tener por la naturaleza. Lo logramos padre mío, cuéntales a todos los que quieras que GRACIAS A TI Y MI MADRE, logre terminar una carrera, algo que siempre te hubiera gustado tener de pequeño, pero por otras cuestiones no se logró. Este título es más tuyo

que mío porque sin ti yo no sería el Daniel que soy. Se eterno, se valiente, se constante, se tu mi mayor símbolo de fortaleza, te amo eternamente.

A mi madre, por ser una mujer increíble, valiente y muy fuerte. Gracias madre mía por ser mi mejor amiga, compañera, reina de mi corazón, mi mayor apoyo cuando más lo necesito, por festejar mis logros y apoyarme en mis caídas, nunca voy a terminar de agradecerte por ser lo mejor que me dio la vida, sin ti yo no sería el hombre que soy hoy, principalmente porque me salvaste cuando más solo me sentía. Infinitas gracias por ser la mejor madre de mi mundo, la mujer más fuerte que mis ojos pueden ver a diario. Jamás dejes de llamarme para saber cómo estoy, jamás dejes de escucharme y contarme tu sentir, jamás cierres tus ojos, jamás dejes de cantar tus melodías, nunca dejes de tocar tus instrumentos, jamás dejes de apoyar a mis abuelitos, jamás dejes de apapacharme y tomar de mi mano cuando salimos a la calle. Gracias por tus comidas tan únicas y ricas, gracias por dejarme mi lonch para irme a trabajar, gracias por quedarte despierta cuidándome después de mis intervenciones médicas y jamás juzgarme por las decisiones que tome sin pensar. Si existen otras vidas, sin pensarlo pediría que fueras de nuevo mi madre, te amo infinitamente.

A mi hermano Luis, gracias por esas charlas sobre cualquier tontería, tus miles de historias, tus consejos, regaños y peleas que tuvimos, gracias por ser un guía cuando era pequeño, cuidarme y jugar conmigo. Espero la vida me deje verte crecer más y poder estar contigo en tus logros, hermano lo he logrado, se pudo y sé que tú también lo lograras, eres bueno para muchas cosas, cambia algunas que te detengan para que llegues lejos.

A mi hermano Javi, tu que eres mi mejor amigo, mi consejero de vida, mi amigo del gimnasio, mi compañero de videojuegos, mi compañero de trabajo. Gracias por estar siempre, darme tus enormes consejos, tener esa misma pasión y respeto por los animales y ser una persona tan increíble que sin duda tiene un futuro brillante por delante; eres ese amigo que siempre quise tener y que jamás me abandonare. Hermano lo conseguí, recuerdas las charlas que teníamos en la veterinaria, sé que juntos vamos a lograr cambios enormes en la educación para que se valore y respeta más la vida y a los increíbles animales.

A mis amigos y colegas, Sindy, Bryan, Maricela, Ximena, Jacqueline, Karina, Paola. Gracias por todo, gracias por ser parte importante de este proceso y de etapas tan increíbles en mi vida que me dejaron marcado para siempre. Son personas que aprecio, respeto y admiro, personas

que puedo llamar verdaderamente amigos, han estado en mis días más bonitos y en mis momentos más oscuros. Gracias por compartir esta vida conmigo y por ser luz, sombra y cobijo para mí, los recuerdo siempre en cada canción, cada consejo, platica y cada recuerdo.

¡Infinitas gracias!

Daniel Camacho :)

Dedicatorias

Para la Rebeca adolescente de 14 años que siempre anhelo con el corazón hacer realidad este sueño. A pesar de la ansiedad, los miedos y las adversidades siempre tuviste persistencia y resiliencia, incluso todas las veces que dudaste seguir con este camino. Te demostraste que pudiste, te encontraste las veces necesarias y aprendiste de ti.

Para mí abuelito Joaquín por insistir siempre en mis estudios, por estar siempre cuando llegaba de la escuela, pero sobre todo por confiar en mí y la profesora que siempre quiso que llegaré a ser. Por compartir conmigo sus historias que hoy son enseñanzas de vida para conseguir mis sueños, pero sobre todo mi independencia. Gracias por seguir presente en todas las bendiciones de mi vida profesional.

Para Rocky y Nala, donde sea que estén, siempre son y serán mi inspiración para escribir de aquello que me apasiona y hago con el corazón, así como el amor que dejaron en mí. Para Milk y Choco por ser luz en los días difíciles.

Para mis niños y adolescentes que han sido el empujón más grande para mí en estos meses. Gracias por enseñarme la reciprocidad desde sus sonrisas, permitirme estar en sus avances y retrocesos, acompañarlos en sus procesos y confirmar que está es la mejor profesión que pude elegir.

Rebeca Contreras Reyes

Me es difícil redactar en unas hojas todas las emociones que experimento en estos momentos, me resulta incluso imposible expresar mi sentir sin tener ganas inmensas de llorar, pero esta vez no de tristeza, puedo decir y saber lo que sería llorar de felicidad por primera vez.

Esto va para Daniel del 2017 – 2018 que sobreviviste a los años más difíciles para tu familia y para ti, donde saliste adelante a pesar de los acontecimientos que te marcaron y sigues llevando cicatrices en tu ser. A ti que lograste regresar a la carrera y culminarla a pesar de aquellas personas que te decían que te criticaron, dudaron y decepcionaron de ti. Créeme que sí pudiera regresar en el tiempo a ese año, te abrazaría mucho, te protegería, te diría que todo estará bien y que no todos los finales son eso, en ocasiones son nuevos inicios donde toda mejora. Lograste creer de nuevo en ti y amar más que nunca tus pasiones; compartes el amor y respeto que tienes por la naturaleza y la importancia de la educación ambiental.

Para mi familia, por ser mi motivación que siempre me levanta, por ser ese lugar seguro al cual quiero volver a ver al despertar, son mi tesoro máspreciado que mis ojos contemplan, son la luz que me alumbra en la oscuridad, son esa canción que no dejo de escuchar cada día y ese abrazo que repara lo roto que me siento.

Para aquel lugar seguro para mí, a la familia “Una vida de perros” que me abrió las puertas de muchas cosas y me motivo a ser quien soy y compartir lo poco o mucho que se sobre lo natural, lo hermoso, lo magnifico que es el planeta y cada especie que la habita.

Para Marley, Felipa y latosa, por ser parte de mi familia, regalarme momentos dorados, ser mi motivación para no rendirme, apoyar y rescatar a todo ser vivo, por formar parte de mi ser y luz en momentos de mi vida.

Por último, a cada persona que ha formado parte de mi camino, por cada consejo, charla y recuerdo que dejaron en mí, un honor poder decir que conocí a grandes personas a mi corta edad que me han dejado mucho.

Daniel Camacho ☺

ÍNDICE

Introducción.....	1
Referentes conceptuales	
1. La relevancia de la Orientación Educativa	
1.1 Conceptualización de la orientación educativa y su concreción en México.....	4
1.2 Componentes de la orientación educativa para la sistematización de la intervención dentro de este campo.....	9
1.2.1 Principios.....	9
1.2.2 Áreas de intervención.....	13
1.2.3 Modelos de intervención.....	16
1.3 La Tutoría como un rol del psicólogo educativo en el campo de la Orientación Educativa.....	21
1.4 Importancia de la orientación educativa en el adolescente de secundaria.....	24
2. La adolescencia	
2.1 Concepto de adolescencia.....	27
2.2 Características Físicas y Fisiológicas.....	30
2.3 Algunos planteamientos sobre el desarrollo cognitivo y estadios en la adolescencia.....	35
2.4 Algunas implicaciones sobre el desarrollo afectivo y social.....	44
3. La educación emocional para la potenciación de la Orientación Educativa y la toma de decisiones en adolescentes	
3.1 Qué es la educación emocional.....	52
3.2 Fundamentos, planteamientos y objetivos de la educación emocional.....	57
3.3 Competencias emocionales.....	61
3.4 La Orientación Educativa y la educación emocional para la toma de decisiones en adolescentes.....	66
Procedimiento para el diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo: Un acercamiento a la orientación educativa y educación emocional desde un programa educativo	
Detección de necesidades.....	72
Descripción del contexto.....	73
Descripción y selección de los informantes	75
Descripción de los instrumentos y sus categorías de análisis	77
Presentación y análisis de resultados del cuestionario (pre test)	82

Resultados del diagnóstico	101
Planteamiento de objetivo general	103
Delimitación de contenidos	104
Presentación	104
Enfoques	106
Contenidos del taller	107
Seguimiento y evaluación	109
 Estructura del programa	
Ejes temáticos.....	138
Cartas descriptivas.....	141
Conclusiones.....	177
Referencias	184
Anexos.....	190

INTRODUCCIÓN

La importancia e interés de trabajar la orientación educativa de la mano con la educación emocional nace de las problemáticas existentes, sumando el impacto generado por la pandemia; donde dentro del contexto escolar el Sistema Educativo en México, ha dado prioridad a la adquisición de aprendizajes disciplinares y técnicos por encima del aspecto emocional; sin embargo, los elevados índices de fracaso y abandono, las dificultades de aprendizaje, los problemas de indisciplina y violencia escolar, son situaciones que deben ser abordadas igualmente desde los sistemas educativos y donde gran parte de las mismas se deben a una incapacidad emocional de adaptación.

Por ello, es fundamental reflexionar sobre la importancia de trabajar la educación emocional en el aula, considerando que hoy en día dicha educación se ha vuelto una necesidad por lo que es necesario que poco a poco se implemente en las diferentes etapas educativas con la finalidad de mejorar las competencias emocionales de los estudiantes.

De esta manera, la educación formal puede dejar de centrarse en el desarrollo cognitivo del estudiante y aportar condiciones o las herramientas necesarias para el desarrollo emocional. Considerando que uno de los objetivos de la educación emocional es prevenir los efectos perjudiciales de las emociones intensas y desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente y potenciar la convivencia con los demás.

En este sentido, la escuela debe de ser un espacio de aprendizajes de vida y formación académica y personal por lo que al abordar y aprender contenidos relacionados con la educación emocional permite desde la psicología educativa incorporar los planteamientos del constructivismo, mismo que propicia el aprendizaje significativo, el cual permite potenciar la personalidad de los estudiantes y brinda la posibilidad de desarrollar las habilidades para que se puedan aplicar frente a cualquier situación de su vida cotidiana, consecuentemente configurarles competencias sociales y emocionales a través del proceso educativo.

Es por ello que el presente trabajo recepcional describe el proceso que se llevó a cabo para diseñar, aplicar y evaluar un taller sobre Educación Emocional como complemento de la

asignatura de tutoría para apoyar a los adolescentes de la Escuela Secundaria Manuel M. Ponce del grupo de 3°A, para potenciar las competencias emocionales y la toma de decisiones en adolescentes desde la orientación educativa.

Por tal razón se planteó el siguiente objetivo general: Diseñar, aplicar y evaluar un programa que responda a las necesidades, de los estudiantes de secundaria, en torno a la educación emocional sobre la toma de decisiones desde la orientación educativa.

Para cumplir el objetivo anterior en este trabajo, se desarrollaron diversos apartados, los cuales permitieron una mejor comprensión sobre la problemática que se estudió, posteriormente se presenta un apartado que muestra el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de un programa, mismo que se basó en un diagnóstico sobre las necesidades educativas de los estudiantes.

En relación con el apartado titulado “La relevancia de la orientación educativa”, tiene como propósito mostrar la conceptualización de la orientación en el proceso de la enseñanza y aprendizaje desde las sociedades antiguas por parte de los adultos mayores a los jóvenes hasta su concreción en México como asignatura y espacio en las instituciones educativas; sus componentes como son los principios, áreas y modelos, así como el papel que tiene la tutoría como un rol del psicólogo educativo en el campo de la orientación educativa para adolescentes de secundaria.

El apartado titulado como “La adolescencia”, tiene como finalidad abordar la conceptualización de la adolescencia como una etapa de vida y constructo social, relevante para el comienzo de las decisiones sobre el proyecto de vida y la transición hacia la etapa adulta, profundizando en los cambios físicos y fisiológicos, el desarrollo cognitivo, afectivo y social característico de dicha etapa del desarrollo humano.

En relación con el apartado “La educación emocional para la potenciación de la Orientación Educativa y la toma de decisiones en adolescentes”, tiene el objetivo de brindar una mirada amplia sobre la educación emocional, abarcando sus fundamentos, planteamientos, objetivos y competencias emocionales, con la intención de ubicarla dentro del campo de la orientación educativa para potenciarla.

Por último, en el apartado del Procedimiento para el diseño: Un acercamiento a la Orientación Educativa y Educación Emocional desde un programa educativo, tuvo como finalidad dar a conocer los resultados del desarrollo del programa que se llevó a cabo con los estudiantes de 3°A de la Escuela Secundaria Manuel M Ponce. Cabe reiterar que a partir del cuestionario diagnóstico se justificó el diseño del taller, así como el seguimiento y evaluación del mismo.

Derivado de la aplicación del taller a los estudiantes de tercer grado de secundaria se muestra una mejoría de los siguientes aspectos: orientación educativa, orientación desde lo institucional, educación emocional y toma de decisiones.

Por lo anterior, se invita a continuar con la lectura del presente trabajo.

1. LA RELEVANCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El presente apartado tiene como finalidad mostrar la relevancia de la orientación educativa, debido a que al parecer ésta pasa desapercibida, por lo tanto se inicia con la conceptualización de la orientación como un proceso indispensable en la enseñanza y aprendizaje de los adultos hacia los jóvenes, desde las sociedades griegas para guiarlos en la elección de su vocación e inserción en la sociedad hasta su concreción en México, la trascendencia que tuvo al ser solo una asignatura y pasar a ser considerada como un espacio en las instituciones educativas.

Posteriormente, se abordan los componentes de la orientación educativa, como son los principios, áreas y modelos, mismos que tienen la función de dar fundamento y sistematicidad a la práctica, sirviendo de guía en la aplicación del campo de conocimiento y la organización de las acciones del orientador.

Por ello, es fundamental reflexionar sobre la importancia del papel que juega el psicólogo educativo en las instituciones dentro del campo de la orientación educativa, ya que él/ella llevará a la práctica los componentes de la orientación educativa, diseñando los planes de acción en colaboración con los demás docentes, padres de familia y el alumno, es decir, involucrarlos en este proceso para obtener mejores resultados y en conjunto acompañar al alumno en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Finalmente, se concluye profundizando sobre la importancia de la orientación educativa como espacio curricular a nivel secundaria, su función y servicio dentro de la formación del estudiante.

1.1 Conceptualización de la orientación educativa y su concreción en México

La orientación forma parte de la naturaleza de la humanidad, es decir, a lo largo de la historia de las civilizaciones, siempre ha estado presente en la manera de interactuar con los otros, desde los círculos de socialización (los padres son quienes han orientado a sus hijos desde la prehistoria) se generan situaciones en las que surge la necesidad de un guía y la ayuda de alguien más en momentos de necesidad. Su finalidad remite en la idea de ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera.

En la historia clásica filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles tienen en común principios psicopedagógicos como: la finalidad de la educación, aprendizaje, relación profesor y estudiante, pero sobre todo la finalidad de la orientación es decir que plantean que la orientación tiene el fin de conocerse a sí mismo para el conocimiento de aptitudes y habilidades que permitan al sujeto elegir su vocación y lo conlleve a su felicidad. Posteriormente en la época del Renacimiento la orientación comenzó a delimitar más su finalidad y se percibió como el proceso que contribuye a identificar las aptitudes individuales de los sujetos para conocerse mejor y elegir una profesión adecuada en función de las habilidades que se tienen (Bisquerra, 1995).

Siguiendo con Bisquerra (1995) a principios del siglo XX en el contexto americano de la Revolución Industrial que demanda una formación para el trabajo, surge la orientación vocacional cuando Frank Parsons fundó en Boston la primera oficina para orientar a los jóvenes hacia la búsqueda de un empleo. En 1907 Jesse B. Davis incorporó la orientación al ámbito educativo desde el currículum escolar.

Cabe señalar que la educación a lo largo de la historia de la humanidad ha cambiado su propósito y perspectiva, considerando que cualquier proceso se lleva a cabo desde la parte epistemológica y ontológica del ser, es decir, cómo es que se percibe al ser humano o persona y qué visión se tiene de éste como oportunidad para la orientación de la formación de los ciudadanos.

Precisar la idea anterior, permite hacer referencia al concepto de orientación en la década de los 80', donde las actividades a realizar por el orientador estaban más limitadas, tradicionalmente su finalidad se centraba sólo en la resolución de los problemas del sujeto desde una perspectiva individual y directa, propiciando el diagnóstico de las capacidades del sujeto para su adaptación en el ámbito educativo y profesional.

En la actualidad el concepto de orientación se define desde diferentes perspectivas y cada una de ellas tiene principios y características comunes, pero se diferencian por su grado de concreción, de esta manera, la orientación educativa toma un papel de prevención y asistencia al estudiante para mejorar la calidad educativa y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Bisquerra (1995) a partir de las diversas definiciones que se han elaborado de la orientación, engloba éstas bajo el nombre genérico de orientación psicopedagógica:

como un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos (p. 152).

Por otro lado, Vélaz (1998) explica que:

la orientación está conformada por un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos orientadores, tutores, profesores, familia y sociales (p. 37-38).

Con base en lo anterior, puede decirse que la orientación educativa es un proceso constante y permanente en la educación, tiene como objetivo acompañar al orientado de forma personalizada en su desarrollo integral como profesional y humano durante todo su ciclo vital. Sus estrategias y planes de acción son específicos de acuerdo con el nivel educativo en el que se lleve a cabo, promueve una comunicación dialógica en los espacios de interacción desarrollando un vínculo interpersonal entre el orientador y el orientado, implica actividades preventivas, de intervención y desarrollo, promueve el trabajo colaborativo entre los agentes de la institución educativa y se apoya en teorías del aprendizaje para obtener la calidad educativa.

Para López y sola (2007) la orientación educativa en el Sistema Educativo Nacional:

debe de ser un elemento esencial que favorezca la calidad y mejora de la enseñanza, atendiendo las diferencias individuales de los alumnos, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, la potenciación de las aptitudes de participación social y la madurez personal, propiciando un autoconocimiento y conocimiento del entorno social, económico y laboral a fin de estar preparados en la toma de decisiones para un futuro personal y profesional (p.13).

La orientación educativa surge por la necesidad de guiar a los futuros profesionales, en su inserción escolar, a través de un seguimiento y acompañamiento hacia el campo laboral. Tiene la función de hacer frente a los cambios que hay en las políticas educativas y por ende en los modelos educativos, las demandas de una sociedad globalizada, los avances de las

tecnologías y el mundo laboral que requiere ciudadanos competentes y orientados en la toma de decisiones sobre su proyecto de vida desde lo personal, lo académico y lo profesional a partir de los desafíos que se les presente.

En México, en sus inicios, la orientación como asignatura en secundaria estaba diseñada con un carácter obligatorio, asignada una hora a la semana para los estudiantes de tercer grado, impartida por un orientador, no se otorgaba una calificación, pero era evaluada con la participación, dedicación y asistencia de los alumnos. En la Reforma a la Educación Media Básica en 1974, la asignatura fue eliminada del currículo. Se incorporó una vez más al currículo como asignatura en 1993 a través de los Acuerdos Oficiales 177 y 182 (fundamento legal de la reforma a la educación básica).

Su contenido temático estaba dividido en tres campos:

1. Conservación de la salud y la prevención de enfermedades.
2. Desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable
3. Oportunidades de estudio y trabajo.

Para finales de 1999 la asignatura fue sustituida a la par de los cursos de Civismo para primer y segundo grado de secundaria por la asignatura Formación Cívica y Ética (Medina, Tinajero y Rodríguez, 2013).

La Reforma a la Educación Secundaria en 2006 planteó el servicio de la orientación y tutoría como un espacio educativo el cual sería impartido por un profesor-tutor, se mantuvo el criterio de no otorgar calificación a la asignatura y se agregó impartirse en los tres grados de secundaria. Tuvo como objetivo que los estudiantes aprendan a resolver problemas personales y académicos para obtener resultados que reflejan la disminución de los índices de reprobación y deserción escolar.

Como complemento a la Reforma, la SEP (2011) elaboró los lineamientos para la formación y atención de los adolescentes como apoyo para el orientador y el profesor-tutor, clasificando las actividades del orientador en cinco ámbitos de intervención:

1. Atención individual a los alumnos.
2. Trabajo con los padres de familia.
3. Vinculación con instituciones.

4. Apoyo y atención a los tutores
5. Organización de redes de acción.

Actividades del tutor:

1. Inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.
2. Seguimiento al proceso académico de los estudiantes.
3. Convivencia en el aula y en la escuela.
4. Orientación académica y para la vida.

En 2011 con el Acuerdo 592 de nuevo el espacio educativo de Orientación y tutoría se modificó y pasó a conocerse sólo como Tutoría, de la mano se diseñaron nuevos lineamientos para la formación y atención de adolescentes guía para el maestro como apoyo a las actividades del profesor-tutor.

La orientación como asignatura tenía como objetivo apoyar a los estudiantes de secundaria a concluir su formación académica y brindar orientación hacia el ingreso al bachillerato o al ámbito laboral. Durante el año de 1993 tuvo el propósito de asesorar a los estudiantes en temas de sexualidad, adicciones y brindar información para continuar estudiando o incorporarse al mercado laboral.

En el 2006 el espacio educativo tuvo una visión del proceso más individualizada, realizando entrevistas con los padres de familia, ofrecer ayuda a los estudiantes sobre sus problemas, apoyar a los profesores-tutores en la elaboración de su plan de vida y generar un trabajo colaborativo entre el personal docente de la institución. Por otro lado, en el 2011 se consideró sólo como un servicio de apoyo para los profesores-tutores quienes tenían que asesorar a los estudiantes sobre su seguimiento académico o incorporación laboral (Medina, Tinajero y Rodríguez, 2013).

Las diferentes Reformas Educativas a lo largo de las últimas décadas han cambiado el objetivo, las funciones, las actividades y la visión de la orientación pasando a ser una asignatura más en el currículo, desplazarla, añadirla de nuevo para ser visualizada como un espacio educativo en las instituciones secundarias de México.

Como puede observarse la orientación educativa desde sus inicios y hasta ahora ha sufrido diferentes modificaciones, debido a que se considera como un Campo de intervención en construcción en el que interactúan diferentes disciplinas con la intención de abonar al

desarrollo integral de las personas dentro de la educación formal; para el caso de México, en su sistema educativo existe actualmente como asignatura y tiene un papel importante en la formación de los alumnos debido a que les ayuda no solamente a resolver problemas relacionados con lo académico, también les ayuda a desarrollar otras habilidades y conocimientos para la vida, sin embargo no se le atribuye la debida importancia, por lo que de pronto pasa por desapercibida dentro su currículum.

1.2 Componentes de la orientación educativa para la sistematización de la intervención dentro de este campo

En el Campo de la orientación educativa se pueden identificar Principios que fundamentan la intervención, es decir que éstos determinan la intencionalidad y el alcance de la intervención al momento de abordar una situación o problemática. Dichos principios se explican a continuación.

1.2.1 Principios

La finalidad de la educación y la percepción que se tiene del ser humano, se han ido modificando conforme al contexto, cultura, historia y economía. De igual modo ha permitido que la concepción de la orientación trascienda de ser un proceso con carácter terapéutico por aquel que considera los procesos psicosociales, los protagonistas y los escenarios.

Los principios permiten dar una base, razón, sustento y guían la práctica de la orientación desde el campo de la intervención en el que se lleve a cabo. En primera instancia Miller (1968) expone lo que entiende por principios de la orientación, estos son:

- 1) La orientación es para todos los alumnos.
- 2) La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.
- 3) La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.
- 4) La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
- 5) La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.
- 6) La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación.
- 7) La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

De esta manera, se entiende todo aquello que Miller considera como principios, más bien son aquellas características o rasgos que conforman la orientación. Para que la acción orientadora alcance sus objetivos debe de estar fundamentada en los siguientes principios:

Principio de Prevención

Surge desde el ámbito de la salud mental representando una intervención antes de un conflicto con el objetivo de evitar el surgimiento de problemas, proporcionando competencias emocionales, personales y conductas saludables para generar un carácter proactivo en los estudiantes anticipándose y evitando obstáculos en su día a día respecto a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, superando situaciones o crisis que interfieran en su desarrollo pleno.

Conyne (1983) considera la siguiente lista como las características de la acción preventiva:

- Proactiva
- Dirigida a grupos
- Planteamiento ecológico sistémico
- Su objetivo es reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y protección ante la crisis.
- Considera la multiculturalidad.
- Se orienta al fortalecimiento personal.
- Pretende la disminución de problemáticas sociales.
- Incorpora la colaboración conceptual y proceso mental en la intervención.

Con base en el principio de prevención surgen propuestas que guían a la Orientación, por ejemplo, la de Rodríguez Espinar (1998) respecto al ámbito escolar

- Atención a los momentos de transición de los estudiantes para la adaptación afectiva a las nuevas demandas.
- Conocimiento anticipado de las características de los estudiantes, favoreciendo la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades de estos.

Su carácter preventivo de la Orientación permite establecer una relación entre el docente y los padres de familia para dar un seguimiento e intervención oportuna a las necesidades específicas de cada estudiante, esto de la mano con la detección y diagnóstico. Cabe mencionar que las estrategias que se utilizan deben de ser individuales y grupales según sea el caso para obtener un mejor resultado.

Principio de desarrollo

Se basa en la perspectiva madurativa, por lo tanto, entiende al desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al individuo a ser más complejo. Dicha complejidad se va generando con las experiencias y sucesos que surgen día a día permitiendo la comprensión e interpretación del mundo o aquello que le rodea. Por otro lado, desde una perspectiva holística, el desarrollo se compone por los determinantes biológicos y ambientales en la interacción social, de la mano con patrones cronológicos e históricos. (Parras, Madrigal, Redondo, Vasconcelos y Asencio, 2008).

Entonces la finalidad de este principio desde la orientación educativa es acompañar y fomentar el desarrollo integral en todos los ámbitos: social, físico, psicológico, cognitivo, afectivo, emocional y racional. Considerando que el desarrollo es un proceso constante y de cambio que, por un lado, demanda competencias necesarias en todas y cada una de las etapas evolutivas del ser humano, y por otro, los aprendizajes vitales ayudarán a reconstruir y mejorar los esquemas mentales.

Cada ser humano ha de alcanzar lo mejor de sí mismo y ofrecerlo a la colectividad, a fin de mejorar, en la medida de lo posible el mundo en que vivimos; entonces podremos decir que es un sujeto plenamente desarrollado (Sanchiz, 2009, p.54).

La educación y el desarrollo comparten dos principios: la individualización y la socialización. No se trata sólo de desarrollar las potencialidades de los estudiantes, sino de acompañarlos hacia su participación social activa de las mismas para trabajar el conjunto su individualidad y colectividad, es decir, conocerse a sí mismos y ser con los otros de manera plena.

Desde este punto de vista, el principio de desarrollo se mantiene en el movimiento a favor de la carrera, es decir, plantea el proceso de la orientación como un proceso continuo que permita involucrar a los estudiantes en su proyecto de vida en el marco de una intervención orientadora contextualizada (Parras, et al., 2008).

Principio de acción social

Parte desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación en donde la intervención se debe de llevar a cabo considerando los factores contextuales y ambientales de los estudiantes

con el objetivo de evitar obstáculos y potenciar factores positivos, dado que condicionan su toma de decisiones y desarrollo. Asumir este principio implica una intervención orientadora dirigida a transformar la organización escolar y su funcionamiento, así como la implicación de la comunidad en el proceso educativo.

Así mismo, con este principio la orientación educativa plantea una labor educativa que tome en cuenta valores como el respeto, la empatía, solidaridad y apoyo para trabajar de manera colaborativa dentro y fuera de la institución escolar y qué, de esta manera se dé un seguimiento constante en casa y la comunidad a aquello aprendido en el salón de clases.

Este principio se puede desarrollar por medio del asesoramiento comunitario en la opinión de Sanchiz (2009) se plantea en tres planos vitales del aprendizaje:

- Sentido: Interpretando y decodificando los mensajes de la cultura a través del significado y significante.
- Identidad: Configurando la imagen de uno mismo respecto al género, la etnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual y el reconocimiento o pertenencia a un grupo social.
- Posibilidad: Ofrece una visualización de lo que se puede alcanzar en el desarrollo individual y colectivo.

Entonces, el principio de acción social asume al orientador como un agente de cambio que le brinda la posibilidad de intervenir de manera directa con el alumno y a la vez con su contexto, lo cual hace que el trabajo tenga un impacto social.

Principio antropológico

Considera el movimiento filosófico del existencialismo para definir al ser humano como libre, a pesar de las limitaciones personales y las condiciones ambientales, subyace la concepción que el profesional de la orientación se hace acerca del ser humano. Tomando una postura del deber ser y la aspiración de llegar a ser, ante la vida y la profesión de orientar, reflejándose en la manera de ejercer la acción de educar y enseñar a los estudiantes sobre su propia vida (Sanchiz, 2009).

En ese sentido, este principio se centra en orientar al sujeto a través del conocimiento de sí mismo, por lo que se enfatiza en brindarle la posibilidad en ayudarlo a responderse preguntas

tales como ¿quién es?, ¿qué es lo que necesita?, ¿qué habilidades posee?, etc. Es por ello que este principio es fundamental para la orientación educativa.

1.2.2 Áreas de intervención

En la Orientación educativa existen Áreas de intervención, las cuales son un conjunto de conocimiento que ayudan al orientador a profundizar, comprender y situar las necesidades y problemáticas en las que va a actuar.

En otras palabras, dichas Áreas le permiten al orientador tener un acercamiento teórico hacia las necesidades y problemáticas que se presentan dentro del contexto escolar y fuera de él, de tal manera que podrá intervenir con mayor precisión.

En consecuencia, de lo anterior, las corrientes constructivistas, sistémica, ecológica y cultural han impactado hacia la renovación de los objetivos y acciones psicopedagógicas en el contexto educativo, planteando un nuevo camino para el diagnóstico y la intervención directa sobre los problemas de los sujetos sobre su desarrollo escolar, personal, vocacional, emocional, cognitivo y social. De esta manera es que se pueden ubicar las Áreas de intervención las cuales se presentan a continuación.

Área: Desarrollo de la carrera (orientación vocacional)

La orientación vocacional comienza como un servicio público dirigido a jóvenes de ambientes vulnerables para ayudarles en la búsqueda de un empleo. La intervención psicopedagógica se ejercía desde las teorías del rasgo o modelos de ajuste con enfoque psicométrico, que partían desde el supuesto a que los rasgos o factores en los individuos corresponden y se contrastan con las características de determinadas profesiones (Montanero, 2002).

En la actualidad la intervención psicopedagógica tiene un fundamento desde lo cognitivo y evolutivo. En primera instancia se atribuye relevancia a la resolución de problemas y al apoyo sobre la toma de decisiones en donde intervienen el autoconocimiento y las opciones profesionales. De igual modo, se cambia el énfasis de la elección al desarrollo de la madurez vocacional, tomando una perspectiva evolutiva que considera importante el desarrollo del autoconcepto a lo largo de todo el ciclo vital.

A continuación, Montanero (2002) describe las actuaciones específicas en esta Área de intervención en el contexto educativo:

- Diseño y revisión de programas de orientación académica y profesional.
- Mejora de la madurez vocacional.
- Integración curricular de contenidos relacionados con el mundo profesional.
- Asesoramiento para la inserción en itinerarios educativos y elaboración del consejo orientador.
- Formación y orientación laboral o transición a la vida activa.
- Orientación laboral para la igualdad entre los sexos (p.157).

Área: Proceso enseñanza-aprendizaje (orientación escolar)

Área relevante de la orientación psicopedagógica puesto que estudia los conocimientos, teorías y principios del proceso de aprendizaje fundamentando el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones. La acción orientadora se enfatiza en hábitos y técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, habilidades y capacidades para aprender a aprender, las dificultades de aprendizaje, etcétera.

Para Sanchiz (2009) esta área puede llevar a cabo los siguientes asesoramientos:

Asesoramiento sobre estrategias cognitivas.

- Desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual.

Asesoramiento ante las dificultades de aprendizaje.

- Trastorno de la lectura.
- Trastorno de la escritura.
- Trastorno de cálculo.

Así mismo, en esta Área implica el reto de la orientación psicopedagógica que no es sólo diseñar y aplicar programas instruccionales sino acompañar al profesor en la revisión del currículo con el objetivo de contextualizar el aprendizaje de dichas estrategias y técnicas de cada unidad didáctica. Se considera indispensable hacer el diseño, aplicación y evaluación de actividades y materiales para el desarrollo de estrategias, y por otro lado, el asesoramiento para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Área: Prevención y desarrollo (personal, social y emocional)

Surge en los años sesenta y se expande en los años setenta. Con esta Área, la orientación y la educación tienen el fin de guiar y acompañar a los estudiantes para perseguir madurez y optimización, por medio del reconocimiento de sus potencialidades y capacidades, esto con el objetivo de educarlos integralmente como personas.

En ese sentido, su objetivo es promover que los procesos educativos posibiliten el ajuste personal y la autoaceptación dentro del contexto familiar y social. Su contenido tiene fundamento en el desarrollo humano y la prevención, es decir, acerca de las habilidades y competencias sociales y para la vida, la educación para la salud y en valores (Montanero, 2002).

Por ende, se demanda una educación emocional desde el currículum formal de las Instituciones Educativas para atender y prevenir el déficit en el reconocimiento y manejo de las emociones propias y de los demás. Se necesita que los procesos pedagógicos sean estudiados desde una perspectiva crítica y analítica para identificar si están comprometidos con el futuro de la humanidad. El proceso educativo, no sólo implica la transmisión de conocimientos y el desarrollo cognitivo y racional de los estudiantes, dado que las relaciones intrapersonales e interpersonales también se refuerzan en dicho proceso. Por ello, dentro de esta Área se pueden abordar en los alumnos las emociones debido a que intervienen en la construcción social y en la socialización, además se reflejan en sus acciones o pensamientos implicados en el aprendizaje.

De acuerdo con Montanero (2002) la actuación interventora y el asesoramiento psicopedagógico en esta área se centra en los siguientes contenidos:

- Educación emocional y social en el marco de la tutoría.
- Cooperación con las familias en el desarrollo integral de los alumnos.
- Educación intercultural y de aceptación a la diversidad en grupos heterogéneos.
- Tratamiento curricular de los temas transversales.
- Diseño de actividades de tutoría sobre prevención y desarrollo social.
- Prevención de la violencia o la conflictividad escolar.
- Colaboración en el diseño y desarrollo de planes interdisciplinarios de prevención y salud escolar en sectores educativos (p.160-161).

Área: Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales

Área de carácter transversal, prioritaria y distintiva del orientador porque es un principio general de atención para todos los ámbitos y con todos los estudiantes, demanden o no necesidades especiales.

La atención a las necesidades educativas especiales en el último cuarto del siglo XX retoma un enfoque meramente clínico que, otorga asistencia a los trastornos patológicos y psicométricos en donde se clasifican a los estudiantes. La atención a la discapacidad es segregada, prevaleciendo supuestos criterios de eficacia y economía pedagógica sobre la integración de los individuos a la sociedad (Montanero, 2002).

Por su parte, desde los años 80 los nuevos modelos comienzan a asumir a un alumno con necesidades educativas especiales como aquel que, de forma transitoria o permanente en su escolaridad, presente algún problema de aprendizaje que demande una atención más específica y recursos educativos diferentes a sus pares (Marchesi y Martín, 1990).

El objetivo en esta área es organizar los recursos educativos necesarios, mediante la potencialidad que cada sujeto puede aprovechar y desarrollar con la ayuda adecuada; de la misma manera apoyar al profesor en las medidas educativas para integrar personas con problemas de aprendizaje en condición de discapacidad. Actualmente, esta área se centra en atender las barreras para el aprendizaje, por lo tanto, su función y objetivo implica la inclusión ya que se centra en las necesidades específicas que dificultan el aprendizaje de los alumnos.

1.2.3 Modelos de Intervención

Tomando una postura meramente teórica Bunge (1983) define a los modelos como “sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales” (p.419). En cambio, Sanz Oro (2001) toma una postura más próxima a la práctica como “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir” (p.104).

En la orientación, los modelos son aquellos ejes de referencia para ejercer los objetivos y acciones, es decir, representan la realidad del proceso de intervención y guía para el diseño. Es por esto, que el orientador debe de verificar que el modelo elegido sea óptimo para

ajustarse a responder las necesidades específicas del estudiante o el contexto escolar, social y familiar a intervenir.

Algunos autores toman en cuenta para la clasificación de los modelos: el modelo de programas, de counseling, de consulta o de servicios. Estos modelos fueron derivados de los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Modelos de intervención en orientación.

Autores	Clasificación de modelos de intervención en orientación
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de intervención directa individual (modelo de counseling). ● Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs programas). ● Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta). ● Modelo tecnológico.
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de servicios. ● Modelo de programas. ● Modelo de consulta centrado en los problemas educativos. ● Modelo de consulta centrado en las organizaciones.
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo clínico. ● Modelo de servicios. ● Modelo de programas. ● Modelo de consulta. ● Modelo tecnológico. ● Modelo psicopedagógico.
Repetto (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de consejo (counseling).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de servicios. ● Modelo de programas. ● Modelo de consulta. ● Modelo tecnológico.
<p>Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada). ● Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal). ● Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal).

Fuente: (Santana Vega y Santana Bonilla, 1998)

Como ya se ha mencionado, los modelos anteriores fueron construidos por diversos investigadores durante la consolidación del Campo de la orientación; a partir de ellos en la actualidad se identifican claramente los siguientes:

Modelo counseling (clínico o de consejo)

Repetto (2002) explica tres hechos relevantes en Estados Unidos para el inicio de este modelo: primero, la creación del primer puesto de asesor para la atención de los problemas psicológico-vocacionales de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial; segundo, la creación de la división de “Orientación y Consejo/Asesoramiento” dentro de la Asociación Americana de Psicología y, por último, la importante influencia de las aportaciones del psicólogo Carl Rogers.

Dentro de este modelo se desarrolla una intervención y atención personalizada de carácter asistencial y terapéutico, fundamentada en la relación personal uno a uno entre el orientador y el orientado. Se hace uso de sesiones y terapias individuales utilizando test psicológicos, técnicas clínicas, diagnósticos analíticos y entrevistas para determinar y atender los problemas cognitivos, emocionales y conductuales.

En la opinión de Álvarez y Bisquerra (2012) las fases que conforman el modelo clínico son:

1. Inicio y estructuración de la relación de ayuda.
2. Exploración.
3. Tratamiento en función del diagnóstico.
4. Seguimiento y evaluación.

Cabe aclarar que este modelo al tener una intervención individualizada era limitado y descontextualizado, es por ello que surgieron otros modelos que pueden intervenir con más de una persona y además son contextualizados, lo que permite al orientador actuar con mayor precisión.

Modelo de servicios

Se encuentra vinculado a las prestaciones que las instituciones han puesto a disposición a los ciudadanos con la finalidad de atender las demandas de sus necesidades. La intervención suele ser de manera directa y correctiva con carácter terapéutico y externo por parte de especialistas sobre un grupo de sujetos con alguna necesidad o dificultad, lo cual significa que el trabajo se centra en el problema, dejando a un lado el entorno. El especialista en orientación tiene la función de evaluar, diagnosticar y asesorar sobre la información de itinerarios académicos y profesionales, apoyo a la integración y diseño de las adaptaciones curriculares y atención a la diversidad (González, 2018; Mata, 2007).

Así mismo, en este modelo se considera a la orientación como un servicio al que todas las personas pueden tener acceso, ya que atiende las necesidades dentro y fuera del contexto escolar, es por ello que se puede ubicar en distintas instituciones.

Modelo de programas

Surge a principios de los años setenta debido a la poca eficiencia de los modelos anteriores, ya que el primero no permitía la intervención a nivel grupal y el segundo presentaba limitaciones porque no consideraba el contexto. Así que el modelo por programas permite incluir los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Dicho con palabras de Repetto (2002) el modelo de programas es:

...toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (p. 295).

Álvarez y Bisquerra (2012) enumeran las acciones que se deben de llevar a cabo en la ejecución de programas:

1. Análisis del contexto en que se encuentra el centro.
2. Identificación de necesidades que pretenden satisfacer con la aplicación del programa.
3. Formulación de objetivos claros, concretos y operativos.
4. Planificación del programa a través de la secuenciación de actividades, servicios y estrategias que permitan lograr los objetivos.
5. Ejecución del programa.
6. Evaluación del programa valorando el proceso y el producto.
7. Costos del programa, tanto a nivel de recursos humanos y materiales.

Con este modelo, en primer lugar, se debe hacer un diagnóstico para identificar las necesidades y problemáticas, a partir de las cuales se plantean las acciones, sistematizándolas y contextualizándonos. De esta manera el diseño y la intervención que se promueve es directa con las personas o grupos de interés, y, por último, se hace una evaluación del proceso y el producto final.

Cabe resaltar que dicho modelo se basa en programas que pueden estar basados en el currículum escolar, por lo tanto, puede responder a las necesidades del mismo o también lo complementa con la intención de desarrollar y educar integralmente a los estudiantes.

Modelo de consulta

La consulta se define como “una relación voluntaria entre un profesional de la ayuda (orientador, psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, etc.) y otro profesional (profesor, tutor), para abordar conjuntamente una mejora educativa” (Álvarez & Bisquerra, 2012, p. 90).

En ese sentido, la intervención en este modelo se lleva a cabo de manera directa e indirecta, dado que la relación y el trabajo colaborativo entre el consultor (especialista u orientador) y el consultante (director, profesor o tutor) tiene un impacto en una tercera persona, ya sea el alumno, la empresa o una institución.

Así mismo, dentro de este modelo, el orientador tiene el papel esencial en la formación y capacitación de las personas que demandan el servicio (consultante) para que ellos ofrezcan

las diferentes intervenciones de la orientación desde el modelo de consulta, y de la misma manera impulsar la estructura funcional de la organización educativa.

Por último, las fases del proceso de consulta propuestas por Repetto (2002) tanto en la práctica individual como en las organizaciones son las siguientes:

1. Pre-entrada: en esta fase la atención se centra en el consultor quien debe definir quién es y qué servicios puede proporcionar.
2. Entrada: acercamiento al problema y contrato.
3. Recogida de información, confirmación del problema y establecimiento de objetivos.
4. Búsqueda de soluciones y selección de la intervención
5. Evaluación
6. Terminación.

1.3 La Tutoría como un rol del psicólogo educativo en el campo de la Orientación Educativa

La tutoría como estrategia de mejora y cambio, refuerza el apoyo integral que se les brinda a los estudiantes en la búsqueda de una atención personalizada en su proceso educativo. Es decir, la tutoría es una “acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en las siguientes dimensiones: intelectual, cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional” (Docoing, 2009, p.66). Es necesario recalcar que, como modalidad de la práctica docente, no supe a la docencia frente a grupo, sino que la complementa.

De esta manera, reconocer la importancia de la tutoría dentro de las escuelas permite el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los educadores y educandos, sensibilizándolos para que visualicen su responsabilidad con la sociedad, siendo ciudadanos competentes ante las demandas académicas, profesionales y personales y con los demás.

Algunos de sus objetivos son “la inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela, el seguimiento académico de los alumnos, la convivencia en el aula y la escuela, y la orientación académica y para la vida” (Docoing, 2009, p.66). Más allá de un seguimiento e intervención, se pretende generar un cambio a lo que se entiende y ejercer por educar y en la labor docente, contribuyendo al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los educandos en su proceso académico y social para la conformación de su proyecto de vida.

Siendo así, el incorporar un plan de acción tutorial permite a los docentes prepararse más y conocer las múltiples funciones de su labor, es decir, no sólo centrarse en la enseñanza del aprendizaje sino considerarla como un puente entre los aprendizajes de la vida cotidiana y académicos y los educandos para guiarlos sobre sus inquietudes y decisiones; a toda la comunidad educativa, incorporarse y comprometerse con la formación de los futuros ciudadanos y su desarrollo pleno así como la oportunidad de trabajar colaborativamente y plantear alternativas de oportunidades para mejorar su desempeño.

En lo que corresponde al psicólogo educativo dentro del Campo de la orientación educativa es ejercer su papel como orientador a través de la acción tutorial, diseñando los planes de acción en colaboración con los demás docentes, los padres y el estudiante, es decir, implicarse en este proceso para obtener mejores resultados y en conjunto acompañar al estudiante en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

De esta manera el psicólogo educativo puede propiciar la “interacción y retroalimentación tripartita entre profesores, padres y orientador es el alma de la formación del joven, pues propicia acciones pertinentes, acertadas y conjuntas” (Medina, Méndez y Renedo, 2015, p.323).

La intervención solo con los estudiantes limita la oportunidad de generar mejoras debido a que su interacción es constante y continua con otros grupos socializadores que de la misma manera forman y educan. Entonces el psicólogo educativo diseña, coordina, interviene, acompaña y guía a los implicados en el proceso educativo para favorecer una educación integral de los educandos, dándole las herramientas necesarias para hacer frente a las situaciones que se presenten en sus diversos contextos de interacción.

La posición del psicólogo educativo como orientador será tomada desde donde se comprende y construye lo que se entiende, desde una ideología y visión que se tiene sobre la educación. Por ello, se considera que la orientación educativa llevada a cabo desde el asesoramiento y la tutoría puede ser el camino hacia el cambio en las instituciones educativas porque ejercer estos procesos genera una red de trabajo colaborativo en la institución en donde el psicólogo educativo junto con otros profesionales de la educación, padres de familia y educandos se

involucran para sacar adelante la formación de los futuros ciudadanos como seres humanos y entes sociales.

Por consiguiente, el psicólogo educativo por medio del trabajo colaborativo permite desarrollar una mejor comunicación e interacción entre los implicados, fomenta una cohesión social y responsabilidad consigo mismo y los demás. Implica un proceso meramente humano de ser, estar, acompañar, guiar y orientar al otro en su proceso educativo, pero también en su formación como persona.

Entonces, también el psicólogo educativo como orientador, entre otra de sus funciones dentro de una institución es dar seguimiento y asesoramiento psicopedagógico a los docentes encargados de ser tutores, preparándose con una formación especializada para ejercer su labor, dando estrategias de enseñanza y aprendizaje, colaborando en el diagnóstico de necesidades específicas de cada alumno, haciendo un plan de acción para responder dichas necesidades y evaluar las mejoras o retrocesos en el camino.

En ese sentido el puesto de orientador demanda a un especialista capaz de responder a las necesidades educativas con una formación profesional desde la pedagogía, psicología y sociología, no puede suplirse por cualquier otro agente educativo de la institución, ya que es el especialista quien tiene clara su función y visión como orientador educativo en el campo de la intervención. La función y visión antes mencionada refleja desde donde se comprende y ejerce el concepto de orientación y tutoría, de ahí la diferencia teórica y práctica de esta acción en cada institución secundaria.

Por lo anterior el psicólogo educativo necesita que todos los agentes educativos (plantilla docente, administrativos y director) y sociales (padres de familia) de las instituciones identifiquen y reconozcan la relevancia de la labor del orientador como agente de cambio interno, plantear sus diferentes estrategias como la asesoría y la tutoría para dar a conocer su trabajo y función en las instituciones. Vale la pena señalar que la intervención del psicólogo educativo debe de tomar en cuenta el contexto social, las características socioeconómicas y culturales de la comunidad educativa, la organización escolar y la etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo con el que se trabajará.

De la misma manera los principios, áreas y modelos ya explicados, deben ser entendidos como los componentes que ayudan a sistematizar la acción psicopedagógica dentro de la orientación educativa, por lo tanto, que sea sustentada, con sentido, razón y óptima, con la intención de que responda a las necesidades específicas planteadas, así como las metas a las que se quiere llegar.

1.4 Importancia de la Orientación Educativa en el adolescente de secundaria

La globalización y la digitalización generan diferentes contextos de aprendizaje y formación, reflejando las diferencias sociales como la pobreza, la exclusión y la discriminación. Ser adolescente en el mundo globalizado, implica vivir esta etapa del desarrollo de diferente manera por las diversas realidades que se viven en los contextos, no es lo mismo ser adolescente en un país desarrollado a un adolescente en un país en vías de desarrollo o comunidad rural, entonces hablamos de diferentes adolescencias, no de una sola y de cómo dichos cambios constantes impactan en los escenarios en donde se desarrollan los adolescentes y forman su personalidad como ciudadanos.

Así mismo, la globalización se centra en el desarrollo económico e intelectual (racional), por lo tanto, también es necesario el desarrollo de la dimensión afectiva (emocional) y moral para generar cambios y progreso de la humanidad.

Una vez analizado el impacto que tiene el contexto globalizado en la educación, desarrollo y aprendizaje de los educandos y la relevancia de la orientación educativa como un proceso de transformación y cambio en la educación; la atención que se les brinda a los adolescentes desde el espacio de la orientación toma un sustento teórico para ejercer en la práctica.

En este sentido es importante hacer hincapié en el reconocimiento de la orientación educativa como un proceso de prevención y asistencia con el objetivo de generar un cambio a la calidad educativa y al acompañamiento que se les ofrece a los estudiantes en su estancia dentro de las instituciones escolares desde el espacio de la orientación.

De manera que, el adolescente al estar en una etapa de transición y cambios físicos, psicológicos, sociales y emocionales que demandan la toma de decisiones en las que el adolescente identifica quién es, qué es lo que quiere, toma conciencia de los demás y

confronta las situaciones para buscar una solución a estas y por otro lado están las decisiones ajustadas en donde se adapta y genera un control o negación de las situaciones o conflictos. Generando un impacto en la construcción de su identidad para reconocerse a sí mismo y frente a los demás, representando constantes retos en su personalidad en donde necesita un apoyo y guía para comprender este proceso.

Es por ello que es aquí en donde se resalta la importancia de la orientación como espacio educativo en las Instituciones Secundarias que, brinda el servicio de dar un acompañamiento al estudiante en los aspectos académicos, personales y sociales con el objetivo de permitirle un desarrollo óptimo de sus capacidades y habilidades de manera integral.

En conclusión, la orientación en las instituciones educativas tomará un papel primero desde dónde se comprende esta acción, si desde el diagnóstico de problemáticas y la categorización de los estudiantes o desde el campo de la prevención e intervención en cualquier nivel educativo para reconocer las necesidades específicas de las instituciones y los estudiantes.

De esta manera diseñar y ejercer programas educativos para las diferentes realidades que presentan los contextos, dando respuestas educativas individuales y/o grupales. Por esta razón, se requiere reconstruir y tener claro la diferencia entre los conceptos de tutoría, orientación y asesoramiento para establecer fines y actividades específicas de cada acción no sólo en la educación secundaria sino en el nivel que ofrezca estas intervenciones como parte de su currículo para el mejoramiento de la calidad educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en lo anterior, se estima que la evaluación de la orientación sea eficaz para que la intervención pueda resolver las cuestiones que previamente se plantearon, implicando a la realidad educativa la labor orientadora con cohesión e interacción entre el programa del orientador y el tutor (Ramírez y Torres, 2012). No está de más mencionar que, hace falta la implementación de la orientación desde el preescolar y la primaria para la prevención y atención a las necesidades, de esta manera, la orientación tendría una acción constante y consecutivo porque en la secundaria se trabajaría de mejor manera aquellos aspectos que se abordaron en niveles educativos anteriores.

Por último, con base en la problemática y el presente capítulo, para el diseño del taller, se emplearán los principios de desarrollo, antropológico y prevención, y se situará en el área de intervención de la prevención y desarrollo y proceso enseñanza-aprendizaje, y la organización a partir del modelo por programas; todo lo anterior dentro del campo de la orientación educativa.

2. LA ADOLESCENCIA

El propósito de este apartado es brindar un acercamiento a la etapa de la adolescencia a través de su conceptualización y desde las perspectivas de diversos autores, esto con la intención de comprenderla no sólo como una etapa del desarrollo humano, sino como un constructo social de acuerdo al contexto, cultura y la percepción que tienen los adultos sobre los adolescentes para su inserción a su mundo o el laboral.

Enseguida, se abordan aquellos cambios fisiológicos como el aumento de energía, conexiones neuronales y la maduración de los lóbulos del cerebro para mejorar el procesamiento de la información, dando inicio a la pubertad con los cambios hormonales que conforman el desarrollo del crecimiento en talla y peso según el proceso de cada adolescente, así como de los órganos sexuales para la madurez sexual y la capacidad para reproducirse.

Posteriormente, se habla de las características cognitivas del adolescente abordando aportaciones que han surgido a lo largo de los años, manejando distintos puntos de vista de autores pioneros en el tema, al igual de otros que fueron enriqueciendo las teorías sobre las etapas del desarrollo humano. Para culminar, las aportaciones de Jean Piaget sobre las etapas del desarrollo permiten un panorama amplio sobre la evolución del ser humano desde su infancia y cómo estos cambios continúan y tienen un fuerte impacto en la adolescencia.

Finalmente, se concluye abordando las características afectivas, las cuales son un aspecto importante a considerar en el desarrollo del adolescente, debido a que van generando elementos vitales en la vida afectiva y tendrán importancia en los rasgos de la personalidad del adolescente y su interacción con el mundo social.

2.1 Concepto de adolescencia

La adolescencia implica transcurrir de la niñez a la adultez, siendo una etapa más del ciclo evolutivo del ser humano; caracterizada por cambios sociales, culturales, biológicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, psicológicos y emocionales. Es indispensable el conocimiento de los diferentes rasgos o características por los que pasa el sujeto en la

adolescencia y de esta manera comprender su conducta y maduración hacia la toma de decisiones.

Desde un contexto histórico, en palabras de Fize (2007) el término aparece en francés en el siglo XIV. Ya en la antigua Roma suele confundirse con otros términos similares, como “muchacho” o “joven”. De hecho, el adolescente romano, cuya edad va de 17 a 30 años, corresponde más a un joven adulto (p. 1).

La historia de la adolescencia como constructo social comienza en las sociedades preindustriales en donde los niños se incorporaban al mundo adulto desde los primeros cambios físicos o cuando trabajan aprendiendo alguna vocación u oficio. La Revolución industrial empezó a focalizar la importancia del estudio y la capacitación de alguna formación. Hasta el siglo XX en las sociedades occidentales se definió como etapa vital independiente y en la actualidad como un proceso universal (Papalia, 2009).

El comienzo de esta etapa se distingue por las evidentes modificaciones anatómicas y fisiológicas del desarrollo humano, así es como se conforma la pubertad. Vale la pena distinguir la pubertad de la adolescencia, ya que la segunda depende de los factores del ambiente social y las modificaciones psicológicas que posibilitan la entrada de los adolescentes a la sociedad adulta.

Es necesario recalcar a la pubertad como un proceso universal solo en el desarrollo humano, ya que la adolescencia se construye desde el lugar donde se vive, es decir, no es lo mismo ser un adolescente occidental a un adolescente de la India por las diferencias culturales y sociales tanto en los ritos, usos y costumbres de cada región. No se habla solo de una adolescencia, por la fuerte influencia de la cultura sobre su significado en las diferentes sociedades, no se adopta el mismo patrón de características que definen y conforman al adolescente.

Algunos autores definen a la adolescencia de la siguiente manera:

Desde una perspectiva evolutiva del desarrollo humano para Redondo, Galdó y García (2008) la adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa *crecer*, aproximarse a la madurez. Es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta.

En palabras de Delval (1994) “durante ella se alcanza la etapa final del crecimiento, con el comienzo de la capacidad de reproducción y, junto con ello, se inicia la inserción en el grupo de los adultos y en su mundo” (p.547).

Por otro lado, desde la teoría del desarrollo psicosocial, son procesos de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no sólo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad (Krauskopf, 1995, p.9).

Aunado a lo anterior, la adolescencia se percibe como una “Moratoria social, un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos” (Erikson citado por Palacios, 1995, p.299).

Otra explicación sobre la adolescencia es la de Mussen, Conger y Kagan (2013), mismo que explican que es un periodo “de cambios –físicos, sexuales, psicológicos y cognoscitivos- así como de cambios en las demandas sociales que se le hacen a la persona” (p.416).

Por último, para Stanley la adolescencia “es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el/la joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas” (citado por Delval, 1994, p.145).

Las definiciones anteriores, permiten encontrar varios puntos en común sobre aquello que se entiende por adolescencia, en primera instancia es un periodo intermedio entre la niñez para formar una madurez (física y cognitiva) hacia la adultez, se caracteriza por muchos cambios entre ellos los anatómicos que dan pie a su desarrollo sexual y de esta manera la capacidad de reproducirse. Lo que permite precisar al tercer punto, el contexto social desde las interacciones define cuando comienza la adolescencia del ser humano como una preparación e inicios al campo laboral y la vida adulta.

No obstante, en 1928 un estudio sobre la entrada en sociedad de las chicas adolescentes en Samoa realizado por Margaret Mead, resignifica la conceptualización de adolescencia antes mencionada por parte de Stanley. Ya que trata de explicar que dicho periodo no tiene por qué ser tormentoso y lleno de tensiones, a menos que el adolescente se enfrente a limitaciones

que marca su medio social y los adultos con más experiencia no les compartan las herramientas necesarias para esto. Siendo así los conflictos adolescentes un producto de la sociedad y no como parte del desarrollo humano.

Para no reducir el concepto de adolescencia es importante tomar en cuenta, que dicha etapa implica trascendencia en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje del ser humano, cambios y ajustes constantes a aquello que determina la sociedad y las facilidades o dificultades que se le proporciona para integrarse en los diversos grupos. En donde el contexto, el ambiente y la cultura impactará para la construcción del autoconcepto y la manera de enfrentar las problemáticas sociales, si es que cuentan con la mentoría y preparación de los adultos para participar como entes sociales activos y responsables.

La percepción que se tiene de la adolescencia no remite una realidad tangible, en todo caso al campo más complejo de las representaciones, siendo así la reprobación para unos y/o la idealización de otros, es decir, aquello que como sociedad legitimamos desde la aceptación o limitación en las interacciones con los otros en los diversos grupos en los que nos movemos (Fize, 2007).

2.2 Características fisiológicas y físicas

Gran parte del desarrollo cerebral ocurre durante la adolescencia, anteriormente se tenía la idea que el cerebro llegaba a la madurez justo en la pubertad, por lo que especialistas en neurociencias en diversos estudios han rescatado información en la que resaltan a la pubertad y la adultez temprana como periodos en que el cerebro aún tiene cambios en las estructuras involucradas de las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol.

Unicef (2002) explica que, a partir de los 11 años se genera un gran impacto en la actividad eléctrica y fisiológica, logrando reorganizar millones de redes neuronales. A medida que el cerebro se va reorganizando hay oportunidad para reforzar las conexiones mediante las habilidades físicas y mentales, así como las aptitudes emocionales.

Respecto a los cambios fisiológicos, Papalia (2017) menciona que se desencadenan en la adolescencia, se encuentra el incremento de fibras nerviosas que conectan al cerebro (materia

blanca) en el lóbulo frontal, temporal y parietal, logrando la transmisión más rápida de los impulsos nerviosos y la sincronización en la tasa de disparo de las neuronas para mejorar el procesamiento de la información. El cuerpo calloso aumenta su grosor, lo que genera una mejor comunicación entre ambos hemisferios. También hay cambios en la materia gris, en la pubertad hay un incremento en los lóbulos frontales. Después del estirón del crecimiento disminuye su densidad, en especial en la corteza prefrontal, a medida que se cortan las conexiones neuronales (sinapsis) que no se utilizaron, se fortalecen las restantes y se sigue reorganizando la actividad cerebral.

Durante la primera adolescencia se produce un avance en el pensamiento abstracto, entre la adolescencia media y tardía hay menos conexiones neuronales, sin embargo, éstas son más fuertes, homogéneas y eficaces, lo que da pie al mejoramiento en el procesamiento cognoscitivo. El córtex prefrontal actúa como responsable de planificar, organizar, hacer juicios, resolución de problemas y control emocional, vale la pena señalar que esta parte madura hasta los 18 años de edad. La reorganización y los cambios cerebrales que se experimentan en la adolescencia, permiten entender la inmadurez cerebral donde dominan los sentimientos y anulan la razón sobre el pensamiento y la toma de decisiones (Papalia y Martorell, 2017; Unicef, 2002).

De esta manera, las “áreas del cerebro relacionadas con las reacciones emocionales se desarrollan antes que el área responsable de tomar decisiones” (Nelson, Thomas y deHann citado por Papalia y Martorell, 2017, p. 330). Para ser más específicos la amígdala localizada en el lóbulo temporal participa en las reacciones emocionales, desarrollándose antes que la corteza prefrontal, ya que la segunda se encarga de la planeación, el razonamiento, la regulación emocional y el control de los impulsos.

Por lo cual, los cambios en la materia blanca y gris de la amígdala y corteza prefrontal explican cómo los adolescentes hacen uso de sus elecciones de manera precipitada considerando solo sus emociones sin tomar en cuenta la lógica de sus pensamientos y la prevención.

Como puede observarse, en la etapa de la adolescencia, las transformaciones son más rápidas y profundas que en la niñez, sólo se llegan a comparar con las que se tuvieron durante la etapa fetal y los momentos posteriores al nacimiento. El cambio físico más evidente es la aceleración del crecimiento en el tamaño (talla) y forma del cuerpo (peso), de la misma manera se presenta el desarrollo de los órganos llegando a la madurez sexual y la capacidad para reproducirse.

En ese sentido, los cambios son resultado de las hormonas, ya que algunas se presentan por primera vez y otras se producen en mayores cantidades. El desarrollo hormonal del crecimiento es muy diferente al que se producía en etapas anteriores, por ello el crecimiento adolescente es independiente en cada ser humano y tanto los chicos como las chicas pueden cambiar su estatura en relación a los de su edad (Delval, 1994).

Al final de la pubertad, los cuerpos de los hombres y las mujeres se diferencian por los cambios que hubo en los caracteres sexuales primarios (órganos sexuales) y secundarios, descritos en la siguiente tabla.

Tabla 2. Características sexuales secundarias.

Niñas	Varones
<ul style="list-style-type: none"> • Mamas • Vello púbico • Vello axilar • Cambios en la voz • Cambios en la piel • Aumento en amplitud y profundidad de la pelvis • Desarrollo muscular 	<ul style="list-style-type: none"> • Vello púbico • Vello axilar • Desarrollo muscular • Vello facial • Cambios en la voz • Cambios en la piel • Aumento en amplitud de los hombros

(Papalia, 2009, p. 465)

La actividad androgénica produce cambios en las glándulas de la piel, aumentando los poros en axilas, regiones anales y genitales. El aumento de la laringe y el alargamiento de las cuerdas vocales generan cambios en el tono y timbres de la voz. Las diferencias más presentes son el aumento de talla, la amplitud de hombros, así como pelo en casi todo el cuerpo sobre todo en la cara, mientras que en las mujeres se visualiza un aumento de senos y el ensanchamiento de caderas con más curvas (Delval 1994).

En los hombres el cambio comienza con el crecimiento de los testículos y el escroto, seguido por el surgimiento débil del vello púbico sin pigmentar, el crecimiento del pene, las vesículas seminales y la próstata; las glándulas bulbouretrales se ensanchan y desarrollan. La primera eyaculación de líquido seminal está determinada por la cultura como biológicamente y alrededor de un año después del comienzo del crecimiento del pene y por último un primer cambio de voz.

Por otro lado, en las mujeres los primeros signos son el ensanchamiento de las caderas, el aumento de senos, junto con el surgimiento de vello púbico no pigmentado, de la mano con el desarrollo del útero, la vagina y el primer periodo menstrual (menarquía). Se comienza la madurez uterina, pero no hay una función reproductora hasta después del primer año de la menarquía. (Delval, 1994).

A continuación, en la Tabla 3 se visualizan los cambios psicológicos y sociales más relevantes a partir de las tres etapas del desarrollo de la adolescencia: temprana o puberal, media y tardía o final.

Tabla 3. Fases de la adolescencia.

I. Temprana (10 - 13 AÑOS) Preocupación por lo físico y emocional

- Duelo por el cuerpo y por la relación infantil con los padres.
- Reestructuración del esquema e imagen corporal.
- Ajustes a emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos.
- Estímulo de las nuevas posibilidades que abre estos cambios.
- Necesidad de compartir los problemas con los padres.
- Fluctuaciones del ánimo.
- Fuerte autoconciencia de necesidades.
- Relaciones grupales con el mismo sexo.

- Movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia.

2. Media (14 - 16 AÑOS) Preocupación por la afirmación personal social

- Diferenciación del grupo familiar.
- Duelo parental por la pérdida del hijo fantaseado.
- Deseo de afirmar el atractivo sexual y social.
- Emergentes impulsos sexuales.
- Exploración de capacidades personales.
- Capacidad de situarse frente al mundo y a sí mismo.
- Cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones previas.
- Preocupación por lo social.
- Grupos heterosexuales.
- Interés por nuevas actividades.
- La pareja como extensión del yo.
- Búsqueda de autonomía.

3. Final (17-19 AÑOS) Preocupación por lo social

- Búsqueda de afirmación del proyecto personal-social.
- Reestructuración de las relaciones familiares.
- Locus de control interno.
- Desarrollo de instrumentos para la adultez.
- Exploración de opciones sociales.
- Avance en la elaboración de la identidad.
- Duelo parental por la separación física.

- Grupos afines en lo laboral, educacional o comunitario.
- Relaciones de pareja con diferenciación e intimidad.
- Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo.

Fuente: (Krauskopf, 1999)

Con base en lo anterior, pareciera que el inicio de la adolescencia es ese gran paso del ser humano en su vida, donde todos los cambios repercuten directo en la concepción de sí mismo y aquello que le rodea. De ahí la importancia de entender la adolescencia desde la cultura en la que se está viviendo.

Las diferencias individuales no tienen efectos al resultado final en el desarrollo de cada adolescente, sin embargo, si hay consecuencias psicológicas, ya que el aspecto físico conforma un elemento relevante para la identificación. Por ello los jóvenes son susceptibles a compararse con sus pares para ser parte de un grupo y adaptarse a los estándares de la sociedad o el círculo social en el que interactúan. De esta manera es importante que tanto profesores y padres de familia, proporcionen información clara y expliquen las diferencias que hay en el desarrollo durante la adolescencia y que justo cada proceso es individual, es decir, propio de quien lo va viviendo.

Como ya se ha explicado, la adolescencia consta de diversos cambios que promueven el desarrollo y maduración del ser humano. Uno de estos cambios y de los más significativos de esta etapa es el desarrollo cognitivo que permite identificar como el razonamiento se conforma de manera más abstracta, así de esta manera poder entender los cambios conductuales y la demanda a tomar decisiones, ya que el pensamiento llega a un punto de maduración para la resolución de problemas.

2.3. Algunos planteamientos sobre el desarrollo cognitivo y estadios en la adolescencia

Las explicaciones sobre el desarrollo de la capacidad del pensamiento a lo largo de los años han tenido enormes aportaciones en la psicología evolutiva, en los últimos treinta años, ha intentado descubrir el desarrollo continuo del ser humano que va desde las acciones sensoriomotoras iniciales a las operaciones más abstractas; en este sentido, las aportaciones de

numerosos países, así como sus interpretaciones cada vez más convergentes proporcionan hoy en día elementos de referencia consistentes. En este sentido las importantes teorías del desarrollo humano aportaron importantes concepciones de la naturaleza humana y su desarrollo; a lo largo de los siglos XVII y XVIII con la aparición de los primeros filósofos, los cuales se convirtieron en el punto de partida a las teorías evolutivas que décadas después generarían gran impacto. Algunos de los representantes más destacados serán abordados a continuación.

Rousseau señala que desconocer las diferencias fundamentales entre el niño y el adulto conlleva a que los educadores cometan dos errores:

Atribuirle al niño conocimientos que no posee, lo que deriva que se razone o discuta con él cosas que no está capacitado para comprender, ya que para Rousseau el niño es aún incapaz de emplear la razón. Inducir a que el niño aprenda a partir de motivaciones que le son indiferentes o inteligibles (Rousseau citado por Pérez, Navarro, Cantero, Delgado, Gión, González y Valero, s.f. p. 18).

Debido a esto, el proceso educativo debe partir del conocimiento y la naturaleza del alumno, sus intereses y características particulares. Tomando en cuenta que el infante conoce el mundo en donde se desarrolla por medio de las sensaciones que se atribuyen de la observación y experimentación. A través de estas prácticas el niño/ niña sería capaz de desarrollar el sentido de discernimiento, cualidad que le permitirá diferenciar entre el yo y el mundo que lo rodea. Del mismo modo para Rousseau desarrollar en esta etapa el sentido de discernimiento prevalece sobre la acumulación de conocimientos.

De esta forma, la educación debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo, estableciéndose en tres postulados que deben guiar la acción educativa:

- Considerar los intereses y capacidades del niño.
- Estimular en el pequeño el deseo de aprender.
- Analizar qué y cuándo debe enseñarse al niño en función de su etapa de desarrollo (Rousseau en Pérez, et al., s.f. p. 19).

Cabe aclarar que John Locke (1632–1704), fue el primero en desarrollar dicha teoría, sosteniendo que todo conocimiento en general deriva de la experiencia, fue el primero que hizo la comparación entre la mente y la tabula rasa en el que la experiencia escribe las ideas. De manera que, para Locke “los estudiantes debían mantener sus mentes abiertas,

descubriendo la verdad a través de la experiencia y siguiendo sus propios dotes intelectuales, en vez de ser sometidos a las máximas escolásticas” (Pérez, et al., s.f. p.19).

Sin embargo, el científico más importante del siglo XIX fue el evolucionista Charles Darwin (1809-1882) quien mediante la publicación de su obra en 1859 “El origen de las especies por medio de la selección natural” formuló su teoría de la selección natural y la supervivencia de los organismos que mejor se adaptan a las circunstancias cambiantes del ambiente, sentó las bases de la biología evolutiva moderna y un gran aporte para las investigaciones posteriores.

Con la llegada del siglo XX, las teorías de Locke y Rousseau se retoman, lo que propicia la aparición de distintas corrientes psicológicas con ideas diferentes una de otra. En este sentido, se diferencian dos modelos, el mecanicista y los organísmico u organicistas; el primero de estos enfatiza los procesos de aprendizaje y el otro sin negar la importancia de los factores de experiencia, enfatiza los procesos de desarrollo de carácter universal, es decir, que se dan en todas las culturas por tener raíz en sus características innatas de la naturaleza humana.

Dentro de los modelos mecanicistas, los cuales se situaban en la tradición del empirismo donde lo importante no es lo que hay dentro del organismo, sino aquello que desde fuera llega y lo moldea. Siendo así que la historia psicológica de una persona no es sino la historia de sus aprendizajes y lo mismo puede decirse de otras especies. En cambio, el modelo mecanicista, corriente que caracterizó la psicología evolutiva en los años sesenta, desde esta perspectiva se pone más énfasis en los procesos internos que en los estímulos externos. De modo que, dentro de este modelo, Marchesi, Palacio y Cartero afirman que “existe cierta necesidad evolutiva que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios, constituyendo auténticos universales evolutivos de la especie” (citados en Pérez et al., s.f., p.20). Estas teorías tienen cierta influencia de la teoría de Darwin, siendo los autores más representativos de este modelo el neurólogo Sigmund Freud (1856-1939) y el biólogo Jean Piaget (1896-1980).

Así, Freud 1954 (citado por Pérez, et al., s.f., p.21) a través del estudio terapéutico de la problemática de los adultos, llegó a tres conclusiones:

- División de la estructura psíquica en consciente e inconsciente: los problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y, en consecuencia, requería un método de análisis que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia.
- Conflictos sexuales: la mayor parte de los problemas estaban relacionados con dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales.
- Existencia de la sexualidad infantil: muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en los primeros años del desarrollo y procedían de las dificultades del niño para dar satisfacción a sus deseos de naturaleza sexual; el origen y desarrollo de estas insatisfacciones quedan cercados en el inconsciente hasta que el psicoanálisis pueda rescatarlo y liberar, así al paciente de estas tensiones y sus consecuentes problemas.

Por otra parte, Jean Piaget (1896-1980) psicólogo constructivista cuyos estudios sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño ejercieron una influencia trascendental en la psicología evolutiva y en la pedagogía moderna. Piaget percibía al “desarrollo de manera organísmica; es decir, como producto de los esfuerzos de los niños por comprender su mundo y actuar sobre él” (citado por Pérez, et al., s.f., p.36). El método clínico que empleaba combinaba la observación con interrogatorios flexibles, es decir, estudió el desarrollo cognitivo de los niños mediante la observación y la plática con sus propios hijos y con otros pequeños, a fin de averiguar la manera en que pensaban los niños. De esta manera y con base en sus resultados obtenidos, sugirió que el desarrollo cognitivo se inicia a partir de una capacidad innata para adaptarse al ambiente; así mismo Piaget (citado por Pérez, et al., s.f., p.22), hizo una descripción del desarrollo cognitivo apoyado en dos ejes fundamentales:

- La inteligencia es una forma de adaptación biológica en la búsqueda constante del equilibrio del individuo en sus relaciones con el exterior.
- El conocimiento es fruto de un proceso de construcción que se elabora en el intercambio individuo-objeto, teniendo en cuenta sus características y la elaboración de la realidad.

De este modo el individuo ha de adaptarse a un medio en constante cambio, este desarrollo puede verse en términos de funciones y estructuras, en las cuales las funciones tienen un principio de organización, es decir, que todas las estructuras cognitivas se encuentran interrelacionadas y cualquier conocimiento nuevo comienza a encajarse dentro de los conocimientos previos, lo que genera que las estructuras cognitivas sean cada vez más

elaboradas. Este crecimiento cognitivo ocurre a partir de tres procesos interrelacionados: *organización, adaptación y equilibración.*

Siendo *organización* la tendencia a crear estructuras cognitivas cada vez más complejas, incluyen sistemas de conocimiento o maneras de pensar que incorporan un mayor número de imágenes cada vez más precisas de la realidad. En cambio, el principio de *adaptación* hace referencia a la tendencia del organismo a relacionarse con el entorno de manera que favorezca su supervivencia, es decir, es la manera en que los niños manejan la información nueva de acuerdo con lo que ya saben, misma que implica dos pasos o subprocesos (...) *asimilación*; interiorización de un objeto o evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida, es decir, tomar la información nueva e incorporar dentro de las estructuras cognitivas existentes, y *acomodación*, lo cual implica una adaptación de las conductas previas cuando estas son insuficientes para integrar nuevos aprendizajes, es decir, modificar la estructura cognitiva para responder a determinadas acciones hasta el momento desconocidas para el sujeto que implica modificar las estructuras cognitivas propias para incluir la información nueva. Finalmente, la *equilibración* hace referencia el esfuerzo constante para encontrar un balance estable o equilibrio dicta el cambio de asimilación la acomodación (Piaget citado por Papalia, Olds y Feldman, 2009, p. 37).

Así pues, los procesos se alternan en la constante búsqueda del equilibrio para la adaptación del sujeto sobre su entorno donde se desarrolla con el fin de la supervivencia. De esta manera, con base a los resultados de sus investigaciones, Jean Piaget (1986) describió que “el desarrollo cognitivo sucede en etapas o estadios distintos que representan patrones universales de desarrollo, haciendo referencia a estructuras secuenciales que definen la forma general de relación con el individuo con el mundo en un momento determinado” (p.22). En cada etapa o estadio, la mente del niño desarrolla nuevas maneras de operar; desde la lactancia hasta la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan desde un aprendizaje que se basa en la actividad sensorial y motora sencilla hasta el pensamiento lógico y abstracto. De este modo, la cognición del bebé durante sus primeros años de vida implica inteligencia y aprendizaje, memoria y lenguaje, hechos y conceptos, creencias e ideas, enseñanza y educación. Siguiendo con Piaget (citado por Pérez, et al., s.f. p.47) los estadios cumplen los siguientes criterios:

- El orden secuencial de adquisición debe ser constante, es decir, los logros del primer estadio proceden a los del segundo.
- Las actividades características de un estadio comparten una estructura de conjunto (por ejemplo, todo lo propio de un niño de 8-12 meses tiene una complejidad similar).

- Los estadios son jerárquicamente inclusivos, es decir, sus estructuras se integran en las del estadio siguiente (por ejemplo, primero aprende a golpear, después lo hará intencionalmente, y más adelante lo podrá hacer subordinado los golpes a una representación).
- La transición entre estadios es gradual y no abrupta, de modo que en cada estadio es posible identificar un nivel preparatorio al estadio y un nivel que ya está completado o finalizado.
- Entre el nivel de preparación y el de finalización tiene lugar la elaboración de la estructura de conjunto típica de cada estadio.

Aunado a lo anterior, Piaget (1986) explica que el desarrollo intelectual es un proceso continuo en cual pueden establecerse cuatro grandes periodos secuenciales que, a su vez, se subdividen en otros, con características importantes para cada etapa del desarrollo del ser humano. En este sentido, conforme continúa el desarrollo del sujeto, en los últimos dos estadios de su etapa de desarrollo, los cambios que experimenta tienen un papel importante para la madurez cognitiva del adolescente, los cuales se explicarán a continuación:

Periodo de operaciones concretas de los 7 a los 11 años

Durante este periodo de desarrollo se produce un cambio en el modo de pensar del individuo, es una etapa en la que los niños y niñas van adquiriendo mayores destrezas, rapidez y eficacia, lo que les permite operar con información completa que años atrás tan solo les habría confundido. Los problemas que ocasionaban con dicha información y muchos otros son fácilmente resueltos por las interiorizaciones, coordinaciones y descentralizaciones crecientes que conducen a la formación general de equilibrio que constituye la reversibilidad operativa. Su competencia en distintas áreas cada vez es mayor como se puede observar en aspectos como la memoria, la atención, la resolución de problemas o la metacognición.

El desarrollo de todos estos procesos puede ser favorecido o dificultado por factores tanto externos como internos. Así, son importantes la estimulación, los buenos educadores y recursos didácticos, pero lo son igualmente la autoestima, las experiencias vividas y la motivación personal que los alumnos invierten en cada actividad de aprendizaje (Pérez, et al., s.f. p. 106).

Este periodo se presenta con el comienzo de las primeras simbolizaciones, da cierre al periodo sensoriomotor, se genera a lo largo del preoperacional y culmina con el inicio del pensamiento formal a las puertas de la adolescencia. Esta etapa puede dividirse en dos partes, la primera se extiende entre el año y medio y los siete años aproximadamente; hasta este

momento el denominado “pensamiento intuitivo o subperíodo preoperacional” presentaba la posibilidad de actuar sobre el contexto del individuo a través de unos esquemas interiorizados, pero aislados entre sí, muy dependientes de la subjetividad y de los indicios perceptivos cambiantes.

De esta manera, durante esta primera parte el individuo comienza a introducirse dentro de la sociedad adulta, adquiriendo un dominio del lenguaje. No obstante, su pensamiento difiere del adulto y puede caracterizarse como “egocéntrico”, cosa que se manifiesta en que no diferencia lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo (Delval, 1994). El niño se afirma sin pruebas, no es capaz de manejar todavía operaciones con clases o categorías de objetos, no logra comparar un conjunto de elementos con otro conjunto en el cual está incluido. Sin embargo, al final del subperíodo el infante va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que se somete el mundo físico.

Esto da pie al subperíodo de las operaciones concretas, se extiende de los 7-8 hasta los 11-12 años. El niño va cambiando su perspectiva de confiar menos en los datos receptivos de los sentidos y va a tener más en cuenta las transformaciones sobre lo real, lo tangible. Del mismo modo, va a poder realizar operaciones reversibles, comprender que una operación va a poder llevarse a cabo en un sentido o en sentido inverso.

De modo que, se le denomina periodo de las operaciones concretas porque estas “operaciones están atadas al presente inmediato y no al mundo de lo posible, como sucederá más adelante en la estructura del pensamiento operacional formal” (Pérez, et al., s.f. p. 107). El niño comienza a ser menos egocéntrico, debido a esto los sujetos pueden descentrar su pensamiento, esto conlleva a que puedan tomar más en cuenta todos los aspectos de una situación. Lo que genera el inicio y el despertar del pensamiento lógico en los alumnos, lo cual significa que, la entrada en funcionamiento de las operaciones jugará un papel importante en los niños a la hora de organizar la realidad concreta, debido a que les permitirá clasificar, seriar y medir.

Ciertamente, en esta etapa el sujeto puede comprender operaciones aritméticas, adquiriendo al mismo tiempo el concepto de clases, de seriaciones y de números, por consiguiente, Piaget

enfatisa lo anterior como una operación cognitiva debido a que es una acción interiorizada, reversible, que forma parte de un sistema de conjunto (citado por Pérez, et al., s.f., p. 110). En este sentido, el pensamiento operacional se fundamenta en el empleo de operaciones, entendidas como un “conjunto de acciones clasificadas en un sistema interdependientes entre las que se aplican reglas lógicas de organización” (Pérez, et al., s.f.). Sin embargo, estas operaciones con relación se encuentran todavía limitadas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones específicas que conoce el sujeto.

Dando como resultado que la maduración cerebral y la abstracción del pensamiento comienzan a reflejarse al finalizar este periodo, al mismo tiempo que la etapa de la pubertad. Posteriormente, en los siguientes años se inicia la siguiente etapa la cual se explicará a continuación:

Periodo de operaciones formales de los 11 a los 12 años

Finalmente, aparece un cuarto y último período cuyo equilibrio se encuentra situado en la etapa de la adolescencia, el sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico. La conquista de un nuevo modo de razonamiento se vuelve una característica general, de modo que ya no sólo se refiere a objetos o realidades representables, sino también a “hipótesis”, es decir, podrá entender y producir enunciados que se refieran a cosas que no han sucedido, examinar proposiciones de las que se pueden extraer las necesarias consecuencias, sin decidir sobre su verdad o falsedad, antes de haber indagado el resultado de estas implicaciones, siendo así, que logré entender cosas que están alejadas en el espacio y tiempo.

Así mismo, la formación de nuevas operaciones llamadas “proposicionales”, en vez de operaciones concretas: implicaciones (sí...entonces), disyunciones, incompatibilidades, conjunciones, etcétera, presentan dos características fundamentales: implican una combinatoria que se aplica de entrada tanto a los objetos o a los factores físicos como a las ideas y proposiciones. (...) cada operación proporcional corresponde a una inversa y una recíproca, de tal manera que estas dos formas de reversibilidad hasta ahora disociadas se reúnen en un sistema en conjunto que presenta la forma de un grupo de cuatro transformaciones (Piaget, 1986, p. 42).

Cabe señalar que, el sujeto ha perfeccionado muchos de sus procedimientos de prueba, debido a esto, ya no acepta opiniones sin someterlas a un examen y/o reflexión. Este periodo también es caracterizado por la lógica formal, el mundo de lo posible, las operaciones deductivas y el análisis teórico. Por tanto, el sujeto al término de este estadio ha adquirido los instrumentos intelectuales del individuo adulto en nuestra sociedad. Después de ello, seguirá adquiriendo nuevas técnicas de pensamiento, familiaridad y rapidez en la resolución de problemas.

La combinación entre la maduración del cerebro y ampliación de las oportunidades medioambientales permiten el cambio hacia el razonamiento formal y abstracto, es el razonamiento hipotético deductivo el cual le permite al adolescente resolver problemas desde las capacidades de desarrollar, analizar y probar una hipótesis, considerando todas las relaciones que pueda imaginar y la prueba de manera sistemática, así eliminar las falsas para llegar a la verdadera.

Los avances cognitivos de Piaget anteriormente descritos reflejan los cambios en la manera en que los adolescentes van procesando la información y su maduración en los lóbulos frontales del cerebro. La experiencia impacta en la determinación de cuáles conexiones neuronales se atrofian y cuáles fortalecen.

Los investigadores del procesamiento de la información han identificados dos categorías de cambio en la cognición adolescente:

- Cambio estructural. 1) Cambios en la capacidad de la memoria del trabajo logrando que el adolescente enfrente problemas complejos o decisiones que involucran mucha información. 2) Aumento de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, puede ser declarativa, procedimental o conceptual.
- Cambio funcional. Implica los procesos para obtener, retener y manejar la información como el recuerdo, el razonamiento y el aprendizaje. Dos de ellos son: 1) Incremento continuo de la velocidad del procesamiento. 2) Desarrollo de la función ejecutiva desde las habilidades para la atención selectiva, toma de decisiones, control de memoria de trabajo y control inhibitorio de respuestas impulsivas (Eccles, Wigfield y Byrnes citados en Papalia y Marturell, 2017, p.342).

Los procesos cognoscitivos están entrelazados a contenidos específicos, al contexto del problema, la información y el pensamiento que una cultura considera importante. De esta manera es importante considerar el contexto y los aprendizajes previos del sujeto, al momento de solicitarle un razonamiento abstracto, ya que estos puntos son esenciales para lograr un mayor desempeño.

2.4 Algunas implicaciones sobre el desarrollo afectivo y social

El ser humano se caracteriza por ser un ente social, de manera que desde el primer año de vida el afecto es totalmente decisivo para el adecuado desarrollo de la futura personalidad. El recién nacido al nacer se encuentra totalmente indefenso y necesita de la ayuda de los demás, en este sentido, la madre es el primer contacto que tiene el lactante y es la iniciadora de la primera relación afectiva; ella puede llegar a convertirse en una figura privilegiada para el pequeño o pequeña, con la cual establece relaciones peculiares. Una comunicación madre e hijo en la cual, la sensibilidad y comprensión del adulto son premisas apropiadas e importantes para el surgimiento de un vínculo seguro.

En este sentido, el recién nacido al no poder tener una relación independiente con el medio lo lleva a que dependa de un adulto que procure por él/ella, de manera que su actividad está mediada por el o encargada de su crianza. Gracias a ello, el pequeño satisface sus necesidades básicas desde sus movimientos, la estimulación sensorial y primordialmente la necesidad de comunicación, de vínculo social y afectivo con las personas. Generando que:

En los primeros años de su desarrollo, el infante percibe la realidad matizada por el afecto, lo afable o amenazante lo experimenta primero que las propiedades de los objetos que le rodean (...) la comunicación que se desarrolla a partir de los primeros días de nacido el niño ocurre gracias a la amorosa ayuda que recibe de los adultos que lo cuidan, de la conducta anticipada de este, principalmente de la madre al querer interpretar las señales del niño. El neonato percibe lo afectivo, pero es incapaz de comunicarse con las personas que le rodean, de interactuar de manera independiente con el medio, reacciona a un todo complejo de matiz emocional (González y Colas, 2011, p. 92).

Siendo así que, las primeras señales de emoción en los pequeños la demuestran cuando están infelices, emitiendo gritos, agitan brazos y su cuerpo rígido. Esto genera que sea más complicado identificar cuando se encuentran felices, en cambio, a medida que transcurre el tiempo, los pequeños reaccionan y responden; sonríen, zurean, estiran sus manos hacia ellas

y, a la larga, van hacia ellas. Estas señales o signos tempranos de los sentimientos de los bebés son indicadores importantes del desarrollo, cuando los bebés quieren o necesitan algo, lloran; cuando se sienten sociables, sonrían o emiten risas. Sin embargo, las expresiones faciales, los sonidos emitidos por los pequeños no son el único índice de las emociones de los lactantes.

De acuerdo con Sroufe 1997 (citado por Papalia, Olds y Feldman, 2009, p. 238) “la actividad motora, el lenguaje corporal y los cambios fisiológicos también son indicadores importantes. Existen distintos indicadores que pueden señalar diferentes conclusiones acerca del momento de emergencia de emociones específicas”. Además, este desarrollo temporal muestra una cantidad considerable de variación individual. De modo que, cuando sus mensajes obtienen respuesta, su sentido de conexión con otras personas crece, “aumenta su sentido de control sobre su mundo a medida que ven que su llanto puede atraer ayuda y consuelo, que sus sonrisas y risas evocan sonrisas y risas a su vez. Se vuelven más capaces de participar, de manera activa en la regulación de sus estados de alerta y de su vida emocional” (Papalia et al., 2009, p. 241).

En las edades tempranas se desarrollan variadas vivencias emocionales donde el pequeño muestra señales de complacencia, interés y aflicción, siendo estas respuestas a estímulos sensoriales o procesos internos. Con el paso de los años, los estados emocionales iniciales se diferencian en verdaderas emociones, donde el infante experimenta distintas emociones y sentimientos tales como, la alegría, sorpresa, tristeza, asco, el placer, angustia, cólera, celos, simpatía, el orgullo y la vergüenza. En relación al amor que le brinda el adulto durante su ayuda, se genera el vínculo emocional más importante, al menos en la primera infancia: “el apego”, el cual Salinas (2017) lo describe como el vínculo afectivo que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, donde pueden distinguirse en él tres componentes básicos:

Conductas de apego (de proximidad e interacción privilegiada con la persona), representación mental (los pequeños construyen una idea de cómo son dichas personas) y sentimientos (de bienestar con su presencia o ansiedad por su ausencia). Siendo la función del apego, el proporcionar seguridad emocional; el sujeto quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro, aceptado, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar (Salinas, 2017, p. 153).

Durante el proceso de interacción, el niño aprende a reconocer algunas de las cualidades de la madre o del adulto que lo cuida. Sin embargo, el reconocimiento no tiene un carácter global, de ahí que, acepte los cuidados de diferentes personas siempre que el comportamiento sea semejante a las de aquellas personas con las que ya ha tenido experiencias agradables. Posteriormente, el niño comienza a discriminar a la otra persona, ya sea cercana o no y manifiesta preferencia por los que lo cuidan, no obstante, aún, no expresa rechazos por los desconocidos.

Cabe señalar que el vínculo de apego tiene cuatro manifestaciones fundamentales, las cuales Feeney y Noller plantean como: a) buscar y mantener la proximidad, b) resistirse a la separación y protestar si esta se consume, c) usar la figura de apego como base de seguridad desde la que se explora el mundo físico y social, d) sentirse seguro buscando en la figura de apego el bienestar y el apoyo emocional (citados por Salinas, 2017, p. 152). Por lo tanto, el apego tiene un rol muy importante a lo largo del ciclo vital de la persona, desde los tres o cuatro años hasta la adolescencia. En este sentido, el que se establezcan adecuados vínculos de apego con personas adultas que procuren a los pequeños es fundamental para el desarrollo.

Mientras el desarrollo del sujeto continua, las relaciones sociales se amplían hacia las personas menos allegadas y los desconocidos son objeto de interés y de atención. Ahora bien, en las relaciones con los iguales, se manifiestan conductas de exhibición o contemplación de una acción, la rivalidad, el despotismo versus la sumisión. Todas estas conductas sociales se manifiestan en dependencia de la presencia y acciones que el sujeto realiza durante la relación (Palacios, 1999). Posteriormente, se dan las premisas para la diferenciación del yo, el niño incorpora dentro de su autoimagen su creciente comprensión de cómo los ven otras personas; igualmente, es capaz de diferenciar la persona del objeto y diferenciar la persona allegada de la desconocida.

Conforme continúa el desarrollo de la personalidad del individuo, durante los siete u ocho años, los juicios acerca del yo se vuelven más realistas y equilibrados a medida que los niños forman sistemas representacionales; autoconceptos amplios e incluyentes que integran diversos aspectos del yo. Es importante mencionar que el autoconcepto como afirma Harter

es la imagen total que percibimos de nuestras capacidades y rasgos. Es una construcción cognitiva, “un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas del yo, que determinan cómo nos sentimos acerca de nosotros mismos y cómo es que esto guía nuestros actos” (citado por Papalia et al., 2009, p. 325). De igual manera, el autoconcepto es el resultado de la interacción valorativa con el ambiente y con los demás.

Dado que, el autoconcepto comienza a ser el centro de atención a medida que los niños desarrollan una concienciación acerca de sí mismos, no obstante, aún se refiere a su sí mismo en tercera persona, en sus juegos se manifiesta como un ser independiente al realizar una gran variedad de acciones lúdicas con los objetos. Con la adquisición de algunos hábitos, el desarrollo de más capacidades cognitivas, la persona se convierte en un ser más independiente en su conducta, lidia con las tareas del desarrollo asociadas con la niñez y posteriormente la adolescencia.

En este sentido, en la adolescencia temprana entre los 11 y los 14 años, el autoconcepto que tiene el sujeto se refiere a las características de sus rasgos corporales, es decir, a las características de los cambios que han ocurrido en su físico. La imagen que genera el adolescente sobre sí mismo tendrá un impacto importante en la forma que sea visto por los demás y en la manera de percibir él a los otros. Entre los 15 y 17 años, en la adolescencia media, la importancia de los rasgos físicos comenzará a tener una disminución en la concepción de su imagen personal y cobrarán importancia aquellas sobre sus expectativas a futuro en una relación con una concepción particular en el estilo de vida. Por esta razón Pérez et al (s.f.) describen que:

a partir de ahora, el referente de las autodefiniciones ya no será tanto la descripción de los componentes físicos como el interior psicológico referido a sentimientos y deseos propios (...) en cuanto a la estructura del autoconcepto se observa como aquellas primeras abstracciones, propias de los años anteriores, van a ir paulatinamente transformándose e integrándose, por lo que es de esperar diferencias conceptuales entre los distintos contextos en los que el joven vive sus experiencias, es decir, el familiar, el escolar y el de las relaciones con los iguales, pero con una cierta conexión entre los rasgos, aunque estos en algunos casos sean opuestos (p.243).

Posteriormente, en la adolescencia tardía, se ubica entre los 18 y 21 años, las características de los roles desempeñados, los valores y creencias personales conformarán el contenido del autoconcepto. Es en este momento, debido al desarrollo del pensamiento formal, que el

individuo adquirirá la capacidad de coordinar niveles superiores de abstracción y formar un autoconcepto coherente e integrador de las diferentes concepciones que en los años anteriores se presentaban aisladas.

Con el conjunto de interacciones que el adolescente tendrá con los demás, se construirá lo que se conoce como autoestima a partir de los pensamientos, sentimientos y experiencias que se van teniendo a lo largo de la vida. Cuando el conjunto de interacciones con los demás aporta una percepción positiva hacia el adolescente, el sentimiento hacia él será de satisfacción.

La autoestima, al igual que el autoconcepto, se considera múltiple y diversa, del mismo modo que en la etapa anterior, la autoestima se manifestará, en cada individuo, en sus diferentes dominios. Así será normal ver, especialmente en el primer tramo de la adolescencia, como el sujeto manifiesta diferentes grados de autoestima en las distintas dimensiones: la escolar, la familiar, la que tiene que ver con sus relaciones en el grupo de los iguales, la relacionada con su nueva imagen física además de la relacionada con las consecuencias de sus experiencias sexuales y la que tiene que ver con sus expectativas profesionales (Rosenberg citado por Pérez, et al., s.f. p. 245).

Una vez adquirida, la autoestima no permanecerá fija, sino que va cambiando en consecuencia de determinados acontecimientos que vivirá el adolescente. De esta forma, los cambios físicos de la pubertad al inicio de la adolescencia pueden ocasionar un descenso en los niveles de autoestima, al igual que al inicio de las relaciones sexuales conllevará en muchos casos una inseguridad que pueden resentirse en el estado anímico. Considerando que, la tarea más importante de la adolescencia, como afirma Erikson (1968) es enfrentarse a la crisis de identidad versus confusión de identidad a fin de convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y un papel valorado dentro de la sociedad.

La identidad se forma a medida que los jóvenes resuelven tres cuestiones principales: la elección de una ocupación, la adopción de los valores con los que vivirán y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Durante la tercera infancia, los niños adquieren las habilidades necesarias para lograr el éxito dentro de su cultura. Como adolescentes, necesitan encontrar formas constructivas de utilizar estas habilidades (Erikson, 1968, p. 515).

Por otro parte, Castells señala tres características cuando trata de definir el concepto de identidad, las cuales son:

Un proceso de transferencias de un legado dinámico en relación con los rasgos sociales, culturales y familiares. En segundo lugar, destaca el protagonismo activo del propio sujeto en la construcción de su identidad, entendiendo que este no es un mero receptor de atributos. En tercer lugar, señala que el proceso no concluye sólo con una apropiación de las características contextuales, sino que lo hace después de dotar al individuo de una particular visión de las cosas importantes de la vida (citado por Pérez, et al., s.f. p. 247).

La identidad es el logro más importante de la personalidad adolescente y un paso crucial en el camino para convertirse en un adulto productivo y feliz. Los adolescentes que resuelven la crisis de identidad de manera satisfactoria desarrollan la virtud de la fidelidad, la lealtad sostenida, esperanza o una sensación de pertenecer a una persona amada o a los amigos y compañeros. La fidelidad también puede significar una identificación con un conjunto de valores, orientación sexual, ideologías, convicción religiosa, movimientos políticos, intereses creativos o grupos étnicos (Erikson, 1982). De tal manera que la identidad supone para el adolescente la exploración del contexto y la posterior adquisición de un compromiso con los valores y metas que el mismo elige.

La interacción entre el adolescente y la sociedad genera que el individuo adquiera, por medio del aprendizaje social, unas pautas de comportamiento de acuerdo con normas, costumbres y una identidad cultural propia. Habría que decir también que, con el desarrollo de las operaciones formales, la constante construcción del pensamiento, la vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y de su inserción en la sociedad adulta (Piaget, 1991). En esta etapa, las personas conservan una gran importancia, ya que a través de otros individuos el adolescente los convierte en ideales y los toma como ejemplo a seguir. Por tal razón Piaget (1991) postula que esta inserción presenta tres aspectos que lo caracterizan:

- El adolescente se siente igual del adulto; tiende o bien a imitarlo en todos los puntos, o bien a contradecirlo.
- Intenta insertar su trabajo en la vida social que era hasta entonces, patrimonio de los adultos. Según el caso, esta inserción será una inserción profesional, si el adolescente se dedica a un trabajo efectivo, de lo contrario, será un programa de vida, proyectos a corto o largo plazo;
- Tiende a reformar la sociedad que lo rodea.

Dicha inserción requiere de instrumentos afectivos como los sentimientos morales, sociales e ideales, herramientas intelectuales que proporcionen la posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a las necesidades del momento. De esta manera, el adolescente mediante proyectos, proyectos de vida, sistemas teóricos, planes de reformas sociales o políticas, va teniendo una inserción en la sociedad adulta. Es así como, la auténtica adaptación a la sociedad se llevará a cabo, finalmente, de forma automática cuando el sujeto cambie su papel de reformador por el de realizador.

Resulta importante mencionar, que el sujeto en esta etapa de la adolescencia descubre un sentimiento de amor. Como describe Piaget (1954) “el adolescente ama, en el vacío o de forma efectiva, pero siempre a través de una novela, y la construcción de esta novela posee tal vez un interés mayor que su materia instintiva” (p. 91).

Debido a esto, la vida afectiva en los seres humanos, caracterizada como un fluir continuo de emociones y sentimientos dispares, que determinan nuestro estado de ánimo, dando como resultado que el desarrollo afectivo de los jóvenes se parte de sus emociones y sentimientos para la satisfacción de las necesidades, estas varían dependiendo de la situación o de la experiencia.

Para concluir, la adolescencia no es una etapa más en el desarrollo humano, sino un constructo social que se conforma desde la cultura en la que se vive y le da sentido porque en esta, la sociedad prepara a los más jóvenes para la inserción en la vida laboral o adulta. Resulta importante recalcar la diferencia entre “adolescencia” y “pubertad”, siendo la primera como antes se mencionó un constructo social y la pubertad una etapa en el desarrollo del sujeto donde enfrenta cambios internos y externos en todos los ámbitos de su desarrollo.

De esta manera, la pubertad comienza con los cambios hormonales y físicos en los hombres y las mujeres como un proceso independiente y único en cada uno de ellos. De la misma forma, se reorganizan los procesos y reforzando las conexiones neuronales que permiten la maduración del cerebro hacia un pensamiento más abstracto, donde las experiencias se aprenden desde lo emocional y lo racional.

De ahí que, el desarrollo cognitivo y afectivo tendrá un impacto en lo social en la vida del sujeto, por lo que será importante a lo largo de su trayecto de vida y en su formación personal y profesional, es decir, los primeros años de vida de la persona tendrá un fuerte impacto a los años posteriores, por ello el comprender los comportamientos, rasgos físicos, acciones, etcétera; tendrán un punto de partida que vendría siendo su infancia y el contexto en el que vive gran parte de su vida. De modo que, dichas características dan apertura para poder identificar las peculiaridades que definen la personalidad del adolescente en sus distintos contextos y el porqué de los diferentes comportamientos con los sujetos con los que interactúa y la toma de decisiones.

Al respecto con la toma de decisiones en la adolescencia desde la Orientación Educativa, las características cognitivas y afectivas tienen una relevancia, por ello es necesario comprender las mismas y en consecuencia entender de manera amplia el desarrollo del adolescente y los factores que intervienen, los cuales configuran la necesidad de orientar de manera intencionada y empleando la educación emocional. Por lo tanto, el siguiente capítulo abordará cómo es que la educación emocional desempeña un papel importante en entre la Orientación Educativa y el adolescente para la toma de decisiones.

3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA POTENCIACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA TOMA DE DECISIONES EN ADOLESCENTES

El propósito de este apartado es brindar una mirada amplia sobre la educación emocional, sus planteamientos y competencias, con la intención de ubicarla dentro del campo de la orientación educativa para potenciarla.

Por lo anterior se presenta una explicación sobre cómo se conforman las emociones desde las perspectivas neurofisiológicas y culturales, así mismo se hacen las distinciones que existen entre los sentimientos y emociones.

Posteriormente se resalta la importancia de la educación emocional dentro de la orientación educativa, debido a que ésta puede ayudar a que los adolescentes tomen mejores decisiones. Por consiguiente, se abordan las competencias de manera general para poder hacer hincapié en las emocionales, explicitando su importancia al ser parte de unos de los objetivos principales de la educación del siglo XXI.

Por último, se plantea el papel en la orientación empleando como componente fundamental la educación emocional para llegar al objetivo principal, desarrollar en los adolescentes las competencias emocionales necesarias en la toma de decisiones.

3.1 Qué es la educación emocional

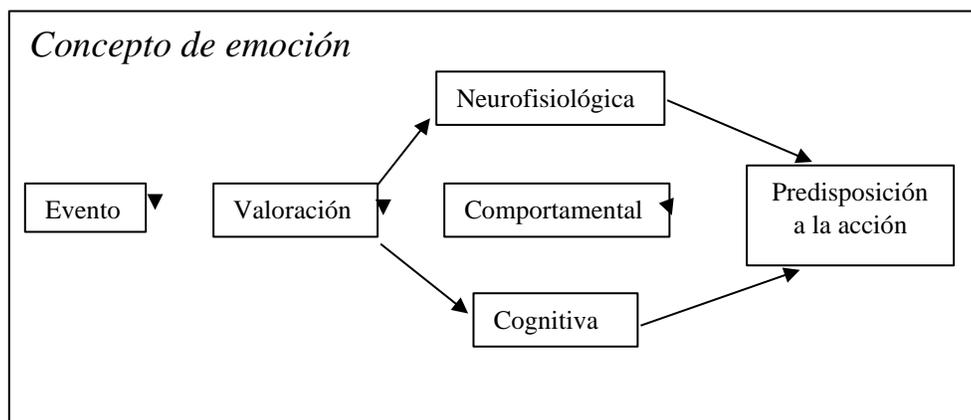
Para poder hablar sobre la educación emocional es necesario saber qué es una emoción y qué implicaciones para la práctica se derivan de este concepto, de manera que las emociones son producidas de la siguiente forma:

- Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
- El neocortex interpreta la información.

Retomando lo anterior, una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada por un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003).

El proceso por el cual se describe mejor la vivencia emocional se representa de la siguiente manera:

Figura 1



Fuente: (Bisquerra, 2003)

De acuerdo con el esquema anterior, el evento (situación o acontecimiento externo o interno) será quien dará una valoración primaria (relevancia del evento) y secundaria (recursos personales para afrontarlo), de tal manera que se verá reflejado en las respuestas neurofisiológicas, cognitivas o de comportamiento para generar una predisposición a las acciones subsecuentes.

De esta manera, lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente, se realiza de forma automática. En otras palabras:

Es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas. Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos. Por otro lado, el estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida (Bisquerra, 2003, p.13).

Para Villanueva y Valenciano (2012) la emoción está relacionada con los “impulsos instantáneos que predisponen a la persona a una determinada actuación” (p. 52). Es decir, son las respuestas fisiológicas que se tienden a manifestar frente a situaciones particulares como producto de ideas, recuerdos o sentimientos previos.

Para ampliar lo anterior, Reeve explica que los componentes de las emociones son:

- **Subjetivo:** tanto en la intensidad como en la calidad, le da a la emoción un sentimiento por la experiencia subjetiva que construye un significado en lo personal.
- **Biológico:** Incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, preparando y regulando la conducta de enfrentamiento adaptativo.
- **Funcional:** Da cuenta de cómo la emoción una vez experimentada puede beneficiar al individuo. Aborda cuestiones socioemocionales que se aprenden, establecen y reconocen desde lo cultural (citado por Justis, Almestro y Silva, 2017, p.115).

Aunado a lo anterior, Bisquerra (2003) identifica los siguientes componentes:

- **Neurofisiológico:** Respuesta involuntaria que el sujeto no puede controlar. Se manifiesta por medio de taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etcétera.
- **Conductual:** Las observaciones del comportamiento permite definir qué emociones está sintiendo; manifestándose en las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc.
- **Cognitiva:** Puede ser también la vivencia subjetiva o sensación consciente que nombramos como sentimiento. De esta manera hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. Las limitaciones del lenguaje imponen restricciones para nombrar las emociones y de la misma manera la conciencia sobre ellas y las de los demás.

Entonces, la complejidad de las emociones desde lo sociocultural respecto a sus dimensiones y escenarios, impacta en su epistemología y expresión. Los aspectos institucionalizados contribuyen a la comprensión de las experiencias emocionales, por ejemplo, Schuts y De Cuir mencionan que es “un proceso cuyo desarrollo tiene un comienzo, un medio y un final además de implicar una dimensión cognitiva que requiere la autoreflexión e interpretación del contexto y los significados culturales” (citados en Barrios y Peña, 2019, p.492).

Por medio del proceso de socialización es donde el sujeto internaliza los sentimientos y emociones que van acorde a la situación. De esta manera va aprendiendo a expresar, regular, ocultar y/o minimizar su estado afectivo en función de cada contexto social en los que interactúa. Es por ello que es posible educar la emociones, debido a que la cultura construye las formas de vivir y expresar las emociones, creando condiciones de posibilidad para

suscitarlas o inhibirlas, por ende, los cambios socioculturales reconstruyen los esquemas emocionales en la forma de experimentar la subjetividad.

Hay una distinción entre los sentimientos y las emociones. Los primeros conforman la parte subjetiva de la emoción, con la cual el sujeto da sentido y significado a la experiencia. Las segundas, son las actitudes que toma el sujeto y las que lo mueve frente a las diversas situaciones que le permiten conseguir o evitar el beneficio o el daño (Justis et al, 2017).

Las emociones se clasifican en dos tipos, a) las primarias que son innatas, es decir, no se aprenden, se caracterizan por tener una función adaptativa, no son duraderas y se agotan a sí mismas, éstas son: enojo, miedo, tristeza y alegría; b) las secundarias que son aprendidas, defensivas o manifestaciones de un problema no resuelto e implican debilitamiento del yo, permanecen por años y no se agotan, algunas de ellas son: sufrimiento, ansiedad, depresión e ira. (Villanueva y Valenciano, 2012).

Aristóteles fue de los primeros en reconocer la importancia del aspecto emocional en la vida humana, a medida que evoluciona el desarrollo del conocimiento, incluía la idea de la importancia del buen manejo emocional para el éxito de las personas. En su libro *Ética a Nicómaco* menciona que “Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil” (citando en Roque, 2012, p. 59).

El conocimiento de las propias emociones implica la capacidad para reconocerlas y nombrarlas en el momento que se sienten, así como la intensidad de éstas para saber cómo y qué tanto afectan al sujeto. Mientras tanto, el manejo de las emociones se basa en la regulación de los impulsos, estados de ánimo y recursos para saber cuándo, cómo y dónde expresarlos. Trabajar con las emociones implica identificarlas y nombrarlas para aprender a regularlas y expresarlas en tiempo y espacio de la mejor manera hacia los demás en las relaciones interpersonales y también con sí mismo.

La educación emocional es un planteamiento que se ha construido como una alternativa para desarrollarse dentro de la escuela y que, si bien ha venido tomando fuerza de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual, en medio de un contexto en el cual los estudiantes están

expuestos a múltiples situaciones y requieren habilidades y competencias en el campo emocional.

Así mismo, el planteamiento de la educación emocional se ha venido desarrollando cada vez más, esto en función de cómo avanza la sociedad, pues los problemas que se generan en torno al analfabetismo emocional son cada vez más complejos y consecuencia más difícil de manejarlos, tanto para padres, como para docentes y hasta para los estudiantes (Rentana, 2012, p.10). En tal sentido, la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

En palabras de Bisquerra (2012) la educación emocional la define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p.132).

En ese sentido, la educación emocional supone una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas a través de los contenidos de las materias académicas ordinarias. Para Alcoser y Moreno (2019) estas “necesidades están relacionadas con: ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. Todas estas necesidades tienen un fondo emocional” (p.102).

Al incorporarse dicha educación en el currículum académico permite visualizarlo como un proceso constante en todo el ciclo vital de los estudiantes, dosificándose de habilidades y competencias para aplicarlas a diferentes situaciones a lo largo de su vida no sólo académicas sino también sociales y personales.

En este sentido, es una forma de prevención primaria inespecífica, debido a que se entiende como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad,

depresión, violencia, etcétera. La prevención primaria inespecífica pretende reducir la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, etcétera; o prevenir su aparición. El objetivo es potencializar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Bisquerra, 2009; 2012).

De la misma manera, García (2003) afirma que la finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social. Los niños, adolescentes y jóvenes en su proceso hacia la vida adulta, necesitan que se les proporcionen las capacidades, herramientas y estrategias para hacer frente a las diversas situaciones que se les presenten a diario.

Con base en lo anterior, en este primer momento puede decirse que la educación emocional ayuda a la educación integral de los estudiantes, por lo que puede insertarse en la orientación educativa, misma que persigue el desarrollo y educación integral de los sujetos.

3.2 Fundamentos, planteamientos y objetivos de la educación emocional

La historia de la humanidad ha tenido grandes cambios sociales de relevancia mundial, acompañados de la toma de decisiones de grandes personajes, estas decisiones por un lado están cargadas de un razonamiento, pero también por otro lado manifiestan una carga emocional. Dejando a un lado los resultados de los cambios sociales se hace hincapié en la importancia y el impacto que tienen las emociones en el momento en que los sujetos que toman decisiones y ejercen sus acciones en sociedad.

El concepto de cociente intelectual comenzó a ser relevante en la Segunda Guerra mundial, por otro lado, en este siglo XXI ha entrado en crisis puesto que, se ha reflejado que la inteligencia académica es insuficiente para alcanzar el éxito profesional (Colom y Fernández, 2009). Los profesionales exitosos se han destacado por reconocer sus emociones y manejarlas de manera adecuada en tiempo y espacio, cultivando relaciones humanas, interesándose más por las personas que por las cosas y comprendiendo que la riqueza se posee en capital humano. Dicho lo anterior, el cociente intelectual y la educación emocional son procesos que

deben de ir de la mano y en equilibrio para alcanzar el desarrollo pleno e integral de las personas.

Sin embargo, investigaciones sobre las emociones realizadas por LeDoux, Ekman, Damasio y Greenspan, han puesto a tela de juicio esta dualidad entre razón-emoción y manifiestan que “carece de sentido pensar que la afectividad es un riesgo para la cognición, puesto que en términos de desarrollo ambas capacidades tienen relación para potencializar el desarrollo integral del ser humano” (citados en Colom y Fernández, 2009, p. 237).

La Institución Educativa se ha centrado en el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes dejando a un lado el desarrollo integral (todas las dimensiones del ser humano), sin poner atención y permitir que exploren su inteligencia intrapersonal y emocional, por lo tanto, se necesita lograr el desempeño cognitivo y emocional en equilibrio.

Por su parte Vivas (2003) menciona que la Institución Educativa debe de dar herramientas necesarias a los estudiantes para hacer frente a distintas problemáticas (delincuencia, embarazos precoces, depresión, trastornos alimenticios), propone atender y prevenir desde el desarrollo de una educación emocional e integral a los ciudadanos que se están formando en éstas.

Se requiere un cambio para la epistemología de la educación, es decir, reconstruir conceptualmente y formar una nueva visión acerca del papel que tiene la educación, la escuela y los docentes en la formación de los futuros ciudadanos de una nación. Formarlos en plenitud de manera integral para resolver problemáticas de la vida cotidiana.

En el listado que hace Vivas (2003) acerca de las premisas que justifican la educación emocional, se encuentran: la finalidad de la educación a partir de los 4 pilares de la educación propuesta por las UNESCO, el análisis de las necesidades sociales y la nueva visión de la educación, las investigaciones en el campo de la neurología y la psicología, el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje, el avance e impacto de las tecnologías de la información y comunicación y los resultados de los procesos educativos (fracaso y deserción escolar). Focalizándose en diferentes puntos a trabajar desde lo social, lo personal y las instituciones.

En cuanto a los marcos teóricos que recoge la educación emocional para dar unión y fundamento a su epistemología, se encuentran los siguientes:

- Movimientos de renovación pedagógica: La escuela nueva, activa y progresiva insisten en la relevancia de la afectividad y de integrar, tanto lo cognitivo como lo emocional en el proceso educativo.
- Teorías de las emociones: Retomando los orígenes de la historia de la filosofía y literatura, pero centrándose a aportaciones contemporáneas desde la psicología cognitiva por parte de Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, han permitido comprender la complejidad de las emociones y de los procesos emocionales.
- Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner): Hizo una contribución a la educación al integrar los estudios de la mente y el cerebro para corroborar el espectro de inteligencias que tienen todas las personas. Por otro lado, el referente de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, son referentes clave para el desarrollo de las competencias emocionales.
- Concepto de inteligencia emocional: Salovey y Mayer han sido los pioneros en profundizar y difundir dicho concepto, de la misma manera han recalcado su importancia dentro de la educación integral de los individuos, como un tipo de inteligencia social, con la habilidad de supervisar, entender las emociones propias y de los demás, discriminando algunas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno.
- Aportaciones de la neurociencia: Han hecho un gran acercamiento al funcionamiento y estructura del cerebro, participando en la construcción del concepto cerebro emocional. Por ejemplo, a raíz de las diversas investigaciones de esta rama se puede saber que las emociones activan respuestas fisiológicas, que una vez producidas son difíciles de controlar, o que un nivel bajo de serotonina puede provocar estados depresivos.
- Aportaciones de la psiconeuroinmología: Estos trabajos presentan la relación que hay entre las emociones y la salud. Las emociones negativas impactan al sistema inmunitario debilitando sus defensas, mientras que las emociones positivas lo refuerzan (Bisquerra, 2012; Vivas, 2003; Pérez y Filella, 2019; Blasco, Bueno y Navarro, 2002).

A continuación, se describen los principios de la educación emocional, de acuerdo con Bisquerra;

- a) El desarrollo emocional es una parte indisoluble del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu,
- b) Debe de entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales.

- c) Debe ser un proceso continuo permanente y presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.
- d) Debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones.
- e) Debe de ser flexible sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes (citado en Vivas, 2003, p.7).

Como puede observarse, el desarrollo emocional abarca todas las dimensiones del ser humano (social, psicológica, cognitiva, física, cultural, antropológica) de tal manera que se le considera indispensable en la formación inicial y continua de los estudiantes. Se caracteriza por el trabajo colaborativo y cooperativo de todos los agentes que conforman la comunidad educativa y flexibilidad ante el seguimiento y evaluación para adaptarse a las necesidades específicas del contexto y la situación.

Retomando la idea de Bisquerra (2012) los objetivos de la educación emocional son:

- a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- b) Identificar las emociones de los demás.
- c) Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- d) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- e) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- f) Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- g) Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- h) Aprender a fluir (p.136).

Con base en lo anterior, su objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales, proporcionando las herramientas necesarias que permitan a los estudiantes desarrollarse de manera plena e integral, se conozcan a sí mismos, reconozcan sus capacidades y habilidades, así como las de los demás para hacer una gestión y regulación de sus emociones frente a cualquier situación laboral, académica o personal.

Así mismo, la educación emocional debe de visualizarse como un proceso continuo y transversal que abarque la educación informal, así como la formal, es decir, en el hogar y en la escuela se debe fomentar la educación emocional y ambos contextos hacer un seguimiento constante de dicho proceso.

3.3 Competencias emocionales

Si bien es cierto que la educación en el siglo XXI en las sociedades, se ha planteado educar a toda la población, también hay que reconocer que se ha centrado fundamentalmente en una instrucción cognitiva y olvida el desarrollo de las competencias múltiples y especialmente de las competencias emocionales.

Por ello, el desarrollo de competencias implica aquellos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y capacidades que se aplican en diversas situaciones para la resolución de conflictos. En palabras de Richard Boyatzis explica que una competencia es:

La destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar (citado en Argudín, 2006, p.1).

Las competencias exigen conocimientos y acciones. Por lo tanto, “vendrían dadas por la forma en que una persona logra configurar su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una situación determinada”. (Moya y Luengo, 2011, p. 30). Entonces una competencia es un saber hacer de forma razonada.

En otra perspectiva, Perrenoud (2012) plantea que el concepto de competencia representará una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en cualquier situación, y cada situación es única, aunque se puedan tratar por analogía con otra, ya conocida.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, las cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.

Para ampliar lo anterior, Rosita y Torres (2012) clasifican las competencias de la siguiente manera:

a). Competencias generales o básicas: Son las que deben de estar al alcance de todos los sujetos implicados, son valiosas para toda la población, independientemente de su condición social o cultural. Las cuales implican el nivel de comprensión lectora, el pensamiento matemático y la capacidad de escuchar.

Son básicas por su carácter imprescindible para la realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y el empleo de todas las personas. Las debe desarrollar el individuo al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Hay tres categorías las cuales son:

- Instrumentales: Son las que tienen una función de medio, en donde hay una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional (competencias de pensamiento crítico, reflexivo, el uso de las TICs, etc.).
- Interpersonales: Habilidades personales y de relación, capacidad de expresar sentimientos y emociones aceptando los sentimientos de otros (trabajo en equipo, automotivación, adaptación al entorno, etc.).
- Sistemáticas: Destrezas y habilidades relacionadas con un sistema. Se requiere la adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales para poderlas desempeñar (competencia de creatividad, innovación, etc.).

b). Competencias específicas: Son el desarrollo necesario para aplicar conocimientos o habilidades concretas asociadas a diferentes disciplinas o contextos de dificultad diversa. Son las competencias propias de cada área de conocimiento, las cuales definen parte de un perfil de profesional determinado, están formadas a partir de conocimientos, habilidades y el trabajo específico. Como puede observarse, las competencias genéricas incluyen las competencias emocionales como un subconjunto en la categoría interpersonal (p. 113-115)

El manejo de las emociones aplicado a la educación es una forma de responder a las necesidades sociales no atendidas en el aula para mitigar aspectos de violencia, agresión y conflictos que puedan darse durante el proceso pedagógico.

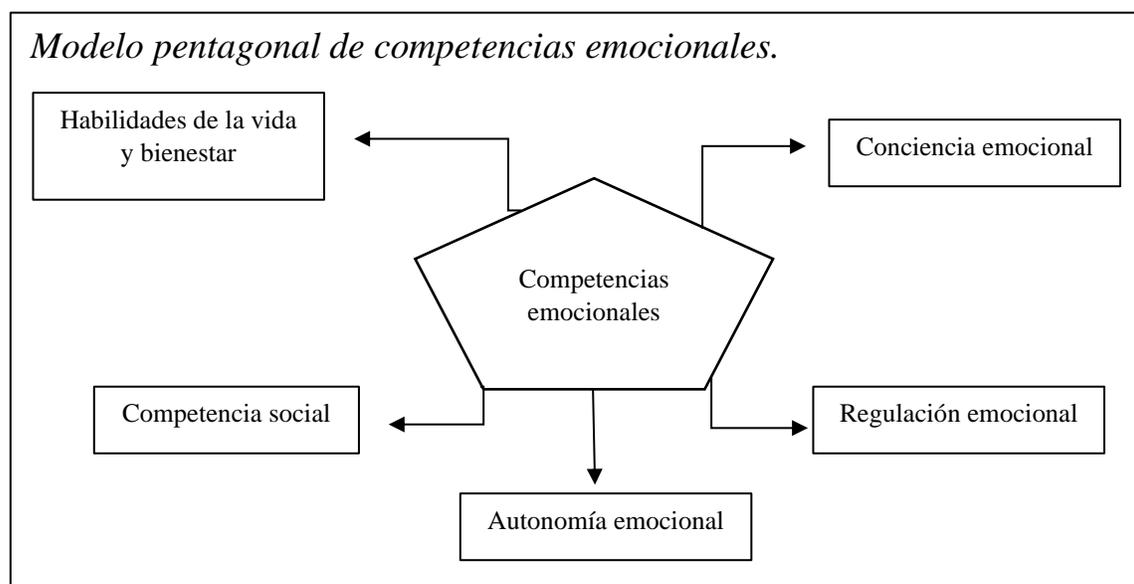
En este sentido, la educación basada en emociones tiene como objetivo esencial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado (Bisquerra, 2009). Es decir, no sólo

se trata de saber unos conocimientos, sino que también hay que saber aplicarlos a la vida diaria contemplando su carga emocional, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación desde edades tempranas, sin olvidar el papel de la familia y del grupo de iguales para estos aprendizajes. Así, la educación emocional se orienta a que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación.

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales los cuales constan de: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2009, p. 146).

Por su parte, Bisquerra maneja un modelo de competencias emocionales que sigue en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. Las competencias se estructuran en cinco bloques. Gráficamente se pueden observar de la siguiente manera:

Figura 2



Fuente: (Bisquerra 2009)

A continuación, se explicarán las cinco competencias de este modelo, así como los aspectos que se deben considerar para su desarrollo.

1. Conciencia emocional. Habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, considerando la habilidad para captar el clima emocional de cierto contexto.

Esta competencia considera los siguientes aspectos:

- Toma conciencia de las propias emociones.
 - Dar nombre a las emociones.
 - Comprensión de las emociones de los demás.
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
2. Regulación emocional. Capacidad para tomar conciencia entre comportamiento, emoción y cognición para manejar las emociones de manera apropiada. Se puede desarrollar con base en los siguientes aspectos:
 - Expresión emocional apropiada.
 - Regulación de emociones y sentimientos.
 - Habilidades de afrontamiento.
 - Competencia para autogenerar emociones positivas.
 3. Autonomía emocional. Conformado por características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para buscar ayuda y recursos, capacidad para analizar críticamente las normas sociales y la autoeficiencia emocional. Se puede desarrollar a partir de trabajar con lo siguiente:
 - Autoestima.
 - Automotivación.
 - Auto eficacia emocional.
 - Responsabilidad.
 - Actitud positiva.
 - Análisis crítico de normas sociales.
 - Resiliencia.
 4. Competencia social. Implica la dominación de habilidades sociales básicas como la comunicación efectiva y asertiva, respeto y actitudes prosociales para mantener buenas relaciones con los demás. Se desarrolla con base en los siguientes aspectos:
 - Dominar las habilidades sociales básicas.
 - Respeto por los demás.
 - Practicar la comunicación receptiva.
 - Practicar la comunicación expresiva.
 - Compartir emociones.
 - Comportamiento prosocial y cooperación.
 - Asertividad.

- Prevención y solución de conflictos.
 - Capacidad para gestionar situaciones emocionales.
5. Competencias para la vida y el bienestar. Son aquellas capacidades para tomar comportamientos apropiados y responsables, afrontando de manera satisfactorias las adversidades de la vida en los diversos ámbitos (personal, familiar, profesional, social, etc). Éstas se desarrollan con base en lo siguiente:
- Fijar objetivos adaptativos.
 - Toma de decisiones.
 - Buscar ayuda y recursos.
 - Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.
 - Bienestar emocional.
 - Fluir (Bisquerra, 2009; Pérez y Filella, 2019).

Las competencias anteriores en los estudiantes abonarán en su desarrollo emocional, la adquisición de las capacidades o habilidades que les permitirán conocerse en distintas situaciones que se les presenten, es decir, identificar momentos complicados o sencillos donde tendrán que tomar decisiones, esto aportará un autoconocimiento de sí mismos y sabrán comprender las distintas facetas por las que cada momento les hace reaccionar o comportarse de cierta manera. Comprender que su estilo de vida tendrá mayor peso para saber solucionar problemas y generar un abanico de posibilidades perdiendo el temor al fracaso o al “qué dirán” y que los errores son parte del proceso de cada uno.

Resulta interesante ya que, el conocerse cuando se encuentra en una etapa de plenitud genera inmensidad de estímulos positivos, pero al presentarse situaciones un poco más complejas, se experimentan momentos donde el estudiante llega a desconocer, generando temor, confusión y problemas que pueden volverse difíciles de resolver. Sin duda, es algo por lo que todo ser humano pasa a lo largo de su vida y es necesario porque le ayuda a entender que en los momentos agradables se puede aprender y gozar, al igual en tiempos difíciles y frustrantes; saber que ambas versiones son propias y aquí es donde entran las competencias emocionales, desarrollando las habilidades, llevándolas a cabo en situaciones reales, propias de cada persona, de esta manera y poder sobrellevar cada situación de manera diferente.

Además, con las competencias emocionales, el estudiante podrá identificar situaciones ajenas en las que podrá ejercer su apoyo, comprensión mostrando empatía sin juzgar y tomar

actitudes que perjudiquen a terceras personas, al mismo tiempo, desarrollará herramientas que fortalecerá a lo largo de su vida que serán futuras habilidades, aptitudes y actitudes formando parte de su personalidad, aplicándola en su vida académica, profesional y/o personal.

Dentro del ámbito educativo, el desarrollo integral de los estudiantes tiene un papel importante, siendo así que, una educación de emociones y habilidades sociales permitirán que cada uno de ellos ponga en acción el conjunto de saberes para la toma de decisiones en cada acontecimiento que se les presente dentro del aula y posteriormente puedan llevarlas a cabo en cada entorno donde tengan interacción.

Estas competencias emocionales no solo generarán un proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo, además impulsa diversos ámbitos en la vida de los estudiantes, generando un desarrollo pleno y seguro donde comprenda que las emociones son parte importante de ellos/ellas e identificarlas puede ayudar a regular y distinguir su sentir en distintos momentos a lo largo de su vida. Por lo tanto, para llevar a cabo la adquisición de las competencias emocionales no sólo se puede usar la instrucción verbal, sino que es necesario ejercitar las capacidades emocionales para convertirlas en un repertorio. Todo esto va a llevar a mejorar la motivación, la respuesta cognitiva e impulsar la toma de decisiones.

3.4 La Orientación Educativa y la educación emocional para la toma de decisiones en adolescentes

Como ya se ha explicado, que la educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, una misión importante de los colegios reside en enseñar a los alumnos a dominar materias esenciales como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias. No obstante, además de estas habilidades académicas básicas, la educación de los niños y niñas, no solamente debe ser limitarse a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, la lectura, las matemáticas, historia y demás asignaturas, sino que es necesario que ellos, desde su temprana edad, sean guiados a tomar conciencia con las demás personas, sean independientes, tolerantes, amables, optimistas, capaces de atender a las necesidades y emociones de otros,

respetuosos con el medio ambiente y todo ser vivo que habita en él, es decir, que puedan desarrollar la convivencia.

En este sentido, desde su comienzo, en la escuela siempre se ha puesto más interés en trabajar los aspectos cognitivos que los emocionales. No se ha dado importancia a los sentimientos y emociones de los niños y niñas en su desarrollo integral a lo largo de su infancia. De esta manera, la educación emocional ha suscitado mucho interés en la sociedad y en los ambientes académicos, debido a que puede tener un fuerte impacto en diferentes componentes del desarrollo de los niños tales como el rendimiento escolar, la influencia de los amigos, y el ajuste de conducta.

Asimismo, el informe *“Replantear la educación”* (UNESCO, 2015) permite reflexionar desde dónde y qué se entiende por educar, atendiendo la necesidad de superar el aprendizaje académico tradicional, dejando a lado el desarrollo integral de las futuras generaciones. Proporcionando un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje, que permite dejar a un lado las dicotomías tradicionales entre lo cognitivo y lo emocional.

No está de más mencionar, el mínimo reconocimiento a la relevancia de la educación emocional en la práctica educativa de forma planificada en los planes educativos institucionales. No basta con realizar algunas actividades a lo largo del ciclo escolar o de vez en cuando. Se necesita un trabajo intencional, sistemático y efectivo con organización, coherencia y articulación entre los objetivos y contenidos con los que se llevará a cabo un propósito en común hacia la educación para la vida.

Por consiguiente, a partir del mismo aislamiento derivado por el SARS-COV2 en el año 2020, el impacto emocional generado en los alumnos desencadenó una serie de acontecimientos que perjudicaron en algunos casos el seguimiento de sus estudios; generando el aumento de la deserción escolar, depresión, ansiedad y en casos extremos hasta el suicidio. Así pues, los estudiantes han estado expuestos a más situaciones complejas, donde en ciertas ocasiones ellos y ellas no cuentan con la formación para desarrollar favorablemente las competencias emocionales necesarias para sobrellevar dichas situaciones,

tomar decisiones adecuadas con responsabilidad y comunicar su sentir para recibir orientación adecuada.

Con respecto a lo antes mencionado, el sin fin emocional que los alumnos han experimentado juega un papel importante en la toma de decisiones responsables. Esto puede verse reflejado en algunos casos debido a que al presentarse una situación compleja e importante creen ingenuamente que piensan objetivamente y toman decisiones racionalmente. Sin embargo, al momento de ver las consecuencias, sean estas adecuadas o complicadas, llegan a entrar en duda, desencadenando un sinfín de momentos incómodos y frustrantes para ellos. Esto quiere decir, que desconocen la manera en la que las emociones juegan un papel importante en la toma de decisiones.

De modo que, los adolescentes al encontrarse en una etapa de transición a la adultez en donde experimentan un ir y venir de sensaciones, pensamientos y emociones relacionados con su cambio físico y el entorno, genera motivos suficientes para que muchas de sus decisiones sean tomadas banalmente o no le tomen la importancia necesaria porque se encuentran aprendiendo innumerables cosas continuamente, pero a diferencia de las etapas anteriores, en esta la importancia del “qué dirán o pensarán” las personas cercanas a él/ella tendrá un impacto en las constantes decisiones que tomarán en su día a día, sean éstas simples o con un mayor grado de responsabilidad.

Cualquier aprendizaje conviene que vaya de un nivel elemental, a partir del cual se va profundizando y desarrollando, hasta llegar a los niveles más altos. Lo mismo sucede con el proceso de toma de decisiones. La aplicación consciente de la toma de decisiones a situaciones diversas de la vida real ayuda a desarrollar la competencia que después será utilizada en decisiones más comprometidas (Bisquerra, 2012, p. 48).

Por ello, el adolescente al encontrarse en la etapa de su desarrollo (operaciones formales) genera un razonamiento más abstracto, por ende, se espera su proceso de información tenga un cambio funcional, es decir, se amplía de manera considerable las capacidades de analizar el entorno, reflexionar de manera profunda sobre las causas y consecuencias teniendo en cuenta las capacidades y habilidades que sean de su utilidad en cada situación que implique una toma de decisiones.

Al mismo tiempo, Bisquerra (2012) plantea que en la toma de decisiones se pueden distinguir varios componentes “a) actitudinal (emocional): tener interés en tomar decisiones; b) competencial (cognitivo): competencias y estrategias para la toma de decisiones” (p.48). De donde se infiere que, la educación emocional le permite al alumno adolescente generar un autoconocimiento, reconocer sus intereses o gustos, comprender sus emociones y tener empatía con los demás, tomar conciencia de su papel en la sociedad en la que se mueve, así como sus grupos socializadores primarios y secundarios. Así que, el alumno elige a partir de la identificación que tiene consigo mismo para la toma de decisiones, entiéndase por estas de acuerdo con Boholavsky (año) como...

Entonces con base en dichas decisiones en el adolescente se puede evitar situaciones problemáticas que afecten su vida escolar, familiar y social, por lo tanto, que configure un bienestar al momento en el que aprende, pero sobre todo educar y formar ciudadanos competentes a las demandas que el exterior manifieste, así como las personales.

Es necesario recalcar que, la orientación y la educación emocional son procesos que van de la mano y forman parte medular de la educación secundaria que reciben los adolescentes contribuyendo al desarrollo de todas las dimensiones personales de los estudiantes. Para ello se necesita el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, autonomía personal, inteligencia Interpersonal y habilidades para la vida y el bienestar.

Por todo esto, el acompañamiento que se brinda a los adolescentes desde la orientación educativa en el área de desarrollo de la carrera o vocacional, la tutoría permite hacer una intervención grupal e individual que favorece la resolución de conflictos, el conocimiento de sí mismos y la toma de decisiones de manera autónoma en los estudiantes.

De esta manera la orientación educativa y la educación emocional tienen un punto de encuentro, el cual es que se preocupan por la educación integral de los estudiantes, es por ello que se plantea que dicha educación se incorpore dentro de las asignaturas dedicadas a la orientación.

En ese sentido, la educación emocional puede ayudar a que la orientación educativa brinde la posibilidad de ampliar el conocimiento de sí mismo en los estudiantes y en consecuencia tomen mejores decisiones, debido a que en muchas ocasiones solo se limita a ampliar el conocimiento vocacional y se dejan de lado aspectos personales que influyen en sus decisiones.

Así mismo, la educación emocional dentro de la orientación educativa brinda la posibilidad de desarrollar aspectos que van más allá de ampliar las estrategias de aprendizaje en el estudiante para prevenir la reprobación, el rezago o el bajo rendimiento académico, sino que también le permite desarrollar otros aspectos personales que implican la educación en la toma de decisiones con base en su individualidad, lo cual impactará en toda su vida.

Es por ello la importancia de considerar a las emociones en la toma de decisiones y qué mejor que se haga desde la orientación educativa a través de la educación emocional, lo cual traerá como consecuencia que el estudiante se eduque de manera más integral.

A manera de conclusión de este capítulo, a consecuencia de la nueva sociedad que se está formando en la actualidad, misma en la que los padres de familia cumplen con una jornada laboral ampliada, la escuela debe ser un espacio de aprendizajes de vida y formación tanto académica como personal. De manera que los docentes deben de cambiar su perspectiva tradicional de la educación en donde sólo transmiten conocimientos y reestructurar su papel en el aula y su compromiso con la sociedad, formando con las herramientas necesarias a los estudiantes para aplicarlas frente a cualquier situación de su vida cotidiana.

El proceso educativo, no sólo implica la transmisión de conocimientos y el desarrollo cognitivo y racional de los estudiantes, dado que las relaciones intrapersonales e interpersonales también se refuerzan en dicho proceso. Por ello es importante educar las emociones, debido a que con base en ellas los estudiantes interactúan, así mismo forman parte de la construcción social que adquiere en la socialización y las refleja en las acciones o pensamientos implicados en el aprendizaje.

En ese sentido, es necesario hoy en día potenciar, no solamente los contenidos que se relacionen con el conocimiento científico y racional de los alumnos; hay que atribuirle la

misma importancia a otro tipo de formación que brinde la posibilidad a los estudiantes de conocerse a sí mismos, identifiquen y regulen sus emociones en la toma de decisiones y acciones frente a cualquier situación.

Entonces, en el espacio curricular que se destina a la orientación educativa, la tutoría funge como estrategia de este espacio para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y la labor docente. Los contenidos abordados en esta asignatura junto con la educación emocional complementan el desarrollo integral del estudiante y desarrollar más el conocimiento de sí mismo, por lo tanto, podrá resolver conflictos de su vida académica y personal de manera más adecuada, podrá elaborar estrategias de aprendizaje para potenciar sus habilidades, destrezas y conocimientos hasta planificar un proyecto de vida y la colaboración de todos los agentes de la escuela.

PROCEDIMIENTO PARA EL DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO: UN ACERCAMIENTO A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UN PROGRAMA EDUCATIVO

La finalidad de este capítulo es dar a conocer el procedimiento para el diseño del programa educativo (taller) “En mi mente”. El cual considero la detección de las necesidades educativas de la escuela secundaria “Manuel M. Ponce” #142 con los estudiantes del grupo 3° A, la descripción de los instrumentos, sus categorías de análisis, así como la presentación de los resultados del cuestionario pre test.

En seguida se plantea el objetivo general de este trabajo recepcional, el del taller y sus objetivos específicos.

Posteriormente se hizo la delimitación de contenidos considerando las necesidades educativas reflejadas en los resultados del cuestionario diagnóstico, los enfoques y las estrategias pedagógicas específicas para la intervención.

Finalmente se presentan los resultados del pos test como una manera de evaluar la ejecución del taller “En mi mente” lo que deriva en el análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos y sugerencias desde la psicología educativa.

Detección de necesidades

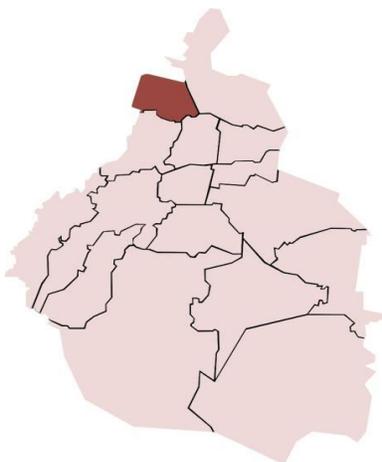
El objetivo principal del diagnóstico es para poder obtener un conocimiento cercano sobre aquello que se está investigando para ejercer acciones que permitan un cambio en función de las necesidades e intereses de los actores sociales. El diagnóstico forma parte de los resultados obtenidos por medio de una investigación como la explicación de alguna situación en particular, la descripción de un proceso, un juicio interpretativo o la lista de problemas con un orden de prioridades (Arteaga y González, 2001).

En ese sentido, se realizó un diagnóstico de carácter exploratorio bajo estos referentes conceptuales con el propósito de tener un primer acercamiento con los estudiantes adolescentes, su contexto académico y necesidades a las que responde el diseño de programa como intervención psicopedagógica.

Descripción del contexto

La intervención se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Escuela Secundaria de Jornada Ampliada, “Manuel M. Ponce” #142, ubicada en la colonia Doroteo Arango s/n, Francisco Villa, Alcaldía Azcapotzalco, 02420 Ciudad de México, CDMX, en donde nos otorgaron la oportunidad de trabajar con los estudiantes de tercer grado. A continuación, se presenta un mapa espacial de la alcaldía en donde se encuentra ubicada la Institución Educativa.

Figura 3. Alcaldías de la Ciudad de México



Fuente: (<http://www.google.com>, 2022)

La escuela secundaria es una institución de tiempo completo, con un horario de entrada a las 7:30 y salida a las 16:10 horas. Se encuentra en un contexto urbanizado, con gran periferia de alumnos que provienen del Estado de México, por cuestiones laborales de los padres. Cuenta con cuatro grupos para cada grado, un comedor, una biblioteca, canchas deportivas, áreas verdes, dos laboratorios; además tiene un taller de música, danza, cocina, corte y confección, carpintería, electrónica y electricidad.

Imagen 1: Entrada de la Institución



Fuente: (Elaboración propia, 2022)

La distribución de los salones de clase consta de tres edificios, uno con tres pisos, otro con planta baja y primer piso y por último uno solamente con planta baja. En el edificio grande, es donde se imparten las respectivas clases, en el siguiente se encuentra la dirección, administración y aulas de computación, mientras que en la planta baja es donde se imparten los talleres que se brindan.

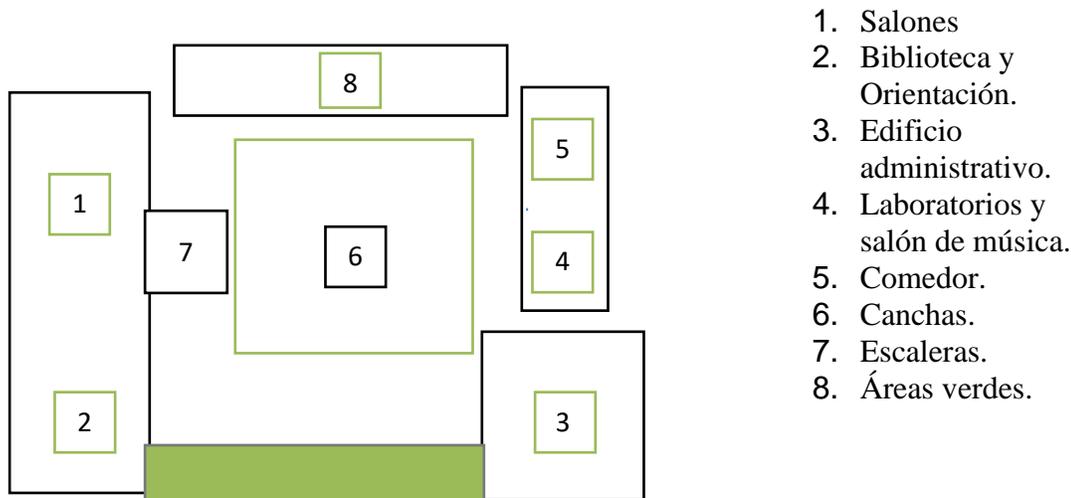
Imagen 2: Instalaciones



Fuente: (Elaboración propia, 2022)

A continuación, se muestra la organización estructural de la Escuela Secundaria #142 “Manuel M. Ponce”:

Figura 4. Estructura de la Escuela Secundaria #142 “Manuel M. Ponce”



Fuente: (Elaboración propia, 2022)

Descripción y selección de los informantes

Para la selección de los informantes y la recopilación de información por medio de los instrumentos diseñados, en función de la orientación educativa desde la educación emocional para la toma de decisiones en adolescentes, se consideraron los siguientes criterios:

- Ser estudiante de la Escuela Secundaria
- Estar cursando el tercer grado de nivel básico
- Tener una edad entre 14 y 15 años
- Pertenecer al grupo 3°A

Estos criterios permitieron la delimitación y conformación del grupo de informantes.

Cabe destacar que los instrumentos utilizados fueron el cuestionario diagnóstico y de evaluación, así como la observación al grupo 3°A. De esta manera, la investigación se llevó a cabo en este grado y grupo escolar, debido a que los estudiantes se encuentran en la etapa de desarrollo humano explicada en el segundo capítulo.

De modo que, la problemática se planteó para los estudiantes que se encontraban cursando el último año escolar de la educación secundaria, ya que al estar en la transición de la adolescencia y próximos a pasar a la educación media superior, es necesario e importante

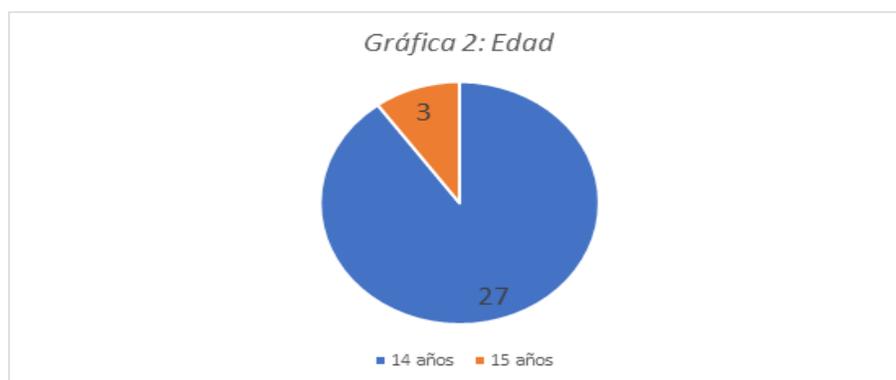
trabajar con ellos la educación emocional desde la tutoría como parte de su orientación educativa para potenciar sus conocimientos sobre sí mismo y la toma de decisiones a partir de sus intereses, habilidades, gustos y capacidades.

A continuación, se muestran las gráficas en relación con las características de los informantes:



Descripción: En la gráfica 1, puede observarse que en el grupo 3ºA, la mayoría de los estudiantes pertenecen al género masculino, ya que son 16 hombres y 14 mujeres, por lo tanto, no se encuentra mucha diferencia entre ellos.

Análisis: En relación con la gráfica 1 después de la aplicación del instrumento, puede observarse que hay predominio del género masculino sobre el femenino, lo cual no es de gran relevancia debido a que no es un estudio de género, sino que esta información ayuda a caracterizar de mejor manera a este grupo.



Descripción: En la gráfica 2, puede observarse que gran parte de los estudiantes a los que se les aplicó el instrumento, se encuentran en una edad de 14 años, de un total de 30 estudiantes del grupo 3°A, 27, mientras que los otros 3 tienen 15 años.

Análisis: Como se observa en la gráfica 2, puede decirse que la mayoría de los estudiantes del grupo 3°A, a los que se les aplicó el instrumento se encuentran en la etapa de la adolescencia como ya se mencionó en el capítulo 2, ya que en dicha etapa se suscitan una serie de cambios que tienen un fuerte impacto en el desarrollo del sujeto.



Descripción: En el caso de la gráfica 3, se muestra un total de 30 estudiantes pertenecientes al grupo de 3°A de nivel secundaria de la Escuela Manuel M. Ponce que respondieron al instrumento de forma anónima.

Análisis: Con base en la gráfica 3, los 30 estudiantes pertenecientes al grupo de 3°A de nivel secundaria de la Escuela Manuel M. Ponce, apoyaron en responder el instrumento “La orientación educativa y las competencias emocionales en la toma de decisiones” de manera anónima, lo cual significa que se cumplió con este criterio de selección.

4.1.3 Descripción del instrumento y sus categorías de análisis

Para poder recabar la información necesaria en esta investigación, se utilizaron dos instrumentos, los cuales fueron la observación y un cuestionario diagnóstico (pre test) y de evaluación (pos test). A continuación, se describe cada uno de ellos.

Se eligió llevar a cabo la observación debido a que al ser un instrumento para recopilar información y de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) requiere adentrarse en situaciones sociales manteniendo un rol activo, así como una reflexión constante.

La observación se conformó por cuatro categorías, las cuales son orientación educativa, orientación educativa desde lo institucional, educación emocional y toma de decisiones; y un total de 12 ítems.

La primera categoría aborda la Orientación Educativa, tomando en cuenta el gusto que tienen los estudiantes a la materia, la significatividad de los temas que se abordan, así como la utilidad de las actividades que se llevan a cabo.

Enseguida, la segunda categoría conforma la Orientación Educativa desde lo institucional como un espacio dentro de la institución para apoyar a los estudiantes en su desarrollo personal, académico y profesional con la finalidad de contribuir a un desarrollo pleno del sujeto. Así mismo, el impacto que tiene el orientador como agente de cambio y apoyo con los estudiantes.

Posteriormente, la tercera categoría es la Educación Emocional en donde se tomaron en cuenta aquellas competencias emocionales con las que cuentan los estudiantes.

Por último, la cuarta categoría se basa en la toma de decisiones que presentan los estudiantes, desde sus habilidades y capacidades, considerando su proyecto de vida, así como la influencia que tienen sus círculos sociales (padres, amigos y profesores) en sus metas u objetivos.

Se llevaron a cabo las rejillas de observación para indagar en las categorías de análisis, complementando la problemática detectada y así poder implementar alternativas necesarias en el desarrollo de cada actividad para potenciar sus habilidades y capacidades en la toma de decisiones (Véase anexo 1).

A continuación, se presenta un cuadro de cómo está constituida la guía de observación:

Tabla 4. Estructura de la guía de observación

Categoría	Ítems
<ul style="list-style-type: none">• Orientación educativa	<ul style="list-style-type: none">• Gusto por la materia de educación Socioemocional• Significatividad de los temas• Utilidad de las actividades
<ul style="list-style-type: none">• Orientación educativa desde lo institucional	<ul style="list-style-type: none">• Función de la Orientación
<ul style="list-style-type: none">• Educación Emocional	<ul style="list-style-type: none">• Conciencia emocional• Regulación emocional• Autonomía Emocional• Inteligencia interpersonal• Habilidades de vida y bienestar
<ul style="list-style-type: none">• Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidad• Proyecto de vida• Influencia de los círculos de socialización

Con respecto al Pre Test y Post Test, este fue diseñado para construir evidencias sobre los factores que se encuentran presentes sobre la Orientación Educativa, las competencias emocionales y la influencia que tienen en la toma de decisiones. De manera que, de acuerdo con Bisquerra (2004) el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas o cuestiones consideradas relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio. Por consiguiente, se obtuvo un acercamiento significativo sobre la problemática de esta investigación.

El cuestionario está estructurado en cuatro categorías de análisis y sus respectivos ítems con un total de 22 preguntas de opción múltiple (Véase en el anexo 2).

Tabla 5. Estructura categórica del Pre-Test y Post Test

Categorías	Ítem	Preguntas
Datos personales	Edad Sexo Grupo	Edad Sexo Grupo
Orientación educativa	Gusto por la materia de Educación socioemocional	¿Te gustan los temas y actividades que realizas en tu materia de educación socioemocional?
	Significatividad de los temas	¿Consideras que los temas de la materia educación socioemocional se asemejan a situaciones reales?
	Utilidad de las actividades	¿Las actividades que realizas en esta materia te han sido de ayuda en tu vida académica y personal?
Orientación educativa desde lo institucional	Función de la Orientación	¿Tienes claridad para qué sirve la orientación educativa en tu escuela? ¿Consideras que el orientador puede ayudarte para resolver algún problema que se te presente?
	Conciencia emocional	¿En tu vida diaria es difícil que reconozcas lo que sientes, piensas y cómo actúas?

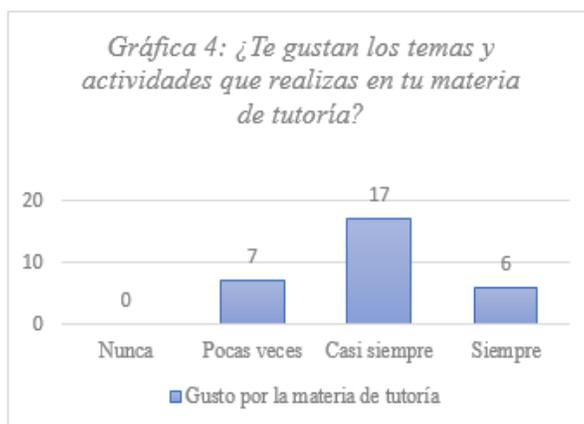
Educación emocional		¿En tu vida diaria es difícil que reconozcas cuando te sientes triste, enojado o alegre?
	Regulación emocional	<p>¿En tu vida diaria cuando te enojas lo expresas a los demás para que te comprendan y así evitar que se haga un problema?</p> <p>¿Cuándo te sientes triste o enojado, dejas de hacer las actividades o tareas que se te encomendaron?</p>
	Autonomía emocional	<p>¿Cuándo te sientes triste y a partir de ello no tienes ganas de ir a la escuela haces lo posible para cambiar esas emociones y asistir?</p> <p>¿Cuándo te enojas con tus amigos y compañeros se te dificulta cambiar tus emociones hacia ellos para mejorar la situación?</p>
	Inteligencia interpersonal	<p>¿Tienes dificultad para reconocer cuando un compañero se siente triste o enojado?</p> <p>¿Tienes dificultad para trabajar las tareas en equipo?</p>
	Habilidades de vida y bienestar	<p>Cuando tienes un trabajo en equipo ¿escuchas las opiniones de tus compañeros, te diriges a ellos con respeto y propones ideas?</p> <p>Cuando tienes un objetivo, ¿haces lo posible por cumplirlo?</p>

Toma de decisiones	Responsabilidad	<p>Cuando te encuentras en una situación compleja donde debes tomar una decisión, ¿tienes en cuenta las causas y consecuencias?</p> <p>Cuando te planteas una meta, ¿planeas las actividades que debes hacer para alcanzarla</p>
	Proyecto de vida	<p>¿Tienes claridad quién quieres ser y en dónde trabajar en un futuro?</p> <p>¿Tienes metas claras para llegar a ser lo que quieres y sabes qué hacer para alcanzarlas?</p>
	Influencia de los círculos de socialización	<p>Cuándo tú decides algo o te planteas un objetivo importante, ¿tu familia lo respeta?</p> <p>Cuándo tomas alguna decisión en función de lo que quieres hacer, ¿tus amigos la respetan?</p> <p>Cuándo ocurre alguna situación importante en tu, ¿te sientes apoyado por parte de tus profesores?</p>

Presentación y análisis de resultados del cuestionario (pretest).

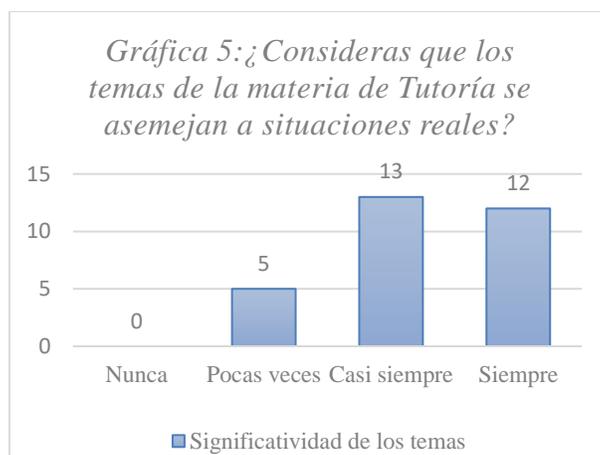
A continuación, se presenta la información obtenida del cuestionario diagnóstico que se llevó a cabo con los 30 estudiantes del grupo 3°A, durante la clase de Tutoría.

De acuerdo con los datos obtenidos del instrumento que se realizó para detectar las necesidades sobre la Orientación Educativa, las competencias emocionales y el impacto que tiene en la toma de decisiones en adolescentes. De inicio se presentará un análisis de las veintidós preguntas que componen dicho cuestionario. Cabe señalar que las respuestas del cuestionario fueron de opción múltiple con relación a cada ítem.



Descripción: En la gráfica cuatro, se puede observar que al preguntarles a los estudiantes el gusto por los temas y actividades de la materia, diecisiete de ellos respondieron casi siempre, seis siempre y siete de los estudiantes pocas veces.

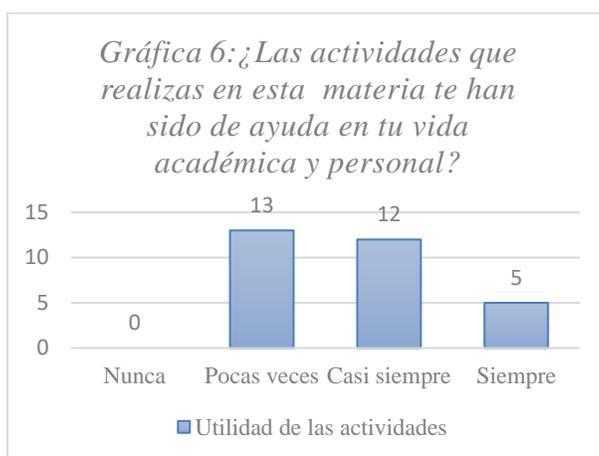
Análisis: Como se puede observar en la gráfica cuatro, se manifiesta un gusto moderado por las actividades y temas vistos en su materia de tutoría, sin embargo, hay un grupo de estudiantes que pocas veces comparten este gusto. En contraste con lo anterior es evidente trabajar con claridad los contenidos de la orientación educativa para generar el acompañamiento psicopedagógico que los estudiantes necesitan en su proceso de enseñanza y aprendizaje para sus futuras decisiones y su inserción a la vida adulta y campo laboral.



Descripción: En la gráfica cinco, al preguntarles al grupo de 3ºA sobre lo cerca que se asemejan los temas de la materia de tutoría con la realidad, trece estudiantes respondieron

que casi siempre se asemejan, mientras que doce de ellos dijeron que siempre y solo cinco restantes dieron su respuesta a que son pocas las veces que se asemeja.

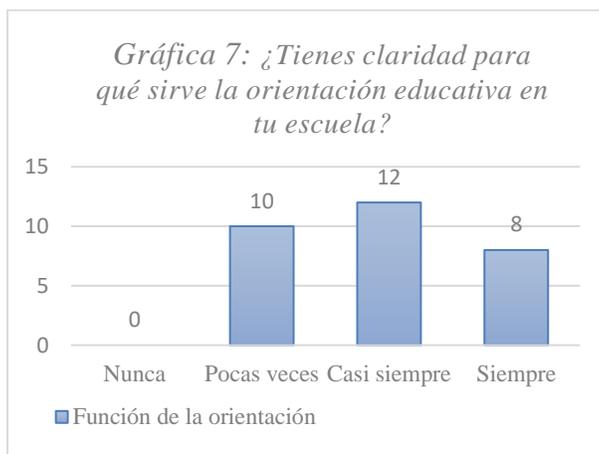
Análisis: Derivado de los análisis anteriores, puede decirse que la mayoría de los estudiantes considera que los temas vistos en la materia de tutoría son parecidos a las situaciones de su vida cotidiana, sin embargo, algunos mencionan que pocas veces los temas son parecidos a los de su vida cotidiana, lo cual supone que no se encontró una relación o significatividad entre aquellos temas que ven en la materia de tutoría y sus vidas personales. Por lo cual será relevante abordar los contenidos de manera contextualizada a sus necesidades, proyectos o dudas que tienen como adolescentes, ya que tienen la necesidad de ser informados sobre temas actuales y la relación de estos con la realidad que atraviesan día con día.



Descripción: En la gráfica seis, se observa que al preguntarles a los estudiantes de 3°A, sobre sí las actividades realizadas en la materia les han sido útiles en lo académico y personal, doce dieron respuesta a que casi siempre le son de ayuda, trece mencionan que pocas veces y solo cinco de ellos respondieron a que siempre son las veces en que las actividades les ayudan.

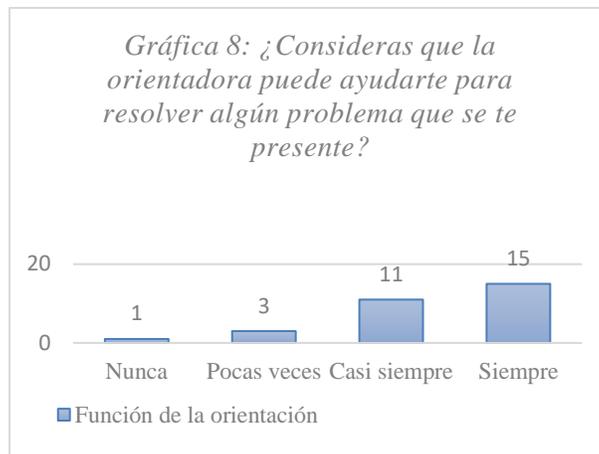
Análisis: Con relación a la gráfica seis, puede decirse que de los treinta estudiantes que conforman el grupo de tercero, al preguntarles sobre la ayuda que les han sido las actividades realizadas en la materia de tutoría, doce de ellos dieron una respuesta favorable, eligiendo la opción casi siempre, es decir, que las actividades pueden relacionarlas y que les sean de ayuda en aspectos académicos y personales. Por otro lado, trece de los estudiantes seleccionaron la opción de que son pocas las veces en las que les han sido de alguna ayuda las actividades que

realizan, mientras que sólo cinco de ellos respondieron que siempre dichas actividades son de gran utilidad y ayuda a lo largo de su vida estudiantil y personal. Con la intención de que los contenidos sean significativos para los estudiantes, no sólo en su vida académica sino también en su vida personal y futura profesional.



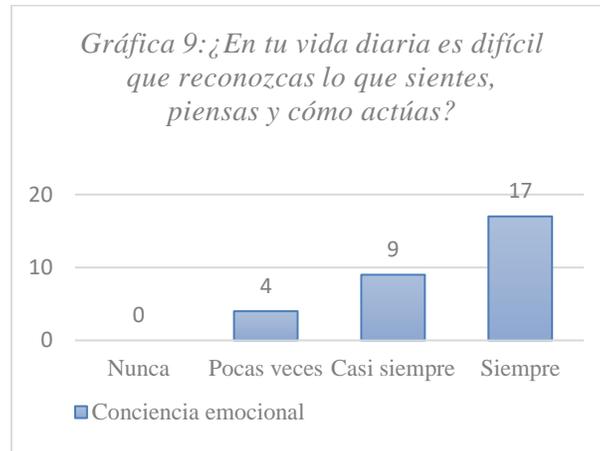
Descripción: En la gráfica siete, puede observarse la claridad que tienen los estudiantes sobre la orientación educativa en su escuela, doce estudiantes respondieron que casi siempre saben para qué sirve, diez pocas veces, mientras que sólo ocho de ellos seleccionaron la opción de siempre.

Análisis: Con base a la gráfica siete, se interpreta que, en el grupo de tercero, gran parte de ellos reconoce que les sirve el espacio de orientación educativa dentro de su plantel, así como las actividades y temas que se ven durante su ciclo escolar por medio de su materia de tutoría. En otros casos pocas veces les ha servido dicho espacio educativo y por ello no hay una claridad de para qué sirve. Por tal razón es necesario potenciar los procesos de la orientación educativa respecto a la significatividad de este espacio educativo y materia como un medio que les permita desarrollarse de manera plena e integral.



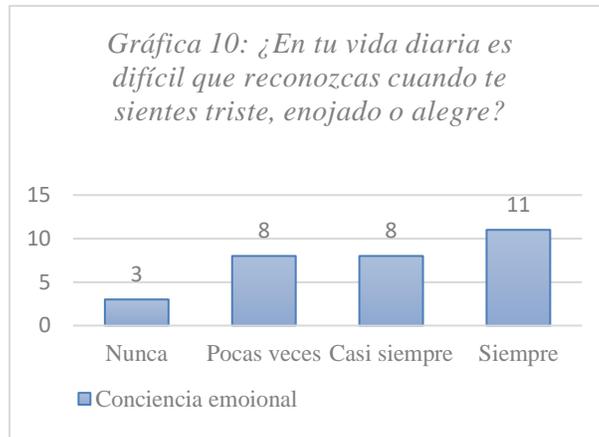
Descripción: La gráfica ocho, muestra que de los treinta estudiantes que conforman el grupo de 3°A, quince de ellos consideran que la orientadora siempre es de gran ayuda para la resolución de algunos problemas que se les presenten, once casi siempre lo perciben de esa manera, tres pocas veces y solo uno de los estudiantes nunca considera a la orientadora como una persona que le puede brindar ayuda.

Análisis: Con respecto a la gráfica ocho, puede observarse que los estudiantes de tercero ven a su orientadora como un medio de apoyo en la resolución de problemas que presentan, ya sea académico o personal, es una figura de contención para ellos y alguien en quien pueden apoyarse. Quince de ellos siempre consideran a su orientadora, once casi siempre, dando un total de veintiséis estudiantes que dieron una respuesta positiva sobre su orientadora como una persona a considerar cuando se les presenta algún problema. Por otro lado, cuatro de los estudiantes de los treinta que conforman el grupo, pocas veces y nunca toman a consideración a su orientadora como un medio de ayuda en la resolución de conflictos.



Descripción: En la gráfica nueve, respecto a la dificultad que tienen los estudiantes sobre el reconocimiento sobre su sentir, pensar y actuar, diecisiete siempre les resulta difícil reconocer, nueve casi siempre y cuatro de ellos pocas veces les es difícil reconocer cómo se sienten, cómo piensan y cómo actúan antes diversas situaciones o momentos de su vida cotidiana.

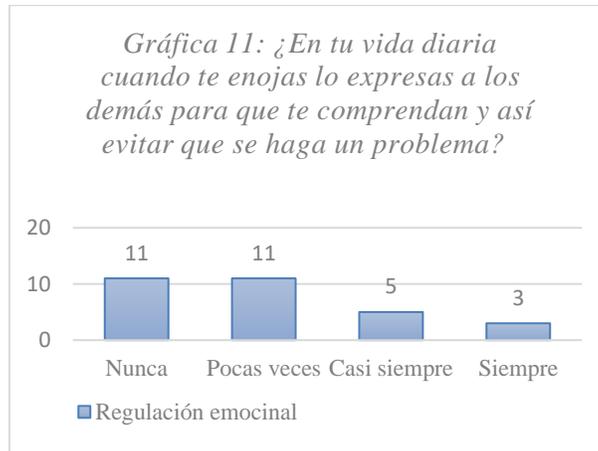
Análisis: En relación con la gráfica nueve, puede observarse en primera instancia que la mayoría de los estudiantes manifiesta tener dificultad para reconocer sus emociones, pensamientos y acciones. Por lo tanto, puede decirse que los estudiantes que conforman el grupo de tercer grado se encuentran en una balanza, es decir, que dependiendo el momento carecen de una conciencia sobre sus propias emociones, de esta manera se les dificulta reconocer su pensar, sentir y actuar a lo largo de su vida cotidiana. Por ello es importante abordar la conciencia emocional como una herramienta que les permita reconocer y nombrar sus emociones para relacionarlas con aquello que llegan a pensar o las acciones que llegan a realizar.



Descripción: En la gráfica diez, se puede observar que once de los estudiantes que conforman el grupo de 3ºA, siempre se le es difícil reconocer cuando se sienten tristes, enojados o alegres, a ocho casi siempre, ocho pocas veces les resulta difícil reconocer y por último tres fueron lo que respondieron a la opción nunca.

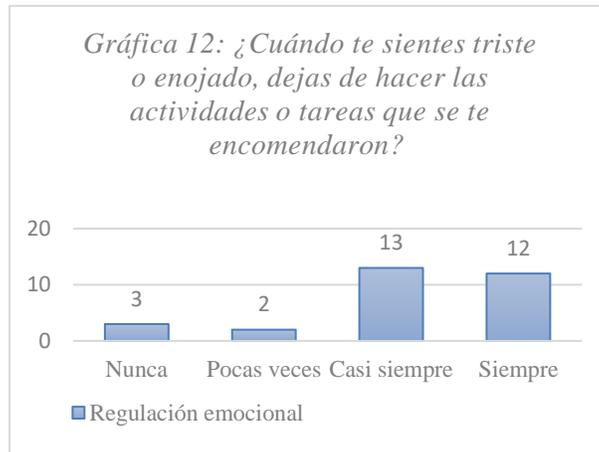
Análisis: En la gráfica diez, se muestra como a la mayoría de los estudiantes de nuevo les es difícil reconocer las emociones primarias que llegan a sentir como son la tristeza, enojo y alegría. Puede entenderse que en las respuestas otorgadas por los estudiantes tienen una similitud con la gráfica anterior, es decir, se mantienen una dificultad para reconocer y nombrar sus emociones primarias, cómo las sienten, lo que piensan y cómo actúan cuando interviene en ellos un estado emocional.

La conciencia emocional les permitirá desarrollar el conocimiento sobre sí mismos, esto implica el reconocimiento de las emociones que llegan a sentir de acuerdo a las circunstancias implicadas.



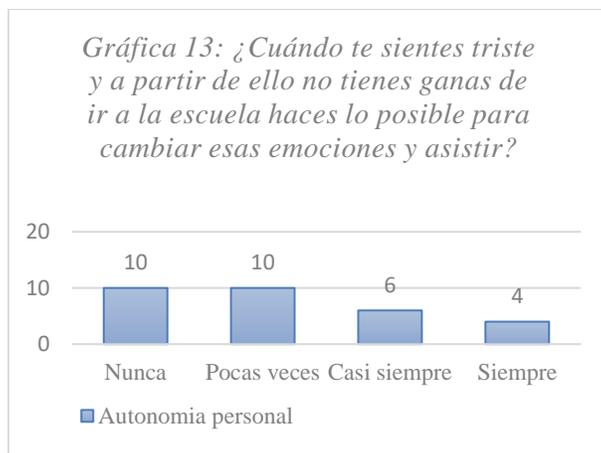
Descripción: En la gráfica once, se puede observar que once de los estudiantes nunca expresan su sentimiento de enojo para evitar problemas con los demás compañeros, otros once pocas veces, tres casi siempre y cinco de ellos siempre expresan sus emociones para sentirse comprendidos y evitar hacer conflictos más grandes con los que los rodean.

Análisis: Con respecto a los resultados obtenidos de la gráfica, se puede decir que existe una diferenciación sobre las expresiones que los estudiantes sienten, demuestran y lo comparten con sus demás estudiantes. De esta manera se observa que la mayoría del grupo, (veintidós en total) no expresan su enojo, esto significa que el grupo se ha conformado de manera que no existe una socialización y refleja una fractura en cuestiones de individualidad, es decir, sentir empatía por el otro y crear un ambiente donde el expresar los sentimientos en generales les sea de ayuda para saber cómo afrontar los problemas tanto individuales como grupales. Por otro lado, tres de los estudiantes mencionan que casi siempre expresan su enojo con los demás como manera de evitar más problemas con los demás y, por último, cinco de ellos siempre lo hacen.



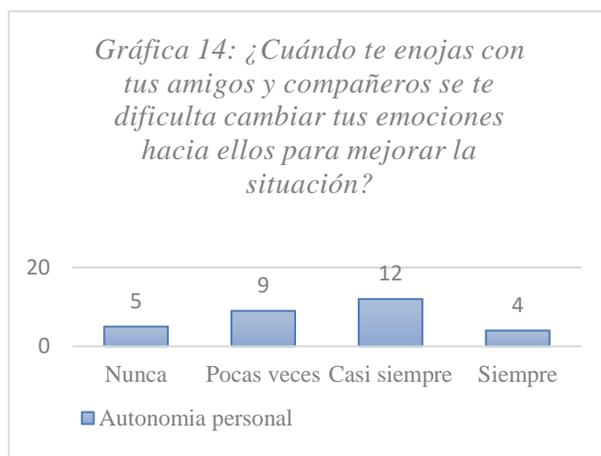
Descripción: En la gráfica doce, se observa que los resultados obtenidos de la aplicación de cuestionarios al grupo reflejan que doce de los estudiantes prefieren siempre y trece casi siempre dejan de hacer sus actividades por cuestiones de su estado de ánimo, mientras que dos de ellos pocas veces dejan de hacer sus actividades y tres nunca dejan de hacerlas, siguiendo adelante con sus labores cotidianas a pesar de sentir tristeza o enojo.

Análisis: En relación con los resultados reflejados en la gráfica, se puede analizar que, en los estudiantes, las emociones de tristeza o enojo suele ser un impedimento para realizar algunas de sus actividades académicas o personales. Al hacer un análisis en general, los resultados reflejan que la mayoría (veinticinco en total) dejan de hacer toda aquella actividad que se le es asignada cuando presentan estas emociones. Por otro lado, cinco de los estudiantes mencionan que nunca dejan de hacer sus labores, a pesar de estar en una situación en la que tienen complicaciones demuestran que es posible buscar un equilibrio en el que su estado de ánimo no sea un impedimento para sus actividades y los resultados sean los esperados. Sin embargo, no se puede descartar que tienen una regulación emocional y eso no les afecta en la realización de sus actividades o tareas.



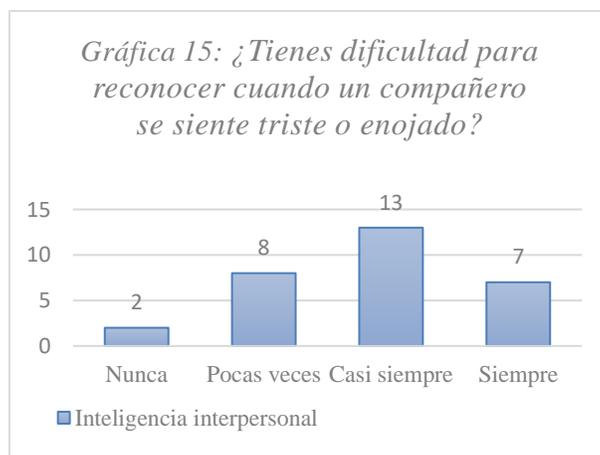
Descripción: En la gráfica trece, se muestra que al preguntarles a los estudiantes de 3ºA sobre cambiar sus emociones y hacer posible para asistir a la escuela, cuatro de ellos siempre hacen lo posible por cambiar esas emociones y cumplir con sus responsabilidades, seis casi siempre lo hacen, diez pocas veces y diez nunca hacen lo posible por cambiar esas emociones.

Análisis: Con base en las respuestas de los estudiantes, puede inferirse que la mayoría de los chicos y chicas no tienen una regulación emocional para seguir con sus actividades cotidianas, ya que sus emociones son de gran influencia en ellos. Derivado de lo anterior, es importante que los estudiantes desarrollen una autogestión, la capacidad de solicitar ayuda o los recursos necesarios desde la autonomía personal para que tengan estrategias de afrontamiento frente a cualquier adversidad que les suceda en su día a día. Sin duda es importante darles lugar a sus propias emociones, pero sin dejar a lado su rutina cotidiana o actividades establecidas.



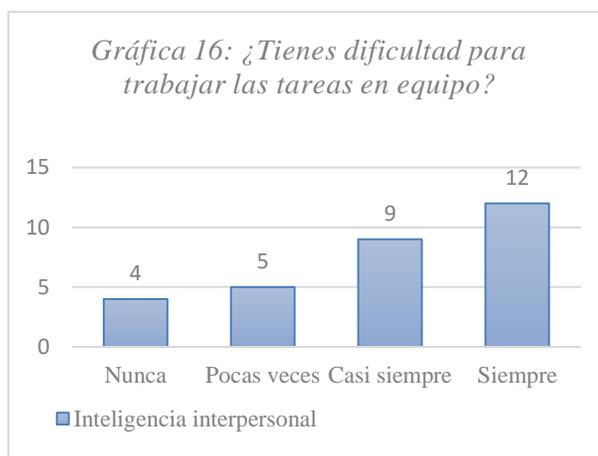
Descripción: Como se puede observar en la gráfica catorce, sobre si el enojo que experimentan los estudiantes afecta la relación que tienen entre ellos, cuatro respondieron a que siempre y doce casi siempre les resulta complicado cambiar dichas emociones para mejorar la situación, mientras que nueve eligieron pocas veces y cinco nunca, siendo este un factor que complica la cohesión, integración y compañerismo en los distintos momentos por los que pasan en el grupo de 3°A.

Análisis: En la gráfica catorce muestra cómo el enojo influye mucho en algunas de las situaciones por las que pasan los estudiantes de tercero, es decir, resulta ser un factor que puede generar problemas, por ejemplo, en los trabajos en equipo. En este sentido, dieciséis de los estudiantes (cuatro siempre y doce casi siempre) que experimentan enojo con sus compañeros les resulta difícil cambiar dicha emoción para evitar complicaciones, mientras que nueve de ellos respondieron que pocas veces y cinco nunca les es complicado cambiar la emoción para que la situación mejore y continuar las actividades con sus amigos y compañeros dentro del salón de clases para seguir fomentando la cohesión, la integración y el compañerismo.



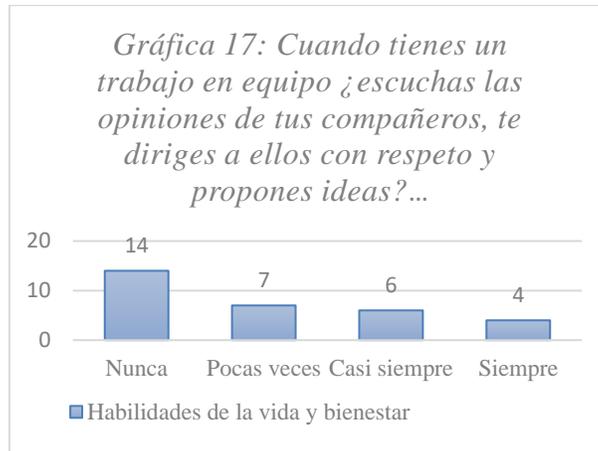
Descripción: En la gráfica quince, se muestra la dificultad que tienen los estudiantes para reconocer el sentir entre sus compañeros de grupo, siendo así que siete de ellos respondieron que siempre y trece casi siempre tienen dificultad para reconocer las emociones de sus pares, mientras que ocho seleccionaron pocas veces y dos nunca tienen alguna complicación para reconocer el sentir de sus amigos o compañeros.

Análisis: Con relación a la gráfica, se puede decir que un tercio del grupo no tiene dificultad para reconocer las emociones de sus compañeros o amigos, es decir, que está pasando por momentos de tristeza o enojo, de manera que diez de ellos (ocho pocas veces y dos nunca) respondieron que no les genera alguna complicación el reconocer dichas emociones que manifiestan sus pares. Por otro lado, veinte (trece casi siempre y siete siempre) son los estudiantes que se les dificulta de cierta manera el reconocer el sentir de los integrantes del grupo. Por lo que es importante trabajar la empatía sobre las emociones y situaciones que enfrenta en sus relaciones interpersonales con sus pares del grupo, a partir de habilidades sociales como el respeto, la escucha activa y la comunicación asertiva que se desarrollan desde la inteligencia interpersonal.



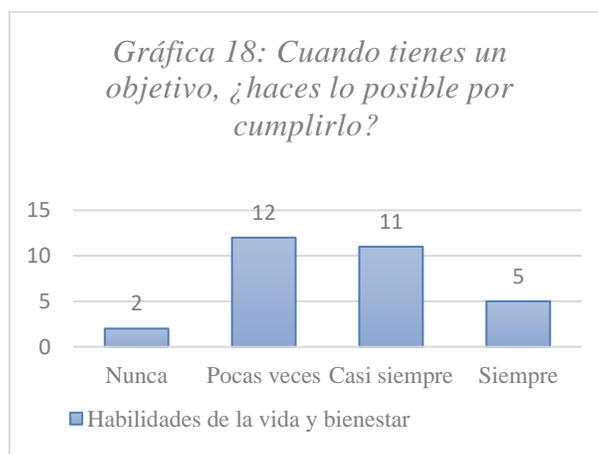
Descripción: Como se muestra en la gráfica dieciséis, las dificultades entre los estudiantes del grupo de 3ºA al momento de trabajar en equipo, doce de ellos dijeron que siempre tienen dificultad para hacerlas, nueve casi siempre, cinco pocas veces y por último cuatro nunca les genera alguna complicación trabajar de esa manera.

Análisis: En relación a la siguiente gráfica, de los treinta estudiantes que conforman el grupo de tercero, puede decirse que existe una división significativa para abordar el trabajo en equipo. En este sentido, los que siempre y casi siempre tienen alguna dificultad para trabajar en equipo fueron veintiuno de ellos en total, mientras que nueve fueron los que no les resulta complicado trabajar de esta manera (pocas veces y nunca). Siendo así que es importante trabajar con ellos la competencia de inteligencia interpersonal para que desarrollen habilidades sociales como escucha activa, asertividad y comunicación para generar respeto sobre las opiniones o colaboraciones entre ellos a la hora de trabajar actividades en conjunto.



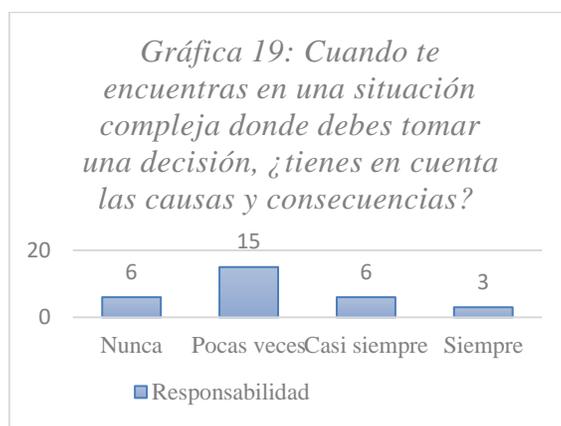
Descripción: En la gráfica diecisiete, con relación al trabajo en equipo y como es su dinámica, cuatro de los estudiantes seleccionaron la opción siempre al preguntarles sobre el respeto y participación que tienen al trabajar de esta manera, seis casi siempre lo hacen, siete pocas veces y catorce de ellos respondieron que nunca.

Análisis: Se observa que hay una relación significativa con los resultados de la gráfica anterior en relación al trabajo en equipo que realizan los estudiantes, puede decirse que la mayoría tiene dificultades para escuchar las opiniones de sus compañeros, dirigirse con respeto y participar de manera activa proponiendo ideas para resolver los objetivos asignados a trabajar en conjunto. Para poder desarrollar la quinta competencia emocional (habilidades de vida y bienestar) es necesario abordar y reforzar las habilidades sociales con las que cuentan los estudiantes que dan pie al desarrollo de la inteligencia interpersonal para mantener buenas relaciones personales entre amigos y el grupo en general



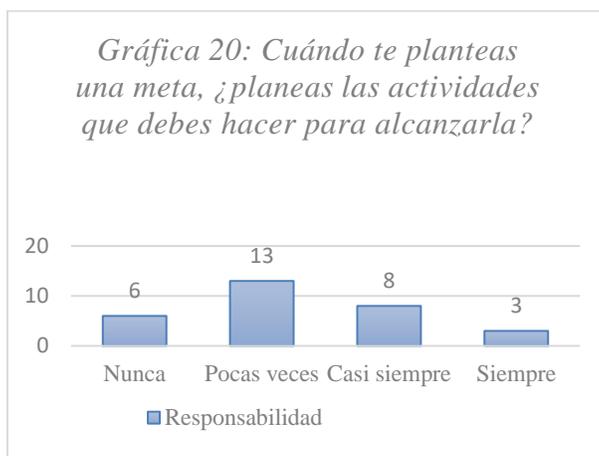
Descripción: Con relación a la gráfica dieciocho se muestran los objetivos que tienen cada uno de los estudiantes, cinco de ellos respondieron que siempre hacen lo posible por cumplir dicho objetivo, once casi siempre, doce pocas veces y dos nunca hacen lo posible por realizar dicho objetivo en sus tareas o sus respectivas responsabilidades.

Análisis: De acuerdo con los resultados de la gráfica dieciocho, se puede decir que de los treinta alumnos que conforman el grupo, un poco más de la mitad de ellos hacen lo posible por cumplir un objetivo cuando este se les presenta, por tanto, se visualiza que saben identificar sus prioridades y buscan cumplir sus responsabilidades, tanto en aspectos académicos como personales. Sin embargo, doce de los alumnos mencionan que son pocas veces las que hacen lo posible por cumplir sus metas. En este sentido, es importante reforzar y trabajar con los estudiantes habilidades de la vida y bienestar como la identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos y la solución de conflictos, no sólo para su vida académica sino también para su vida personal y futura profesional. Ya que, con ayuda del desarrollo de las competencias emocionales anteriores, les permitirá identificar aquello que quieren lograr y de esta manera fijarse metas a corto, mediano y largo plazo para lograr sus objetivos de vida.



Descripción: Como se observa en la siguiente gráfica, respecto a la consideración de las causas y consecuencias a la hora de tomar decisiones en situaciones complejas, seis de los estudiantes respondieron que nunca consideran dichas causas y consecuencias sobre sus actos, la mitad (quince en total) pocas veces, seis casi siempre y tres siempre consideran las causas y consecuencias.

Análisis: En relación con los resultados anteriormente descritos, la mayoría de los estudiantes respondió que nunca o pocas veces toma en cuenta aquellas repercusiones que traen consigo la toma de decisiones en situaciones complejas de su vida cotidiana. Por otro lado, seis mencionaron que casi siempre y tres siempre consideran las causas o consecuencias de sus actos. Por lo tanto, es importante reforzar los temas vistos en su materia de tutoría, sobre todo abordar la importancia de considerar aquellas repercusiones y causas implicadas en la toma de decisiones considerando la responsabilidad y el compromiso. De esta manera se resalta potenciar la educación para la toma de decisiones desde la orientación educativa.

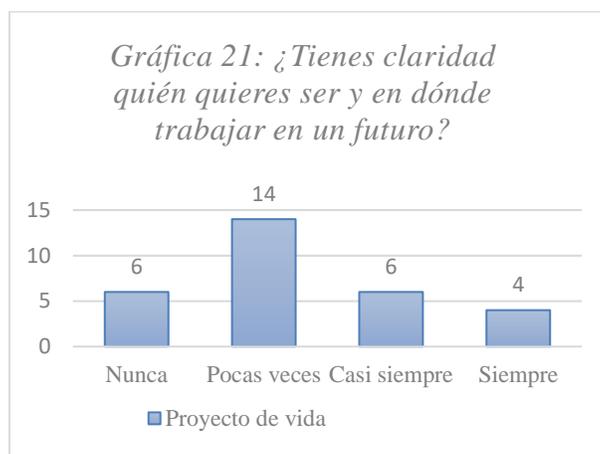


Descripción: En la gráfica veinte, se identifica si los estudiantes tienen un plan a seguir por medio de un cronograma de actividades al momento de fijarse una meta en específico. Solo tres respondieron que nunca planean actividades para alcanzar alguna meta, trece pocas veces, ocho casi siempre y por último, tres de ellos respondieron que siempre planean actividades para realizar sus objetivos.

Análisis: Con respecto a los resultados presentados en la gráfica veinte, se encuentra que la mayoría de los estudiantes que respondieron que pocas veces y nunca utilizan como herramienta de apoyo a sus metas, la planificación de las actividades que deben de realizar para alcanzar dichas metas. Por otro lado, como se ha visto en anteriores gráficas hay una sección pequeña, pero significativa que casi siempre y siempre utiliza la planificación de actividades. De esta manera es preciso mencionar la importancia de la planificación para clarificar y organizar las actividades en función de sus necesidades, intereses y habilidades

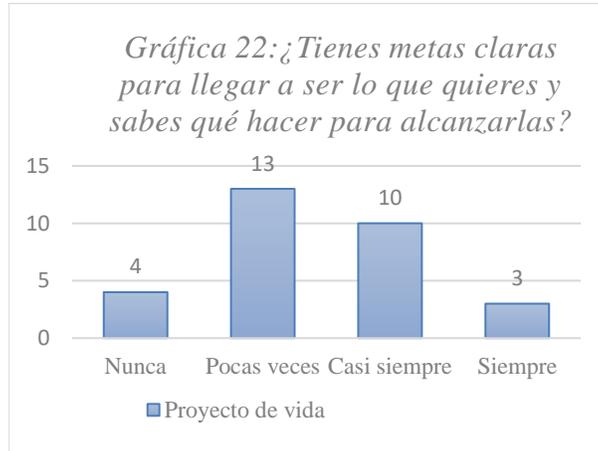
que les permitirá tener una mejor visualización de lo que quiere lograr o desean hacer para aquellas decisiones que van a tomar en cualquier situación de la vida cotidiana.

En ese sentido resulta necesario potenciar la planificación de las metas de los estudiantes desde la orientación educativa y también la vocacional cuando se trata de metas profesionales y laborales.



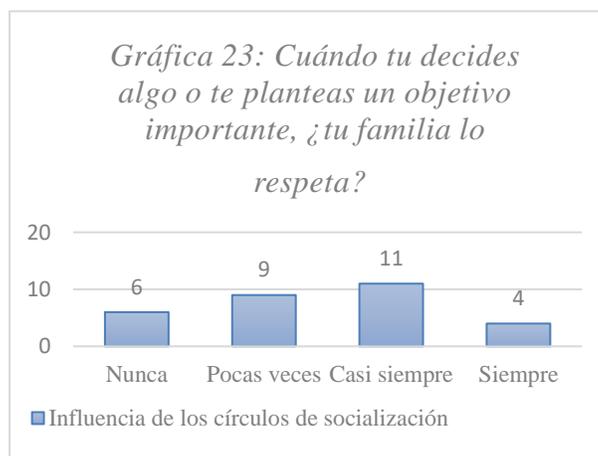
Descripción: En relación con la gráfica veintiuno, respecto a la claridad que tienen los estudiantes sobre quienes quieren ser y en donde se visualizan trabajando en un futuro, cuatro respondieron que siempre tienen claridad sobre donde se ven laboralmente, seis casi siempre, catorce pocas veces y seis respondieron que nunca.

Análisis: De acuerdo con la gráfica veintiuno cuatro de los estudiantes tienen la claridad de dónde les gustaría trabajar y quienes son, seis mencionan que casi siempre tienen esta claridad, catorce pocas veces y seis aún no saben en dónde quisiera laborar y hacia dónde quieren ir en su vida. En este sentido, un tercio sabe que va hacer de su vida laboral y quienes quieren ser en la vida, sin embargo, por la mayoría de los estudiantes del grupo que aún no tienen claro esto, es importante reforzar la orientación educativa que tienen como espacio en la institución y en su materia de tutoría para abordar la educación emocional como un camino que permita potenciar las competencias emocionales necesarias en los estudiantes y de la misma manera tomen decisiones más conscientes de sí mismos, aquello que quieren hacer de su vida y con los demás, conociendo sus habilidades, gustos, cualidades e intereses y en función de eso tenga la claridad de la profesión que quisieran elegir y hacia dónde va tomando rumbo su vida.



Descripción: En la gráfica veintidós, sobre las metas de los estudiantes de 3°A, tres de ellos respondieron siempre tienen claro dichas metas y saben qué hacer para realizarlas, mientras que diez casi siempre, trece pocas veces y cuatro manifiestan que nunca tienen claras sus metas para saber cómo hacerle para alcanzarlas.

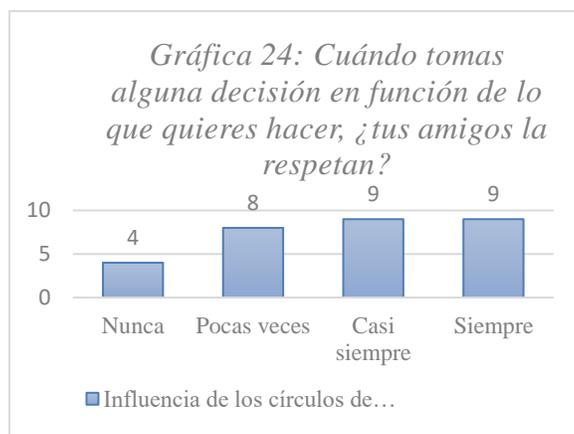
Análisis: En relación a esta gráfica, puede observarse una relación representativa en comparación con la gráfica anterior, donde más estudiantes respondieron que pocas veces o nunca tenían claridad de quiénes eran y en dónde se veían trabajando en un futuro. Lo que permite inferir la necesidad de desarrollar y en algunos casos reforzar la educación emocional que tienen los estudiantes del grupo. Ya que está como enfoque de la orientación educativa tienen la finalidad de contribuir al desarrollo pleno del sujeto y de capacitarle de las estrategias y herramientas necesarias sobre el conocimiento de sí mismo, clarificando estas ideas de quien quiere ser y hacia donde quiere llevar su vida personal, profesional y académica.



Descripción: En la gráfica veintitrés, se puede observar el respeto que perciben los estudiantes sobre su familia sobre algún que planeen hacer, de modo que quince de ellos (cuatro siempre y once casi siempre) respondieron que respetan lo que tienen en mente, mientras que la otra mitad del grupo (nueve pocas veces y seis nunca) son las veces que respetan y aceptan los objetivos que tienen.

Análisis: Con relación a las respuestas otorgadas por parte de los treinta estudiantes del grupo, puede decirse que en gran parte de las ocasiones en que ellos plantean objetivos que son importantes, la influencia de la familia se refleja en el apoyo, es decir, que respetan las decisiones sin confrontarlos o cuestionarlos, debido a que quince de ellos eligieron la opción siempre y casi siempre. Por otro lado, nueve respondieron que pocas veces y seis que sus familias nunca respetan sus decisiones u objetivos de vida.

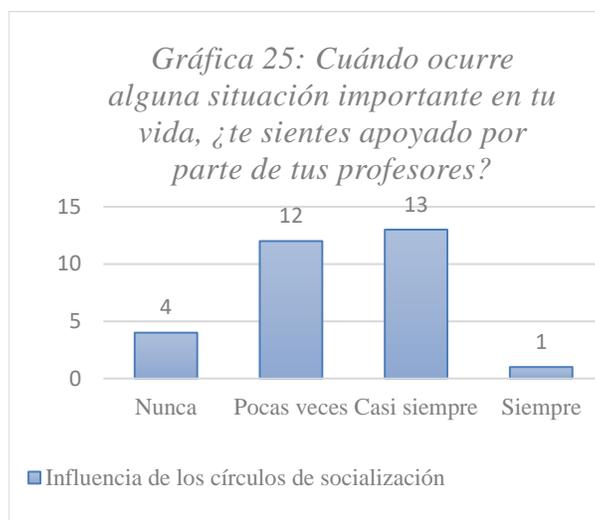
Aquí puede visualizarse el impacto que tiene la familia de los estudiantes al momento de tomar decisiones importantes, ya que al ser el primer grupo de socialización el individuo suele buscar este respaldo por medio del apoyo y confianza que brinda la familia.



Descripción: En la gráfica veinticuatro, con relación a la influencia y respeto que tienen los amigos de los estudiantes ante la toma de decisiones, dieciocho de ellos (nueve siempre y nueve casi siempre) mencionan que respetan la decisión que vayan a tomar, mientras que siete de ellos (ocho pocas veces y cuatro nunca) respondieron que sus amigos no respetan algunas de esas decisiones.

Análisis: De acuerdo con las respuestas de los estudiantes en la gráfica veinticuatro, se puede decir que la mayoría del grupo al tomar alguna decisión sobre lo que quieren hacer, la influencia de sus amigos se refleja en el apoyo, es decir, respetan dichas decisiones, siendo dieciocho de los treinta estudiantes (nueve siempre y nueve casi siempre) que conforman el grupo, Por otro lado, ocho de ellos en total, respondieron que en ciertas ocasiones o dependiendo la decisión que vayan a tomar, la influencia de los amigos tiene un peso, debido a que no suelen respetar las decisiones que toman los estudiantes.

No obstante, es importante cuidar la influencia que tienen los amigos en la toma de las decisiones de los estudiantes, ya que pueden dejar a un lado aquello que quieren o desean lograr, así como tomar otros caminos poco apropiados para lograr sus metas. Por esto es importante el conocimiento de sí mismos por medio de la educación emocional para abordar el conocimiento de sus intereses, habilidades, capacidades y oportunidades.



Descripción: En la gráfica veinticinco, con relación al apoyo que sienten los estudiantes por parte de sus profesores ante situaciones importantes que ocurren en su vida, catorce de ellos (uno siempre y trece casi siempre) respondieron que sienten algún apoyo por parte de ellos, mientras que doce pocas veces y cuatro nunca sienten esa ayuda por parte de sus profesores.

Análisis: Con base a la gráfica 25, puede decirse que ante situaciones importantes por la que los estudiantes de tercero pasan a lo largo de su vida cotidiana, el apoyo que sienten por parte de sus profesores lo perciben catorce de ellos (uno siempre y trece casi siempre). En cambio,

doce de ellos pocas veces y cuatro nunca se sienten apoyados por los docentes de su institución. Esto muestra que catorce de los estudiantes tienen una buena comunicación, confianza y apoyo por parte de sus profesores, sin embargo, dieciséis no comparten tanto esta idea. Lo que refleja que es necesario mejorar las intervenciones de los docentes hacia sus estudiantes, ya que son una figura de apoyo importante para el desarrollo pleno e integral de los jóvenes.

Resultados del diagnóstico

Con base a los datos obtenidos del cuestionario diagnóstico realizado a los estudiantes del grupo de 3°A de la Escuela Secundaria Manuel M. Ponce #142, puede decirse de manera general que en la mayoría de los estudiantes, la materia de Tutoría se ha desarrollado adecuadamente ya que los resultados obtenidos muestran que tanto los temas como actividades son impartidas idóneamente por parte de su orientadora, es decir, en la gran parte del grupo les agrada lo visto en su materia, relacionando en ciertas ocasiones las actividades con su vida cotidiana, trabajando de manera conjunta con comunicación activa y viendo a su profesora como un sujeto de apoyo, que a través de ella se han brindado las herramientas que hacen posible el objetivo de la materia.

Por otra parte, con relación a la educación emocional, la información obtenida muestra como algunas de las competencias emocionales tienen que ser reforzadas y/o desarrolladas, es decir, hace falta trabajar en su conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de la vida y bienestar.

De esta manera, reforzar dichas competencias de la Educación Emocional como complemento de la Orientación Educativa, ayudará a los estudiantes a ampliar el conocimiento de sí mismos y mejorar la relación entre sus pares, así como con sus profesores. La Educación Emocional le permitirá desarrollar las habilidades necesarias para tener claro lo que quiere y por qué lo desea, en este sentido, tomarán mayor conciencia sobre las causas y consecuencias que tienen relación al momento de tomar ciertas decisiones, tanto en su vida académica y personal.

Es decir, con relación a la categoría de “orientación educativa” se encontró que dentro del grupo hay un gusto moderado por las actividades y los temas vistos en la materia de Tutoría, la mayoría de los estudiantes encuentra una significatividad entre los temas y las situaciones o demandas de su vida cotidiana, de igual manera, las actividades que desarrollan los estudiantes han sido de ayuda moderada en los aspectos personales y académicos. Por lo cual, gran parte del grupo ha aprovechado satisfactoriamente lo que se les brinda en la materia de tutoría, pero por otro lado identificamos que falta aprovechar y darle importancia a las necesidades que tienen los adolescentes para abordar temas de su interés y plantear actividades relevantes que se vuelvan significativas.

Con respecto a la “Orientación Educativa desde lo Institucional”, se observó que dentro del grupo de 3°, los estudiantes tienen una noción clara sobre el espacio y la función que tiene la orientación dentro de su escuela, así como las actividades y temas que se ven durante su ciclo escolar por medio de su materia de tutoría y ven a su orientadora como un medio de apoyo en la resolución de problemas que presentan. Es importante resaltar que hay que seguir potenciando la orientación educativa como un espacio de conocimiento y desarrollo integral a lo largo de esta etapa de su vida.

Por otro lado, sobre la categoría de “Educación Emocional”, los estudiantes mostraron tener poco conocimiento y adquisición de las competencias emocionales, en este sentido, resulta importante abordar y reforzar la conciencia, regulación, autonomía, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar para apoyar a los estudiantes en la construcción, desarrollo y crecimiento pleno en los aspectos personales, académicos y sociales que les sean de utilidad para la toma de decisiones.

Por último, sobre la “toma de decisiones”, se encontró que dentro del grupo no toman en cuenta las causas y consecuencias, involucradas en la dicha toma de decisiones, con dificultad terminan los objetivos que se plantean y no se organizan para llevarlos a cabo, siendo una muestra de la falta de responsabilidad y compromisos con ellos y ellas mismas con falta de claridad en su proyecto de vida, tomando en consideración la influencia que tienen los

círculos de socialización como son la familia, amigos y profesores formando parte importante en su comportamiento y posturas en la toma de decisiones.

Por esta razón, se consideró llevar a cabo un taller con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales desde la orientación educativa para la toma de decisiones que se adecue a las necesidades educativas específicas de los estudiantes adolescentes del grupo de 3°A de la Escuela Secundaria Manuel M. Ponce #142. Una vez observadas sus clases y teniendo en cuenta los procesos del grupo, su dinámica y la manera en la que trabajan en la materia será más fácil adecuar las actividades y técnicas que respondan a las necesidades de ellos. Dicho taller se presenta en el siguiente punto.

Planteamiento de objetivo general

Para el desarrollo del trabajo recepcional y para el desarrollo del taller se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general: Diseñar, aplicar y evaluar un programa que responda a las necesidades, de los estudiantes de secundaria, en torno a la educación emocional sobre la toma de decisiones desde la orientación educativa.

Objetivos específicos:

- Analizar la conceptualización de la orientación educativa, así como su concreción en México, sus principios, áreas, modelos de intervención y el rol del psicólogo educativo dentro de este campo educativo.
- Comprender la adolescencia como una etapa del desarrollo humano con cambios físicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales.
- Reconocer los fundamentos, planteamientos y objetivos de la educación emocional, para el desarrollo de competencias emocionales que permiten la toma de decisiones en adolescentes de secundaria.

Con base a los objetivos anteriores se plantea el siguiente objetivo para el taller:

Fomentar el desarrollo de las competencias emocionales mediante estrategias basadas en la educación emocional que permitan la toma de decisiones en adolescentes de secundaria.

Delimitación de contenidos

Como ya se ha explicado, con base en el diagnóstico se diseñó el taller que tiene la intención de Fomentar el desarrollo de las competencias emocionales mediante estrategias basadas en la educación emocional que permitan la toma de decisiones en adolescentes de secundaria. y se muestra a continuación.

Presentación

Por lo regular, en la educación formal, las estrategias que se utilizan para la adquisición de aprendizaje se centran en aspectos teóricos, memorísticos y de repetición. Partiendo de esto, es importante tomar a consideración nuevas estrategias, métodos distintos que consideren las necesidades sociales, lúdicas, expresivas y afectivas del estudiante (Ríos, 2011).

Entonces, al abordar y aprender contenidos que consideren la dimensión afectiva implica ejercer una pedagogía que incorpora los planteamientos del constructivismo, mismo que propicia en el estudiante el aprendizaje significativo, lo cual ayuda a potenciar la personalidad de los estudiantes, lo que implica desarrollarles las habilidades para que puedan aplicarlas frente a cualquier situación de su vida cotidiana, por lo que les permite configurar competencias sociales y emocionales a través del proceso pedagógico.

Siendo así, la elaboración del programa educativo desde una perspectiva curricular, se retomó el diseño instruccional, ya que es el proceso de arquitectura de las experiencias con la planeación, preparación y el diseño de los recursos que propiciaran ambientes instruccionales y materiales necesarios, claros y efectivos en el aprendizaje de los estudiantes (Belloch, 2012).

Con base al tipo de investigación, la problemática, las características y necesidades que se identificaron del grupo informantes, se decidió llevar a cabo la modalidad de taller psicoeducativo, con la intención de trabajar de manera más práctica y significativa para los

estudiantes; por lo que se consideraron las siguientes dos características específicas del taller para poder cumplir con el objetivo.

Al respecto, se optó por el diseño de un taller ya que genera una situación de aprendizaje la cual puede ser observada, analizada y registrada. Al llevarlo a cabo surgen elementos importantes para analizar la vida escolar en los distintos escenarios donde se da ese intercambio comunicativo (Rodríguez, 2012).

Aunado a lo anterior, Vasco (2000), explica que el taller genera experiencias y recursos dentro de un ambiente de aprendizaje educativo, a partir de la interacción entre los participantes de manera individual y grupal. En este sentido, el taller permitió recolectar datos para la creación de evidencias sobre la influencia de la educación emocional en el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones en los estudiantes.

Lo anterior es debido a que, los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, algunas veces teniendo tiempo libre y de ocio entre clases. Por ello es importante brindarles un taller de educación emocional como un espacio de construcción constante sobre sus experiencias y conocimientos previos, ideas y temas de su interés. A partir de las actividades y experiencias vividas durante el taller, los estudiantes reflexionarán, construirán nuevas ideas y esquemas acerca de la educación emocional para la toma de decisiones.

Siendo así, la modalidad de taller permite el desarrollo de una orientación y la creación de aprendizajes más significativos. De esta manera, las actividades planteadas en el taller permitirán a los estudiantes entender algunas de sus características de su personalidad que tienen relación con la toma de decisiones, es decir, se brindó un abanico de posibilidades de conocer y reconocer sus habilidades, capacidades, preferencias e intereses que los lleve a una elección adecuada en las distintas situaciones que se les presenten y comprender mejor la construcción de su personalidad.

En este caso se pretende que el taller sea impartido principalmente en estudiantes de último grado de secundaria o bachillerato de instituciones públicas o privadas, como una guía de apoyo a las próximas decisiones que deben de tomar para su vida personal, académica y

profesional sobre quiénes quieren ser y hacia dónde quieren ir, pero sobre todo para su desarrollo integral como seres humanos.

El programa está dirigido a una población entre 20 a 30 integrantes, este número puede modificarse según el contexto donde se impartirá y gracias al carácter colaborativo y práctico que le conforma. Las actividades planteadas requieren de la participación activa de los participantes ya que se pretende la construcción de su propio aprendizaje y a su vez con los demás.

Enfoques

Para la elaboración del taller se consideraron los siguientes enfoques, con el objetivo de reconocer la esencia de la presente intervención y considerar distintos factores que guíen con veracidad la implementación del taller.

- **Enfoque reflexivo:** Se relaciona con la metacognición y a su vez permite regular nuestro proceso de conocimiento. La reflexión es considerada un proceso interno “puede desarrollarse mediante una reflexión sobre la acción, en algunos casos puede plantearse como un proceso individual pero que debe ser considerada una acción colectiva y contextual” (Moral, 2000). De modo que, promueve el afrontamiento de problemas de manera razonada, supervisando emociones y controlando la impulsividad; puede ser herramienta cognitiva y social para que los estudiantes logren mayor aprovechamiento escolar, si es bien aprendida y ejercitada puede convertirse en una actitud y habilidad permanente, principalmente para toma de decisiones.
- **Perspectiva situada:** Durante el aprendizaje se debe de considerar el contexto y las actividades, puesto que los estudiantes forman parte de la comunidad y de las prácticas sociales de una cultura. De esta manera, el trabajo por medio de la simulación situada ejerce una función colaborativa para los estudiantes en situaciones de la vida cotidiana de manera crítica y constructiva. Desarrollando las habilidades, competencias y saberes ante las necesidades o asuntos relevantes de su entorno personal, social o académico (Díaz Barriga, 2006).

- **Enfoque vivencial y experiencial:** Diseñar un taller desde el enfoque vivencial permite desarrollar un espacio en el cual los participantes comparten sus experiencias personales sobre algún tema en específico. Forma una estructura y planeación que contempla al mismo tiempo los ejercicios y contenidos teóricos, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo personal de los participantes (Villar, 2010).

Por lo cual, los talleres vivenciales fomentan el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la asimilación e integración significativa de los conceptos, útiles para su existencia (Moreno, 1983).

Los contenidos de la enseñanza y aprendizaje experiencial se retoman de los acontecimientos de la vida diaria, ya que cualquier situación implica emociones, sentimientos y pensamientos que dejan un impacto. El objetivo de esta perspectiva es transformar los ambientes físicos y sociales de manera activa para que el estudiante desarrolle sus capacidades reflexivas y un pensamiento crítico (Dewey, 2008).

- **Enfoque socio-constructivista:** Desde este enfoque, la interacción social tiene un papel importante, de modo que el aprendizaje se deriva como resultado de la interacción con los demás. Interacción por la cual se adquiere conciencia de nosotros mismos a partir de las experiencias del otro (Vigotski, 1990). En este sentido, los participantes son protagonistas en la construcción de los conocimientos en relación con las personas con las que interactúan a lo largo de la vida cotidiana.

Contenidos del taller

Después de realizar el cuestionario diagnóstico, se diseñaron secuencias didácticas, divididas en cinco bloques, basados en las cinco competencias emocionales que plantea Bisquerra (2009), es decir: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Se desarrollaron de dos a tres sesiones por competencia, cada una con la finalidad de que los estudiantes se conocieran mejor a sí mismos y los demás generando experiencias significativas, que les permitan potenciar el desarrollo de las competencias emocionales a partir de actividades de introspección, lúdicas y de trabajo colaborativo.

Se eligieron las técnicas aplicadas en cada secuencia, de acuerdo con la competencia que se pretende que los estudiantes desarrollarán y corresponden a su vez con los ítems de evaluación, presente en la siguiente tabla.

Tabla 6. Bloques por competencias emocionales, secuencias didáctica e ítems de evaluación

Bloque	Competencias Emocionales	Propósito	Secuencias	Ítems de evaluación
1	Conciencia emocional	El estudiante identificará y nombrará sus emociones primarias y secundarias en relación a sus experiencias de la vida cotidiana.	2, 3	6, 7
2	Regulación emocional	El estudiante expresará y generará emociones positivas identificando la relación que existe entre pensar, sentir y actuar.	4, 5, 6	8,9
3	Autonomía emocional	El estudiante será sensible sobre de la importancia de sus cualidades, habilidades y características que le permitan aceptarse tal y como es e implementar estrategias para el desarrollo de la automotivación.	7, 8, 9	10,11
4	Inteligencia Interpersonal	El estudiante desarrollará habilidades sociales como la comunicación asertiva y escucha activa para el trabajo colaborativo con sus compañeros.	10, 11	12,13

5	Habilidades de la vida y bienestar	El estudiante desarrollará habilidades que le permitan enfrentar y resolver conflictos mediante la reflexión para una toma de decisiones responsable.	12, 13, 14	14,15
---	------------------------------------	---	------------	-------

El taller estuvo conformado por catorce sesiones con una duración de cincuenta minutos cada una y estuvieron estructuradas en tres partes: introducción, desarrollo y cierre. Cada secuencia didáctica integró actividades, estrategias y técnicas con propósitos específicos a partir de la competencia educativa a trabajar.

El tiempo de intervención fue aproximadamente de tres meses, iniciando el 5 de septiembre de 2022 y concluyendo el 5 de diciembre del mismo año, trabajando con los estudiantes todos los lunes en su clase de tutoría.

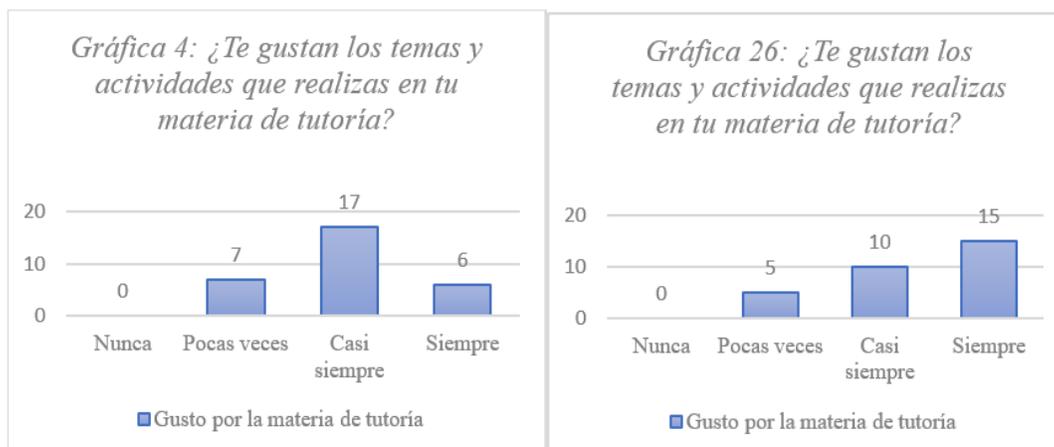
La intervención se llevó en equipo para que uno tuviera la función de tallerista y otro de observador cuya función fue registrar las observaciones pertinentes agregando hora, fecha, número de sesión y aquellos detalles vinculados con las competencias emocionales.

A continuación, en el siguiente apartado se presenta el análisis y los resultados de la información obtenida a lo largo del desarrollo del taller.

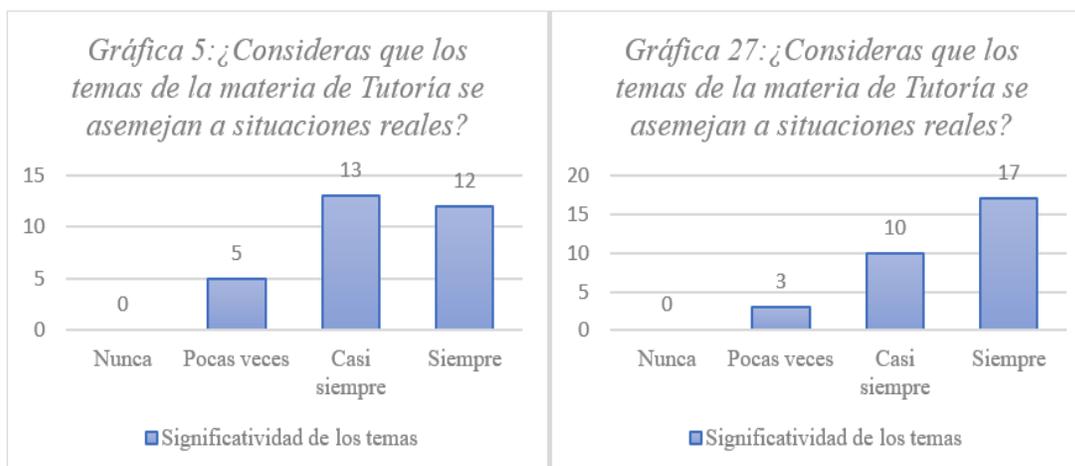
Seguimiento y evaluación del taller

En este apartado se presenta el análisis con la información recabada de los instrumentos (pre-test, post-test y observación) para la evaluación del desarrollo de la orientación educativa, educación emocional y toma de decisiones, se realizó la comparación de las gráficas de acuerdo a las categorías antes mencionadas.

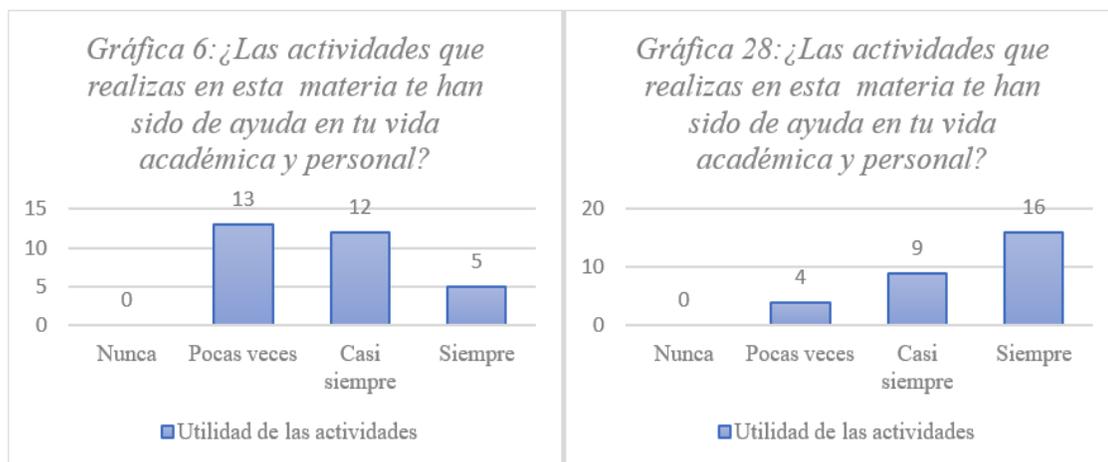
Orientación Educativa



En las gráficas 4 y 26 puede observarse un cambio, después de la aplicación del taller, ya que hubo un aumento en la frecuencia respecto al “gusto por la materia de tutoría”, siendo así que la opción “siempre” incrementó y “casi siempre y pocas veces” disminuyó.



En las siguientes gráficas 5 y 27, se observa que después de la aplicación del taller, hubo un aumento respecto a la “significatividad de los temas”, en este sentido, en la opción “siempre” incrementó, mientras que en la respuesta “casi siempre” tuvo una disminución.



En las gráficas 6 y 28, puede observarse un cambio considerable respecto a la “utilidad de las actividades”, siendo así que después de la aplicación del taller, las opciones “pocas veces y casi siempre” disminuyeron, mientras que hubo un incremento en la respuesta “siempre”.

Los resultados de las gráficas fueron comparados con las respuestas recabadas por parte de los estudiantes del grupo de 3°A. Con el transcurso de las sesiones, el interés por los contenidos y actividades de la materia de tutoría aumentó, debido a que el taller es un complemento al temario que se imparte en la materia. En el taller se consideraron los temas de interés por parte de los estudiantes, de esta manera las actividades realizadas tenían el objetivo de impactar de manera significativa para que aquello visto en la materia y en el taller tuviera una relación con sus vidas cotidianas.

Retomando el interés de los estudiantes, a lo largo del desarrollo del taller se vio reflejado dicho incremento, al momento en el que ingresamos al salón de clase y los chicos y chicas preguntaban sobre “qué actividad se iban a hacer hoy”. De igual manera, se veía reflejado la relación de los temas con las situaciones reales de los estudiantes, por ejemplo, al compartir experiencias y el comentario “como lo vimos en clase” que en algunas ocasiones decían los estudiantes.

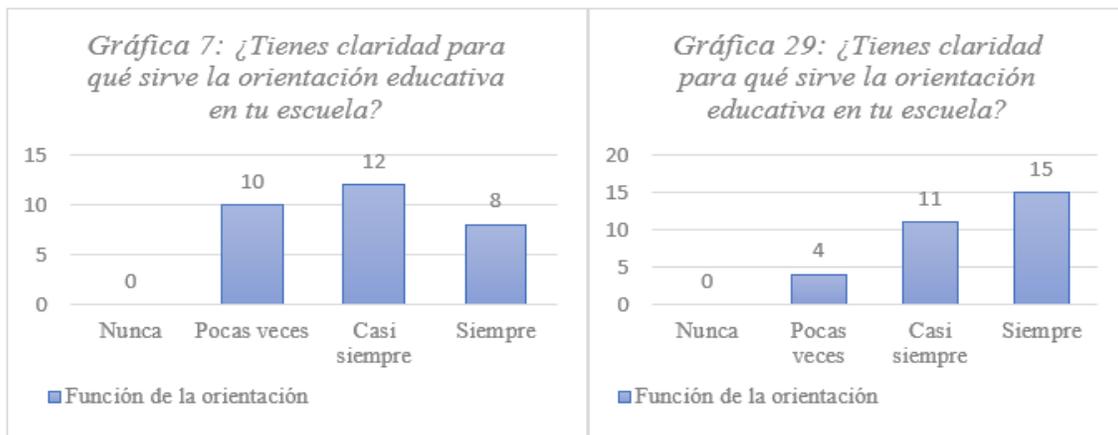
Tabla 7. Desarrollo de la orientación educativa según los ítems de análisis de la tabla de observación.

● Nadie ● Pocos ● Mayoría ● Todos

No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	¿Los estudiantes muestran iniciativa en la resolución de las actividades de la materia de tutoría?	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
2.	¿Los estudiantes muestran interés y participación en las temáticas que se abordan en el taller?	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
3.	Las actividades le son de utilidad a los estudiantes para relacionarlo con temas vistos en la materia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

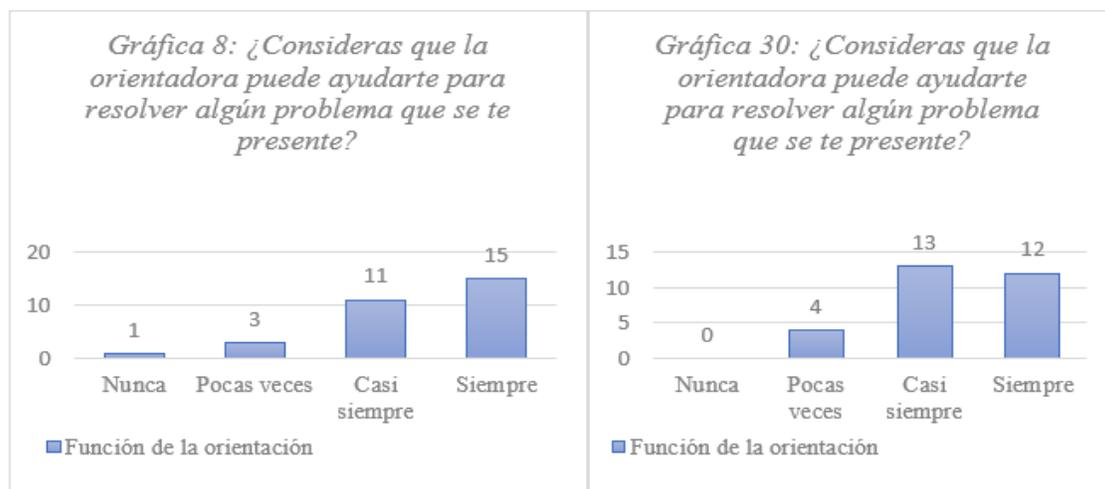
Con respecto a la tabla de observación, se puede decir que el taller “En mi mente” fue de ayuda, es decir, fue un apoyo para que los estudiantes despertarán el gusto y la curiosidad sobre la materia de tutoría, de esta manera con el transcurso de las sesiones, los chicos y chicas relacionaban los temas visto en la materia y el taller con su vida cotidiana y el grupo pasó de ser unos cuantos los que participaban a más de la mitad en hacerlo con relación a las actividades y el impacto que les generaba.

Orientación Educativa desde lo Institucional



En las gráficas 7 y 29 se puede observar que después de la aplicación del taller hubo cambios sobre la función de la orientación educativa por parte de los estudiantes, se percibe una

disminución en la opción “pocas veces” y un incremento en las respuestas “casi siempre y siempre”.



En las siguientes gráficas 8 y 30 con respecto a la función de la orientación, puede observarse que después de la aplicación del taller hubo una disminución en la respuesta “pocas veces” y un aumento en las opciones “casi siempre y siempre”.

Con respecto a los resultados de las gráficas anteriores recabadas de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se puede inferir cómo los estudiantes tuvieron un cambio considerable durante el transcurso del taller, siendo así que los chicos y chicas mostraron curiosidad, interés y las dudas de manera general que les iban surgiendo a lo largo de las sesiones con respecto a las clases y actividades del taller. En este sentido, las dudas que surgen iban desde cómo resolver la actividad, hasta aspectos relacionados con su vida fuera de la institución educativa, generando un espacio donde pudieran pedir un acompañamiento psicopedagógico para trabajar y/o solucionar aspectos de su vida personal y académica; no sobre cosas específicas con relación a alguna materia o tarea en específico.

Tabla 8. Desarrollo de la orientación educativa desde lo institucional según los ítems de análisis de la tabla de observación.

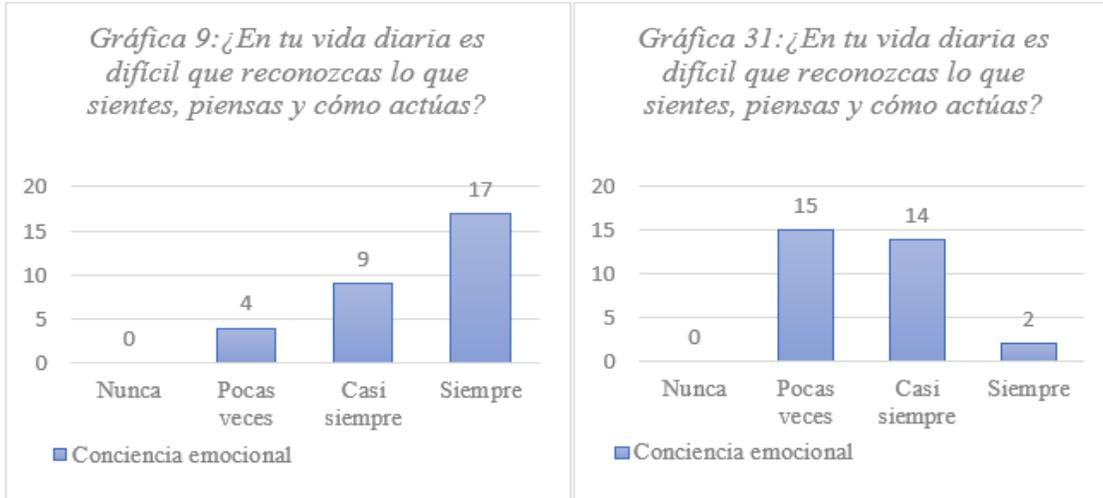
Nadie Pocos Mayoría Todos

No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4.	A lo largo de las sesiones, los estudiantes relacionan los contenidos y actividades con su vida cotidiana aplicando sus conocimientos en la resolución de conflictos y toma de decisiones.	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green

Con respecto a la tabla de observación, se puede decir que después de la aplicación del taller “En mi mente” fue de apoyo para los estudiantes. En este sentido, con el transcurso de las sesiones, los chicos y chicas tuvieron una participación más activa, relacionando temas de otras materias con algunas actividades del taller, sentirse seguros, comprender la función de la tutoría, generando un ambiente de apoyo y confianza mejorando el ambiente dentro del salón de clase. Un aspecto considerable fue que, tras los días de taller, los chicos y chicas mejoraron la comunicación con sus compañeros y con los profesores, expresando sus dudas, aclaraciones y en el caso de algún inconveniente con el grupo, entre todos se ponían de acuerdo para darle solución a las diversas situaciones.

Educación Emocional

Conciencia emocional



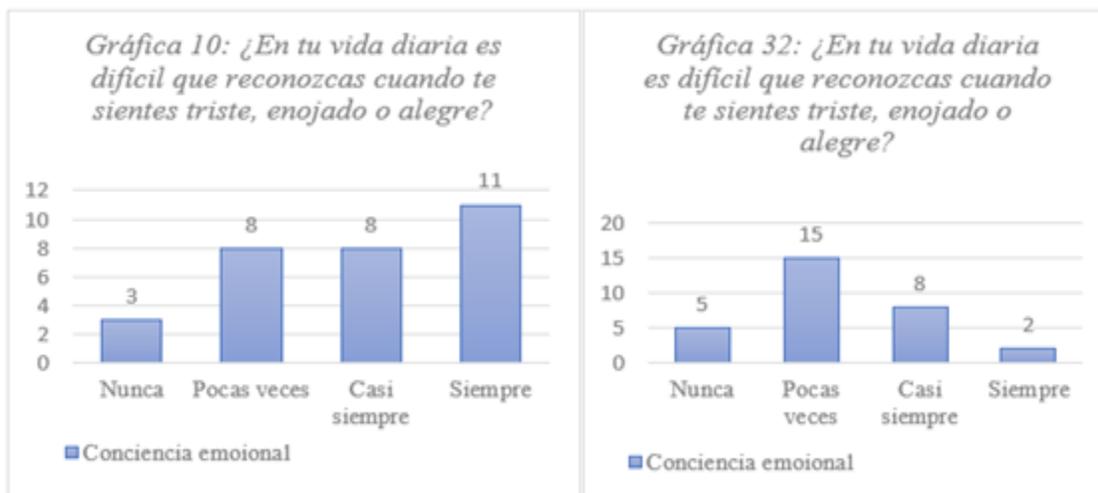
En las siguientes gráficas 9 y 31, se puede observar que después de la aplicación del taller los cambios con respecto a una de las competencias emocionales fueron favorables, En este sentido, la conciencia emocional dentro del grupo de 3°A tuvo una mejora; se observa una disminución en las opciones “siempre y casi siempre” y un aumento en las respuestas “pocas veces y casi siempre”.

En las gráficas 10 y 32, se puede observar que con respecto a la conciencia emocional hubo cambios considerables después de la aplicación del taller, hubo una disminución importante en la opción “siempre” y un aumento relevante en las respuestas “pocas veces y nunca”.

Con base en las gráficas anteriores, se observa cómo los estudiantes antes y después del taller tuvieron un cambio importante en relación con la primera competencia emocional. Al preguntarles a los estudiantes ¿cómo están? las respuestas en el transcurso del taller fueron aumentando en su precisión. Al inicio del taller, las respuestas proporcionadas por el grupo eran como “bien, mal, no sé, etcétera”. Con el transcurso de las sesiones y las actividades, el grupo comenzó a tener una mejoría sobre la conciencia emocional, es decir, pasaron de no identificar sus emociones a comprender los factores que desencadenan el sin fin emocional que una situación puede generar en ellos y ellas. De esta manera, con el surgimiento de dudas, el desarrollo de las actividades, la participación activa, fue como comenzaron a comprender

más sobre sí mismos, modificar actitudes y comportamientos con el fin de tener un amplio conocimiento sobre su conciencia emocional.

Tabla 10. Desarrollo de la conciencia emocional según los ítems de análisis de la tabla de observación.



En las gráficas 10 y 32, se puede observar que con respecto a la conciencia emocional hubo cambios considerables después de la aplicación del taller, hubo una disminución importante en la opción “siempre” y un aumento relevante en las respuestas “pocas veces y nunca”.

Con base en las gráficas anteriores, se observa cómo los estudiantes antes y después del taller tuvieron un cambio importante en relación con la primera competencia emocional. Al preguntarles a los estudiantes ¿cómo están? las respuestas en el transcurso del taller fueron aumentando en su precisión. Al inicio del taller, las respuestas proporcionadas por el grupo eran como “bien, mal, no sé, etcétera”. Con el transcurso de las sesiones y las actividades, el grupo comenzó a tener una mejoría sobre la conciencia emocional, es decir, pasaron de no identificar sus emociones a comprender los factores que desencadenan el sin fin emocional que una situación puede generar en ellos y ellas. De esta manera, con el surgimiento de dudas, el desarrollo de las actividades, la participación activa, fue como comenzaron a comprender más sobre sí mismos, modificar actitudes y comportamientos con el fin de tener un amplio conocimiento sobre su conciencia emocional.

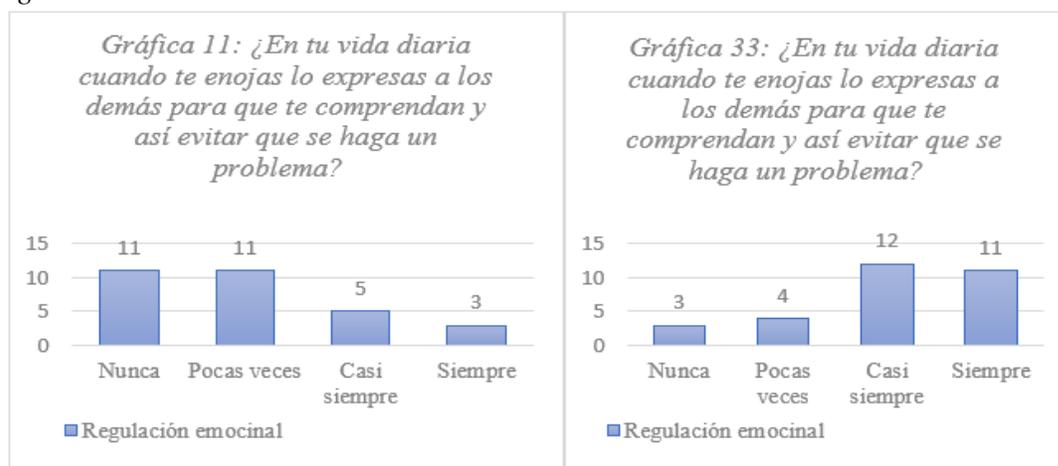
Tabla 9. Desarrollo de la conciencia emocional según los ítems de análisis de la tabla de observación.



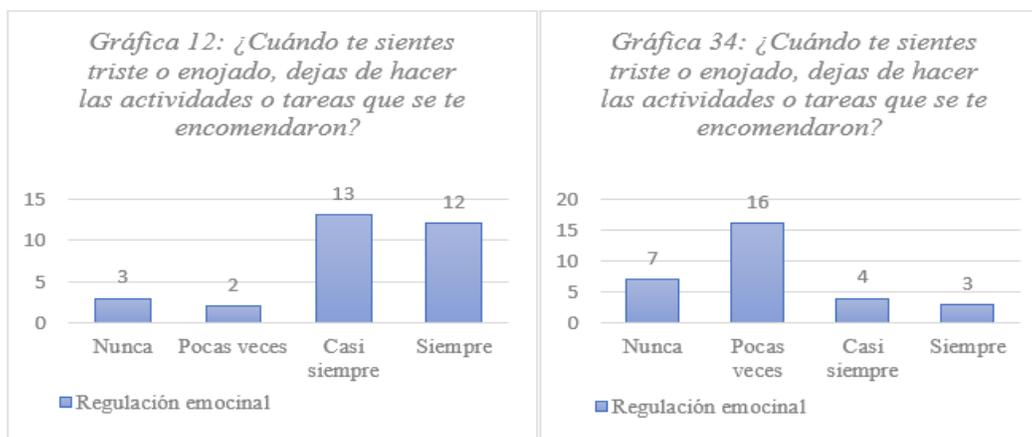
No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5.	Al llegar al salón con los estudiantes, el grupo responde específicamente al preguntarle ¿cómo están?	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green

Con base a la tabla de observación respecto al ítem cinco después del taller “En mi mente” los estudiantes tuvieron una gran mejoría con relación a su conciencia emocional; en las primeras sesiones, los estudiantes al responder a la pregunta “¿cómo están?”, muy pocos eran los que respondían y algunos no sabían su sentir en ese momento. Con el transcurso de las sesiones, los chicos y chicas comenzaban a tener mayor conocimiento de su sentir, es decir, al hacerles la misma pregunta nos compartían su estado de ánimo, emociones o sensaciones que sentían en ese momento o en el transcurso de las actividades del taller, acompañado de una “quizá por eso es que me siento así”, identificando la toma de conciencia de sus emociones. De igual manera, el taller reforzó en algunos estudiantes algunos conocimientos que tenían; al compartir sus experiencias entre el grupo, iban identificando y poniendo nombres a esas emociones que experimentaban y en otros casos, les sirvió de ayuda para llevarlos a cabo en su vida cotidiana, generando alternativas de solución para algunas situaciones.

Regulación Emocional



Con base en las gráficas 11 y 33 con relación a la regulación emocional, se puede observar que después de la aplicación del taller, el grupo tuvo cambios significativos, es decir, hubo una disminución en las opciones “nunca y pocas veces”, y un aumento considerable en las respuestas “casi siempre y siempre”.



Con base en las gráficas 12 y 34, con respecto a la regulación emocional se puede observar que después de la aplicación del taller hubo cambios considerables; se obtuvo una disminución en las opciones “casi siempre y siempre” y un aumento en las respuestas “pocas veces y nunca”.

En relación a las gráficas anteriores recabadas de la información de los estudiantes del grupo de 3°A, se observa que después de la aplicación del taller “En mi mente” el grupo mostró cambios considerables e importantes con respecto a una de las competencias emocionales. Siendo así que, en un inicio el grupo se mostraba desconcertado al no identificar algunas emociones y que en ciertos casos dejarán de hacer sus actividades y responsabilidades. En este sentido, a lo largo de las sesiones y con el transcurso de las actividades fue mejorando en ciertos aspectos, por ejemplo, en la realización de algunas actividades la comunicación entre ellos mejoró su comunicación ya que, si se presentaba algún inconveniente, entre el grupo llegaban a un acuerdo, se desarrollaba el respeto y la autorregulación individual en algunos de los chicos y chicas.

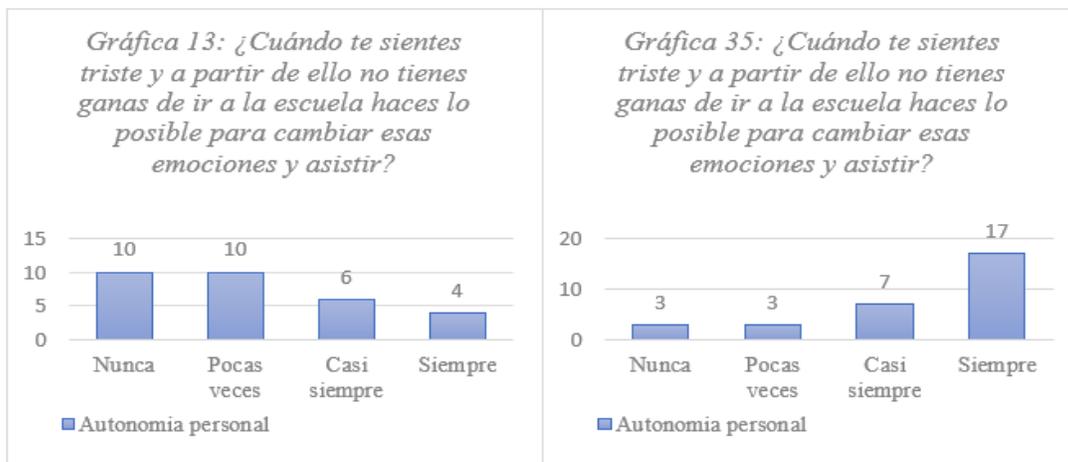
Tabla 10. Desarrollo de la regulación emocional según los ítems de análisis de la tabla de observación.


 ● Nadie ● Pocos ● Mayoría ● Todos

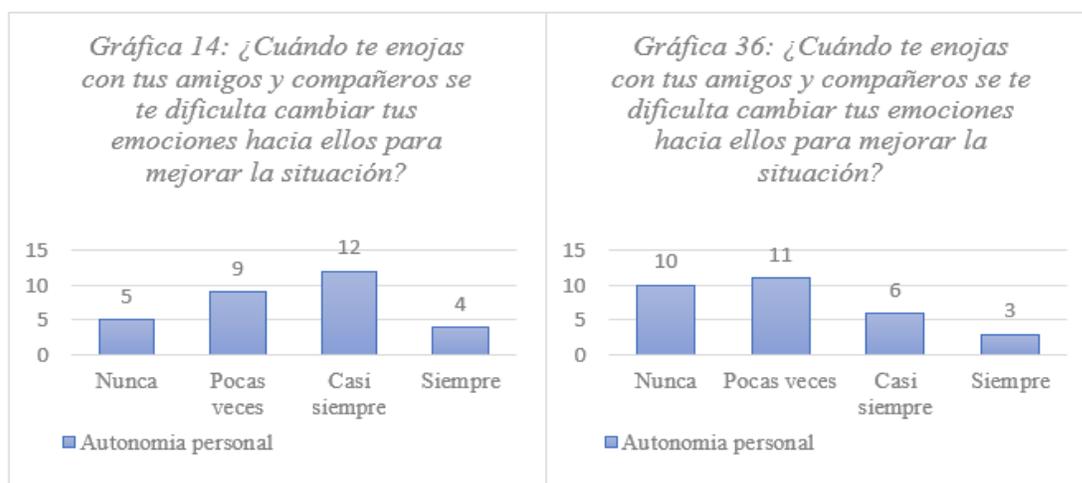
No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6.	¿El grupo logra regular sus estados emocionales a partir del razonamiento para cambiar su comportamiento?	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green

Con relación en la tabla de observación en relación con el ítem seis, el grupo en un inicio no muestra con precisión su regulación emocional, dejando que sus emociones y sentimientos sean un factor que impidan el desarrollo de sus actividades y responsabilidades. De esta manera, se puede decir que después de la aplicación del taller “En mi mente” fue de apoyo para que los estudiantes desarrollaran un autocontrol mediante la conciencia de las consecuencias que podrían resultar sí lastiman a alguien cuando experimentan emociones intensas, así la importancia de controlar sus reacciones lo que implica un desarrollo de la regulación emocional.

Autonomía personal



Con relación en la gráfica 13 y 35 se puede observar que hubo cambios en el grupo de 3ºA con respecto a la autonomía personal después del taller, se observa una disminución en las opciones “nunca y pocas veces” y un aumento considerable en las opciones “casi siempre y siempre”.



En las gráficas 14 y 36 con respecto a la competencia emocional, se observa cambios en el grupo de 3ºA después de la aplicación del taller; hubo una disminución importante en las opciones “casi siempre y siempre” y un aumento considerable en las respuestas “nunca y pocas veces” con relación a la autonomía personal.

En relación con la información recabada de las gráficas anteriores, se pudo apreciar una mejoría dentro del grupo con el transcurso del taller. Siendo así que, al inicio del taller, en ciertas sesiones algunos estudiantes faltaban a clases, en algunos otros se percibía la falta de interés y compromiso con la realización de las actividades y el cumplimiento con tareas de otras materias. En este sentido, con el paso de los días, se comenzó a lograr cambios importantes que generan estados emocionales positivos, dando paso al desarrollo de la autonomía emocional, desde la conciencia sobre la importancia de buscar recursos y ayuda para la resolución de conflictos.

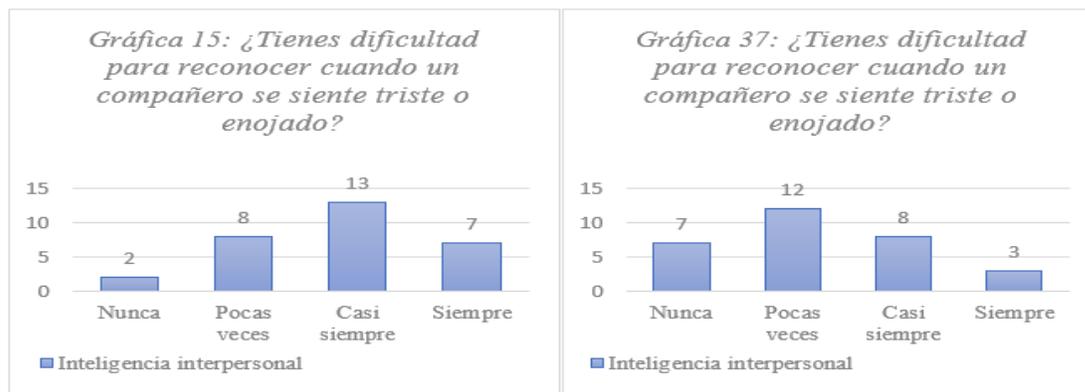
Tabla 11. Desarrollo de la autonomía personal según los ítems de análisis de la tabla de observación.

● Nadie ● Pocos ● Mayoría ● Todos

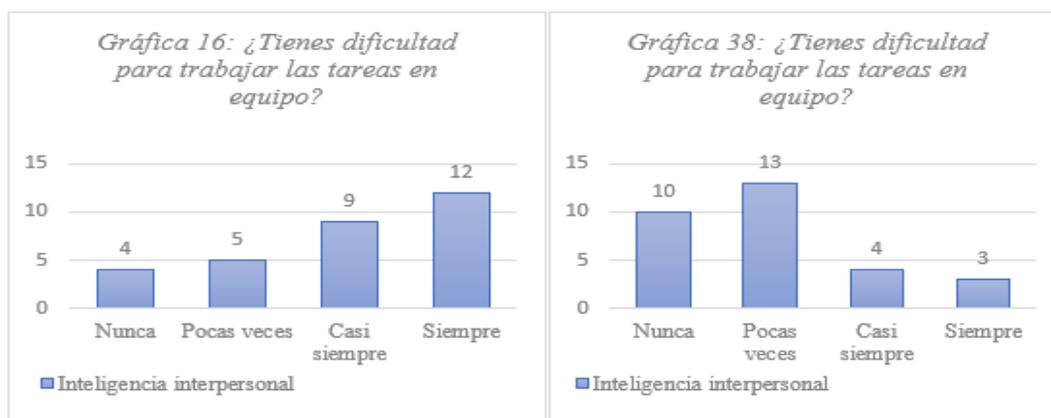
No	Ítems	Número de sesiones															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
7.	¿El grupo tiene una actitud positiva y la habilidad para automotivarse ante las adversidades de las actividades expuestas?	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green

Con respecto al ítem siete de la tabla de observación, se pudo apreciar como en las actividades del taller, el grupo inició sin colaboración grupal solo con esfuerzos personales sin llegar a cumplir los objetivos, posteriormente en intentos de organizarse, este se volvió asertivo y eficaz para el cumplimiento de sus responsabilidades, lograr los objetivos en menor tiempo ya que desarrollaron una comunicación activa con palabras, ideas precisas y bien expresadas; se mostró en algunas situaciones la necesidad de pedir ayuda para resolver conflictos entre ellos o de manera grupal.

Inteligencia interpersonal



Con relación en las gráficas 15 y 37 con relación a la siguiente competencia emocional, se puede observar un cambio en el grupo después de la aplicación del taller; se percibe una considerable disminución en las respuestas “casi siempre y siempre” y un aumento en las opciones “nunca y pocas veces” respecto a la inteligencia emocional.



Con base en las gráficas 16 y 38 con relación a la inteligencia interpersonal, se puede observar un cambio con respecto a las respuestas otorgadas por los estudiantes del grupo 3°A al aplicar el taller; se percibe una disminución en las opciones “siempre y casi siempre” y un aumento en las respuestas “nunca y pocas veces” con respecto a la dificultad de trabajar en equipo.

En relación con la información otorgada por los estudiantes del grupo de 3°A presentadas en las gráficas anteriores, se pudo observar importantes cambios después del taller “En mi

mente” en relación a la inteligencia interpersonal donde el grupo antes de dicho taller, se mostraban con complicaciones para trabajar en equipo con relación a la organización y escuchar las opiniones de los demás. Siendo así que, después de comprender más acerca de las emociones y sentimientos de sus compañeros durante las primeras sesiones, los estudiantes tuvieron disposición para un cambio, mismo que comenzaron a desarrollarse en las siguientes sesiones; la capacidad del grupo para poner atención a las instrucciones y organizarse como equipo, fue efectiva.

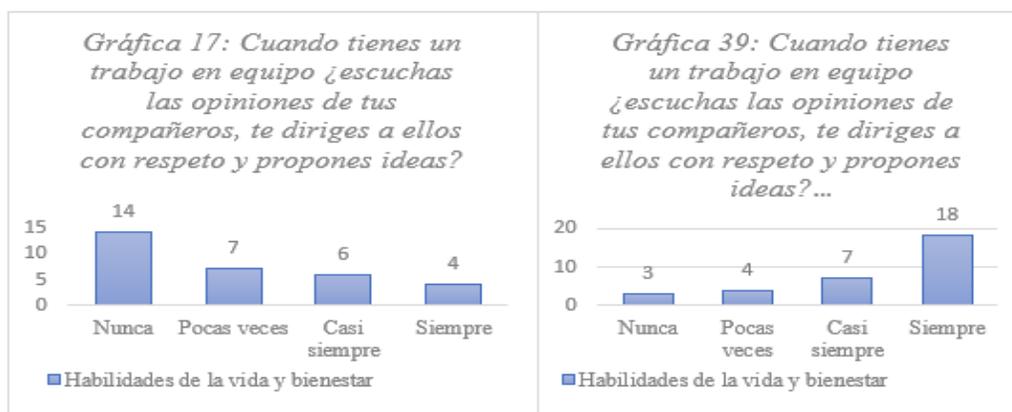
Tabla 12. Desarrollo de la inteligencia interpersonal según los ítems de análisis de la tabla de observación.


 ● Nadie ● Pocos ● Mayoría ● Todos

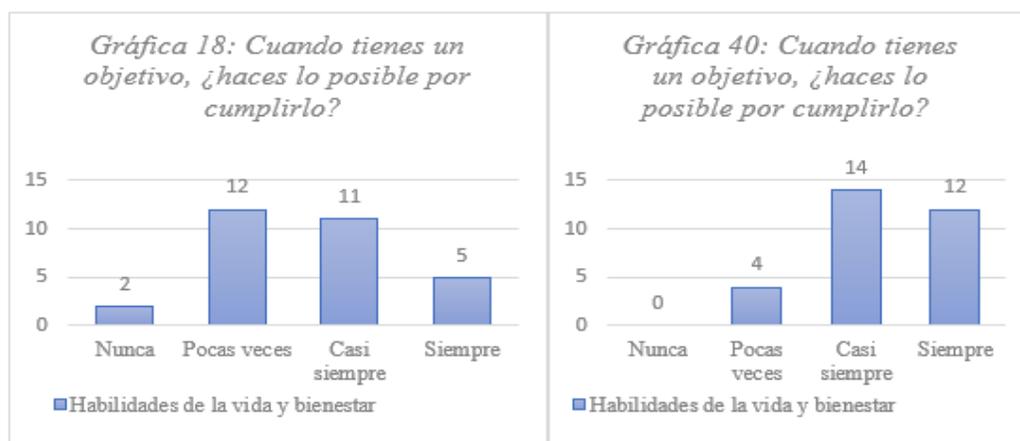
No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
8.	¿Los estudiantes dominan habilidades sociales como (saludar, escuchar activamente, pedir la participación, respetar opiniones, despedirse, agradecer o pedir disculpas)?	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green

Durante diversas sesiones del taller los estudiantes desarrollaron habilidades sociales como la participación activa, comunicación asertiva y escucha activa. Observándose directamente en la organización para colaborar entre ellos en las actividades desde escuchar sus diferentes opiniones para resolver las tareas asignadas, procurarse, empatizar entre ellos por las experiencias que compartían a todos o consolándose, apoyarse en dudas que tenían respecto a las instrucciones o la dinámica, respetar las opiniones que cada uno tenía, dejando a un lado el reírse o hacer comentarios y se ofrecieron disculpas cuando fuera necesario.

Habilidades de la vida y el bienestar



Con base en las gráficas 17 y 39 con relación en la siguiente competencia emocional, se puede observar que después de la aplicación del taller, el grupo de 3ºA mostró cambios importantes, se percibe una disminución en las respuestas “nunca y pocas veces”, se mantuvo la cantidad en “casi siempre” pero con un aumento importante en la respuesta “siempre” con respecto a las habilidades de la vida y bienestar.



Con relación a las gráficas 18 y 40 con respecto a las habilidades de la vida y bienestar, se puede observar los cambios que tuvieron los estudiantes después de la aplicación del taller; se muestra una disminución en las respuestas “pocas veces y nunca” y un aumento en “casi siempre y siempre” con el hecho del cumplimiento de los objetivos de los estudiantes.

La última competencia emocional a desarrollar fue la de “habilidades de vida y bienestar”. En relación con las gráficas anteriores, se observa como al inicio del taller, los estudiantes no sabían cómo responder puntualmente a pregunta ¿Cómo te visualizas en diez años? a lo que las respuestas otorgadas por los estudiantes eran imprecisas, algunos casos responden “no sé”, “no lo había pensado”, “no me visualizo en ese tiempo”. Con el paso de las sesiones, los estudiantes comenzaron a tener una mejor perspectiva de sí mismos, a generarse objetivos a corto plazo y desarrollar alternativas de solución para poder cumplirlas, por ejemplo, en el cumplimiento de las actividades del taller, el estudiar para un examen de alguna materia y el cuidarse a sí mismos para sentirse mejor, es decir, proponerse descansar un poco más para venir con la mejor disposición a la escuela o participar más en clases.

Tabla 13. Desarrollo de las habilidades para la vida y el bienestar según los ítems de análisis de la tabla de observación.

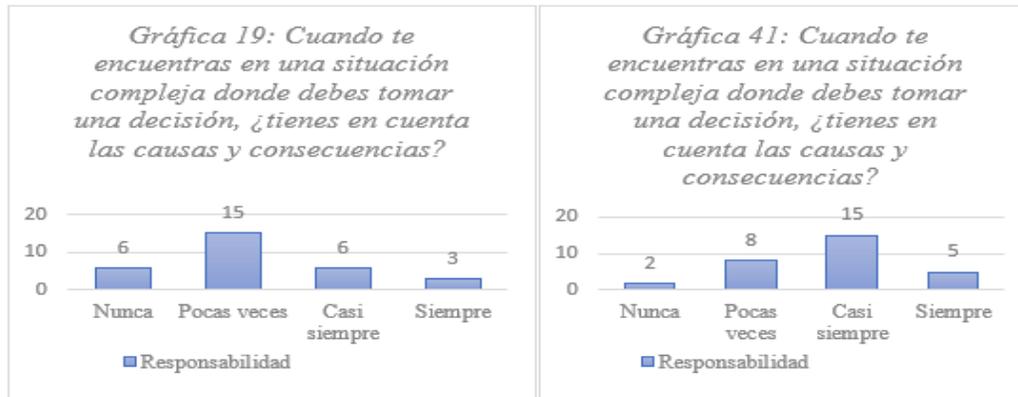


No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
9.	A lo largo de las actividades, ¿los estudiantes muestran disposición, realizan propuestas y trabajan en equipo para la resolución de problemas?	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green

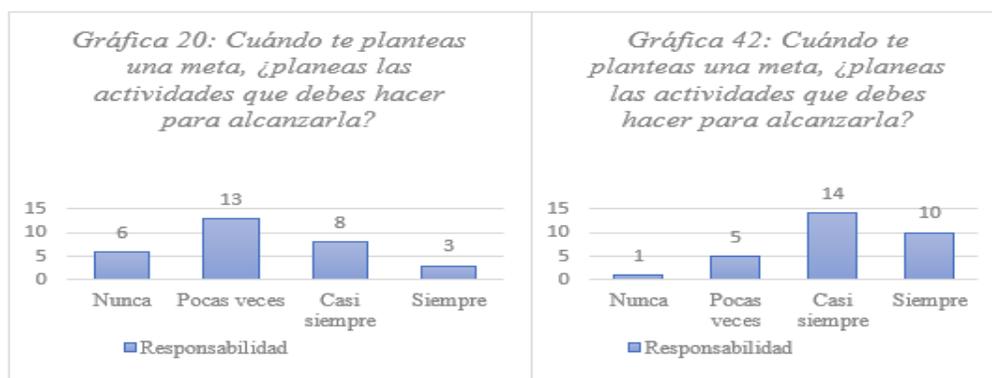
Con respecto a la tabla de observación sobre el ítem nueve y su relación con las gráficas anteriores, los estudiantes se percataron de los problemas que les impedía trazar metas o alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, en la última sesión compartieron experiencias que resultaron importantes, les ayudó a reconocerse y formar la persona que son hoy en día; de igual manera, se despertó ese interés por su futuro, el cambio de algunos hábitos para tener herramientas en el cumplimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, como el estudiar una carrera y/o trabajar. Finalmente, en el desarrollo de las actividades, al escucharse como grupo, muchos se compartían consejos para apoyarse, escucharse y motivarse en la recta final de esta etapa de la educación básica (secundaria).

Toma de decisiones

Responsabilidad



En las gráficas 19 y 41 con relación a la toma de decisiones, se puede observar un cambio en los estudiantes del grupo de 3ºA después de la aplicación del taller “En mi mente” se percibe una disminución en las opciones “nunca y pocas veces” y un aumento en las respuestas “casi siempre y siempre” con relación a la responsabilidad y las causas y consecuencias en la toma de decisiones de los estudiantes.



Las siguientes gráficas 20 y 42 muestran un cambio importante en el grupo después de la aplicación del taller con relación al cumplimiento de metas que se proponen los estudiantes, se observa un cambio importante en las respuestas con una disminución en las opciones

“nunca y pocas veces” y un aumento en las respuestas “casi siempre y siempre” con respecto a la responsabilidad.

Con base en la información recabada en las gráficas anteriores, se pudo identificar dentro del grupo que algunos de los estudiantes antes del desarrollo del taller, mostraban cierta confusión con respecto a considerar las causas y consecuencias en la toma de decisiones, es decir, tomaban dichas decisiones por impulso e influencia de sus compañeros. Siendo así que, con el transcurso de las sesiones, fueron ampliando su panorama al considerar los distintos factores que intervienen al tomar una respuesta. De esta manera, en la resolución de las actividades se tomaban un momento para reflexionar antes de tomar una decisión, cuando se tenía que tomar de manera grupal entre todos y todas se percibía un ambiente de respeto en las opiniones, una escucha activa y en ciertos casos una lluvia de ideas para que la decisión que tomarán apoyara al cumplimiento y satisfacción del grupo.

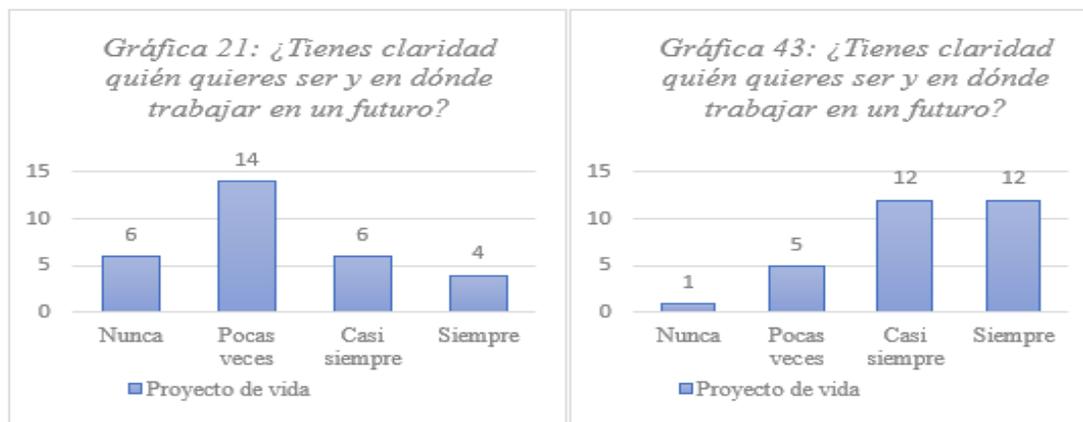
Tabla 14. Responsabilidad según los ítems de análisis de la tabla de observación.



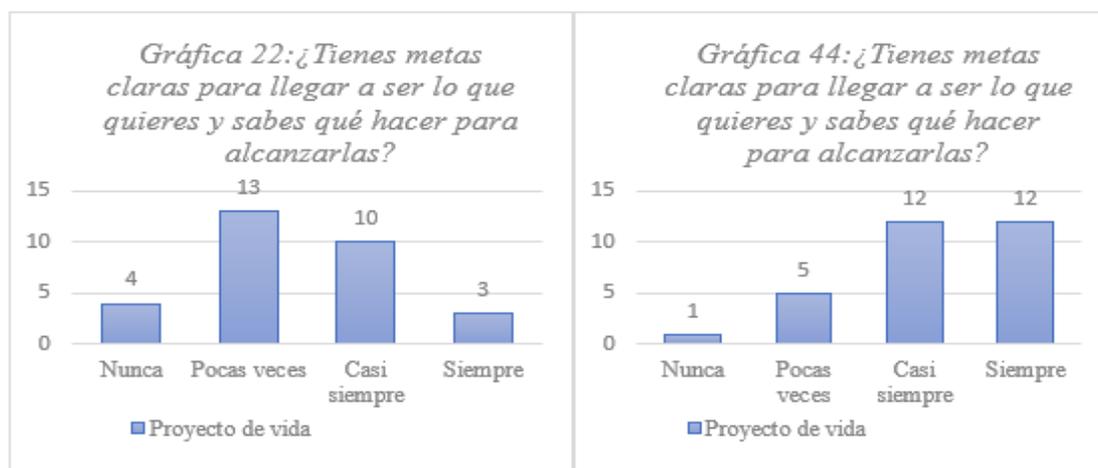
No	Ítems	Número de sesiones															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
10.	Los estudiantes asumen su compromiso a lo largo de las sesiones, es decir, ¿realizan una participación activa en cada actividad y cumplen con los materiales que se les solicitan?	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green

Conforme pasaron las semanas del taller, los estudiantes manifestaban un compromiso al traer los materiales que se les iba pidiendo y a su vez si alguno de sus compañeros no llevaba el material, se lo compartían para realizar las actividades. Por otro lado, fueron participando de manera activa dentro del salón de clases motivando a sus compañeros a incorporarse, reforzando el vínculo grupal y una responsabilidad afectiva en conjunto. Durante diversas secuencias se apreció la empatía en algunos de los estudiantes, ya que se apoyaban al momento de tomar una decisión considerando las opiniones de los demás y sobre todo el sentir de cada uno para evitar generar problemas o el daño al sentir.

Proyecto de vida



En las gráficas 21 y 43 con respecto al proyecto de vida por parte de los estudiantes de 3°A, se puede observar cambios importantes en las respuestas del grupo después del desarrollo del taller, se muestra una disminución en las respuestas “nunca y pocas veces” y un aumento importante en las opciones “casi siempre y siempre” en relación a la visualización que tienen los chicos y chicas en un futuro.



En las gráficas 22 y 44 con relación a las metas de los estudiantes, se puede observar un cambio importante en las respuestas después de la aplicación del taller, se percibe una disminución en las opciones “pocas veces y nunca” y un aumento importante en las respuestas “casi siempre y siempre” con respecto al proyecto de vida.

Con base a la información recabada de las gráficas anteriores, se logró identificar un cambio en la claridad que tenían los estudiantes sobre quiénes son, sus metas y su proyecto de vida. Al principio como se puede ver en gráficas, no tenían claridad de aquello que querían hacer en su futuro sobre todo porque estaban a punto de decidir qué escuela de media superior es la que quieren para continuar con sus estudios, muchos aún no sabían qué estudiar y en dónde.

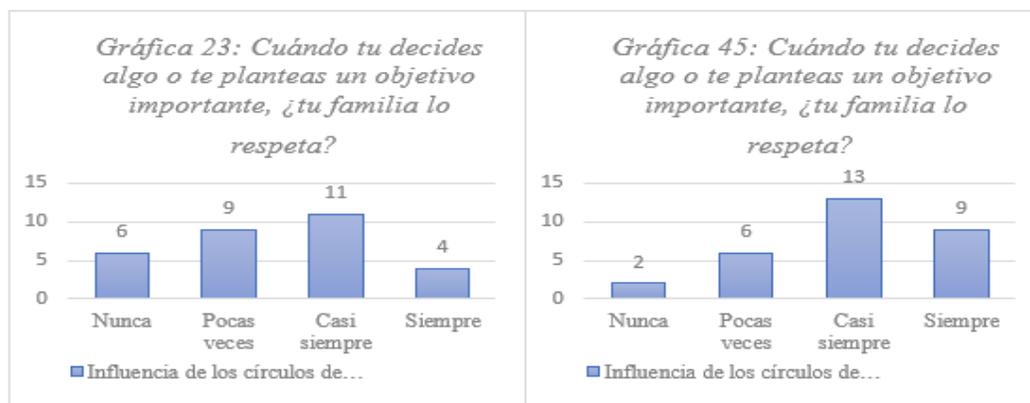
Tabla 15. Proyecto de vida según los ítems de análisis de la tabla de observación.

● Nadie ● Pocos ● Mayoría ● Todos

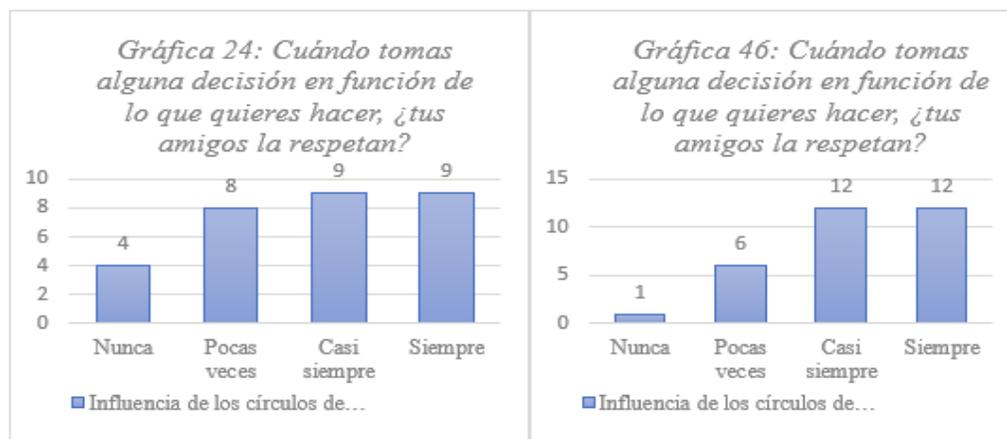
No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
11.	Al presentar situaciones hipotéticas en donde deben tomar decisiones sobre su futuro, los estudiantes reflexionan antes de responder a cada ejemplo.	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green

Con el desarrollo del taller, se fue percibiendo una mejoría en los casos donde los chicos y chicas se encontraban en confusión; las actividades fueron reforzando las perspectivas de los estudiantes, despertando la curiosidad y motivación por lograr las metas que tenían, por ejemplo; estudiar dicha carrera que siempre se imaginaron de pequeños y para eso se proponen estudiar dos horas diarias, comenzar a hacer algún deporte o incluso pasar más tiempo con su familia. Con el cambio que se registró en los estudiantes, el taller fue siendo un impulso para ellos, un espacio de apoyo, confianza y de reflexión sobre aquello que quieren para su futuro y cómo lograrlo desde el desarrollo de las competencias emocionales para una toma de decisiones adecuadas.

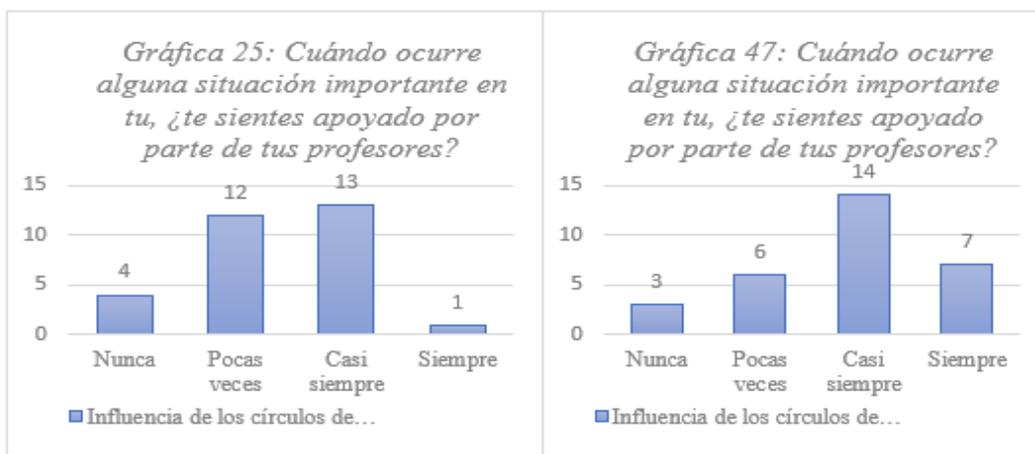
Influencia de los círculos de socialización



En las gráficas 23 y 45 con respecto a la influencia de los círculos de socialización, se puede observar un cambio en las respuestas otorgadas por los estudiantes de 3°A, se percibe una disminución en las opciones “nunca y pocas veces” y un aumento importante en las respuestas “casi siempre y siempre” en relación a la influencia de la familia.



En relación a las gráficas 24 y 46 en relación a la influencia de los amigos, se puede observar un cambio en las respuestas otorgadas por los estudiantes después de la aplicación del taller, se percibe una disminución en las opciones “nunca y pocas veces” y un aumento en las respuestas “casi siempre y siempre” con respecto a la influencia de los círculos de socialización.



En las gráficas 25 y 47 se puede observar un cambio después de la aplicación del taller en las respuestas otorgadas por los estudiantes con relación a la influencia de los profesores, se muestra una disminución en las opciones “pocas veces y casi siempre” y un aumento en las respuestas “casi siempre y siempre” con respecto a la influencia de los círculos de socialización.

Con relación a la información recabada de las gráficas anteriores, se logró obtener un hallazgo importante sobre la influencia de los círculos de socialización de los estudiantes. Durante el desarrollo del taller, se percibió la influencia que tienen la familia, amigos y profesores en la toma de decisiones de los estudiantes, tomando en consideración que en algunas actividades como la “visualización a futuro”, algunas de sus respuestas venían acompañadas con “quizá a mi familia no le agrada”, “igual que mi amigo”, “no creo que al profesor de agrada”, etcétera. Siendo así que este es un factor importante a considerar por la importancia que conllevaba para los chicos y chicas en sus decisiones; sin embargo, con el transcurso de las sesiones se percibió una mejoría en el impacto de los círculos de socialización, donde comenzaban a tomar las opiniones de manera reconstructiva ampliando su panorama para una toma de decisiones más responsable y reflexiva.

Tabla 16. Influencia de los círculos de socialización según los ítems de análisis de la tabla de observación.



No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
12.	En las actividades en equipo, la manera en cómo se conforman, trabajan y dan soluciones, ¿es adecuada?, es decir, que tanto influye la opinión de sus compañeros y profesores	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green

Como ya se ha mencionado previamente en el análisis de otras tablas de observación, los estudiantes desarrollaron habilidades como escucha activa y comunicación asertiva para relacionarse entre ellos. Si bien la opinión de sus compañeros y profesores fue considerada para desenvolverse mejor en el salón de clases y tomar decisiones en conjunto para dar soluciones a las actividades, problemáticas o circunstancias que iban pasando en cada una de las sesiones. Por lo que hubo un impacto significativo por parte de los amigos y profesores como círculos de socialización secundaria en los estudiantes.

Con base en lo anterior, al utilizar la tabla de observaciones y registrar la respuesta del grupo respecto a la aplicación del taller, se observó un cambio gradual de aspectos negativos a positivos. En algunas competencias evaluadas en los ítems, el desarrollo fue un poco más rápido y en otros gradualmente lento; sin embargo, se logró que los estudiantes manifestaran respuestas, acciones y herramientas acordes a la adquisición de cada competencia emocional.

Para visualizar de mejor manera la evolución del grupo de 3°A, a continuación, se muestra la tabla completa de observación:

Tabla 17. Registro de observación durante la aplicación del taller.

No	Ítems	Número de sesiones													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	¿Los estudiantes muestran iniciativa en la resolución de las actividades de la materia de tutoría?	Red	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green						
2	¿Los estudiantes muestran interés y participación en el taller?	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
3	Las actividades le son de utilidad a los estudiantes para relacionarlo con temas vistos en la materia	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green							
4	A lo largo de las sesiones, los estudiantes relacionan los contenidos y actividades con su vida cotidiana aplicando sus conocimientos en la resolución de conflictos y toma de decisiones.	Red	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green						
5	Al llegar al salón con los estudiantes, el grupo responde específicamente al preguntarle ¿cómo están?	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
6	¿El grupo logra regular sus estados emocionales a partir del razonamiento para cambiar su comportamiento?	Red	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green						
7	¿El grupo tiene una actitud positiva y la habilidad para automotivarse ante las adversidades de las actividades expuestas?	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green							
8	¿Los estudiantes dominan habilidades sociales como (saludar, escuchar activamente, pedir la participación, respetar opiniones, despedirse, agradecer o pedir disculpas)?	Red	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green							

9	A lo largo de las actividades, ¿los estudiantes muestran disposición, realizan propuestas y trabajan en equipo para la resolución de problemas?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
10	Los estudiantes asumen su compromiso a lo largo de las sesiones, es decir, ¿realizan una participación activa en cada actividad y cumplen con los materiales que se les solicitan?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11	Al presentar situaciones hipotéticas en donde deben tomar decisiones sobre su futuro, los estudiantes reflexionan antes de responder a cada ejemplo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12	En las actividades en equipo, la manera en cómo se conforman, trabajan y dan soluciones, ¿es adecuada?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Derivado de la aplicación del taller a los estudiantes de 3° de la de escuela secundaria “Manuel M Ponce” se muestra una mejoría sobre la categoría de Orientación Educativa en los siguientes aspectos: se encuentran mejor orientados ya que como se visualiza en la gráfica 28 en comparación con la gráfica 6 hay un cambio significativo a la relación que encontraron sobre los temas vistos en la materia de tutoría y el taller, con las situaciones de su vida cotidiana así como las cosas o temas que son de su interés. Esto también se ve reflejado y relacionado con las gráficas 26 y 27 donde manifestaron mayor gusto y curiosidad por su materia de tutoría y la significatividad que encontraban en los temas y actividades que se llevaban a cabo. En este caso la orientación educativa cumplió su función de orientar y guiar a los estudiantes sobre sus dudas e intereses tanto de su vida académica y personal, contribuyendo al desarrollo integral de los y las estudiantes. La clase de tutoría o el espacio que se nos permitió tomar para ejercer el taller, se convirtió en una red de apoyo y confianza para ellos.

Por consiguiente, con relación a la categoría de la Orientación Educativa desde lo Institucional se visualiza después de la aplicación del taller “En mi mente” un cambio dentro del grupo. En este sentido, como se puede observar en las gráficas 7 y 8 cómo se encontraba el grupo con respecto a la manera en la que se imparte Orientación Educativa dentro de su Institución educativa mostrando una confusión sobre el objetivo de la misma. Por otro lado, en la gráfica 29 y 30, con la finalización del taller se muestra una gran mejoría en los estudiantes, es decir, ahora comprende la función principal, tomando una participación en las actividades, relacionando temas con su vida personal; principalmente el cambio más importante fue que algunos de los estudiantes tomaban la iniciativa de participar en el taller así como en otras clases y viendo al docente como una figura de apoyo, generando vínculos más personales donde podían recurrir a ellos y ellas para apoyo en distintas situaciones que experimentaban dentro y fuera de la escuela, esto el compromiso que tienen los docentes y la Institución Educativa para contribuir al desarrollo pleno de los estudiantes.

Sobre la educación emocional, el grupo mostró gran mejoría y un avance con relación a las competencias emocionales trabajadas a lo largo del taller. Siendo así, sobre la “conciencia emocional” las gráficas 9 y 10 nos muestran como parte del grupo no reconocía su sentir en distintas situaciones, actuaban por impulso y no prestaban atención a los factores que detonaron dichas emociones. Posteriormente con la aplicación del taller como se observa en las gráficas 31 y 32, el cambio más grande que percibimos fue que al preguntar “¿cómo están?” ya sus respuestas no se quedaban inmersas en un “bien o mal”, es decir, ahora las respuestas mencionadas eran “triste, alegre, confundido, nostálgico, emocionado, nervioso, dudoso”, etcétera. Compartiéndonos e identificando sus emociones, que lo pudo detonar y algunas alternativas de solución para cambiar o regular ese sentir. De la misma manera, sobre la “regulación emocional” como se observa en las gráficas 33 y 34, hay un cambio y mejoría siendo la más significativa respecto a la comunicación entre ellos, se percibía una mejor organización, planeación y resolución de actividades dentro del taller, al igual que en otras materias en las que tenían para trabajar en equipo. Un aspecto relevante que dejó la actividad denominada “Kit planea tu automotivación” en la sesión 8, varios de los estudiantes nos mencionaron que ante una situación compleja acudían a este kit como apoyo para sobrellevar la situación y autorregularse.

En relación a la “autonomía emocional”, las gráficas 13 y 14 muestran cómo se encontraba el grupo antes de la aplicación del taller, en algunos de ellos las emociones los dominaban ocasionando problemas en los trabajos en equipo en grupos en algunas situaciones su sentir era tanto al grado de abandonar sus actividades cotidianas, así como sus responsabilidades dentro y fuera de la escuela. Posteriormente en las gráficas 35 y 36 se puede observar un cambio considerable por parte de los estudiantes, ya que conforme pasaron las sesiones del taller tenían una mejor confianza entre ellos para solicitar ayuda en las actividades, sobre cosas que no entendían o cuestiones de sus vidas personales. Identificando que los estudiantes reforzaron su habilidad de pedir ayuda, así como el compromiso y responsabilidad que tenían para hacer sus tareas o actividades solicitadas a pesar de no sentirse en el mejor momento, comprendiendo igualmente que el no estar bien siempre es válido y puede aportar gran enseñanza personal y su actuar cuando se encuentra de esa manera.

Con respecto a las gráficas 15 y 16 con relación a la “inteligencia interpersonal”, se observa cómo se encontraban los estudiantes antes de la aplicación del taller, donde el trabajar en equipo resultaba complicado, al igual el percibir cuando algunos de sus compañeros no se encontraban muy bien. En este sentido, después de la aplicación del taller las gráficas 37 y 38 nos muestran el cambio dentro del grupo, donde se percibía el compañerismo, la escucha activa y la empatía entre ellos ante las actividades y situaciones fuera de la escuela. En los trabajos en equipo de las sesiones 9, 10, 11, 13 y 14, los estudiantes reflejaban una mayor organización, procuraban el bienestar entre compañeros y amigos, respetando las opiniones dentro del equipo, retroalimentando de los resultados de otros equipos y aportando sugerencias. Esto genera una relación con la competencia emocional sobre “habilidades de vida y bienestar” donde se compartían consejos sobre las carreras, trabajar y estudiar, el cuidarse a sí mismos, tomar a consideración los factores antes de tomar una decisión importante en sus vidas, visualizar sus metas y plantear sus objetivos para lograrlos, responsabilizarse sobre sus acciones; esto puede verse en las gráficas 39 y 40.

En la categoría denominada “toma de decisiones”, encontramos un cambio importante en el grupo después de la aplicación del taller “En mi mente” donde las gráficas 19 y 20 correspondientes a la categoría, nos muestran cómo se encontraba el grupo respecto a la

responsabilidad. Se observa que gran parte de los estudiantes del grupo no toma a consideración las causas y consecuencias de sus acciones en distintas situaciones, de igual manera, no cuentan con una planeación para lograr un objetivo o meta, por ejemplo: en la cuarta sesión “Pienso luego actuó” al realizar la actividad sobre el dilema, algunos de los estudiantes tomaban decisiones sin contemplar toda la problemática o evaden la resolución de la actividad por miedo al qué dirán sus compañeros.

Esta categoría es de suma importancia porque abordaba la toma de decisiones, siendo así, una vez culminado el taller en el grupo hubo cambios considerables, en la dinámica que llevaban los estudiantes sobre la búsqueda de aceptación por otras personas y aquello que ellos querían hacer o decir, por ejemplo, comenzaban a considerar más lo que ellos querían, aquello que consideraban importante, así como sus diferentes habilidades y/o aptitudes para la toma de decisiones por sí mismos. Dejando a un lado las expectativas y adaptación de sus círculos de socialización (amigos y familia) y poniendo límites en sus relaciones interpersonales. Por otro lado, también observamos un acercamiento por parte de los estudiantes hacia sus profesores, viéndolo como una figura de apoyo y orientación sobre cualquier duda o situación que se les presente.

Sobre el proyecto de vida, el cambio puede verse en las gráficas 43 y 44 las cuales muestran una considerable mejoría con respecto al pensamiento que tienen de ellos a corto, mediano y largo plazo, reflejando un cambio en sus perspectivas, planes y estrategias que toman a consideración para poder cumplirlos. Como se encuentran en una etapa de culminación y transición a la media superior muchos de los estudiantes se apoyaban al hablar sobre las Instituciones Educativas a las que les gustaría ingresar, las carreras a las que aspiran y el empleo que les gustaría tener. Este cambio es importante porque al hablar sobre su “yo del futuro” muchos de los chicos y chicas nos compartieron que les causaba mucha nostalgia el pensar en ello porque habían formado vínculos fuertes y amistades que les dolería dejar de ver. Sin embargo, el apoyo que reflejaban entre todo el grupo resultó adecuado y muy reconfortante tanto para ellos como para nosotros al momento de estar realizando las actividades y planeando las dinámicas.

El diseño de las secuencias didácticas se muestra en el siguiente apartado del documento.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

A continuación, se encuentran la estructura temática del programa diseñado. En la siguiente tabla se visualizan los propósitos y temas asignados a trabajar en cada una de las cinco unidades y catorce sesiones del taller, de acuerdo a los enfoques y estrategias previamente mencionadas a lo largo de este trabajo recepcional.

Tabla 18. Ejes temáticos del taller

Taller: En mi mente
<p>Unidad 1. Conciencia Emocional</p> <p>Propósito: El estudiante identificará y nombrará sus emociones primarias y secundarias en relación a sus experiencias de la vida cotidiana.</p> <p>1.1. Conciencia de las emociones propias</p> <p>1.2. Dar nombre a las propias emociones</p>
<p>Unidad 2. Regulación Emocional</p> <p>Propósito: El estudiante expresará y generará emociones positivas identificando la relación que existe entre pensar, sentir y actuar.</p> <p>2.1. Conciencia de la relación entre emoción y comportamiento</p> <p>2.2. Expresión de las emociones</p> <p>2.3. Autogeneración de emociones positivas</p>
<p>Unidad 3. Autonomía personal</p> <p>Propósito: El estudiante tomará será sensible sobre de la importancia de sus cualidades, habilidades y características que le permitan aceptarse tal y como es e implementar estrategias para el desarrollo de la automotivación.</p>

3.1. Autoestima

3.2. Automotivación

3.3. Análisis crítico de normas sociales

Unidad 4. Inteligencia Interpersonal

Propósito: El estudiante desarrollará habilidades sociales como la comunicación asertiva y escucha activa para el trabajo colaborativo con sus compañeros.

4.1. Comportamiento pro- social y cooperación

4.2. Asertividad

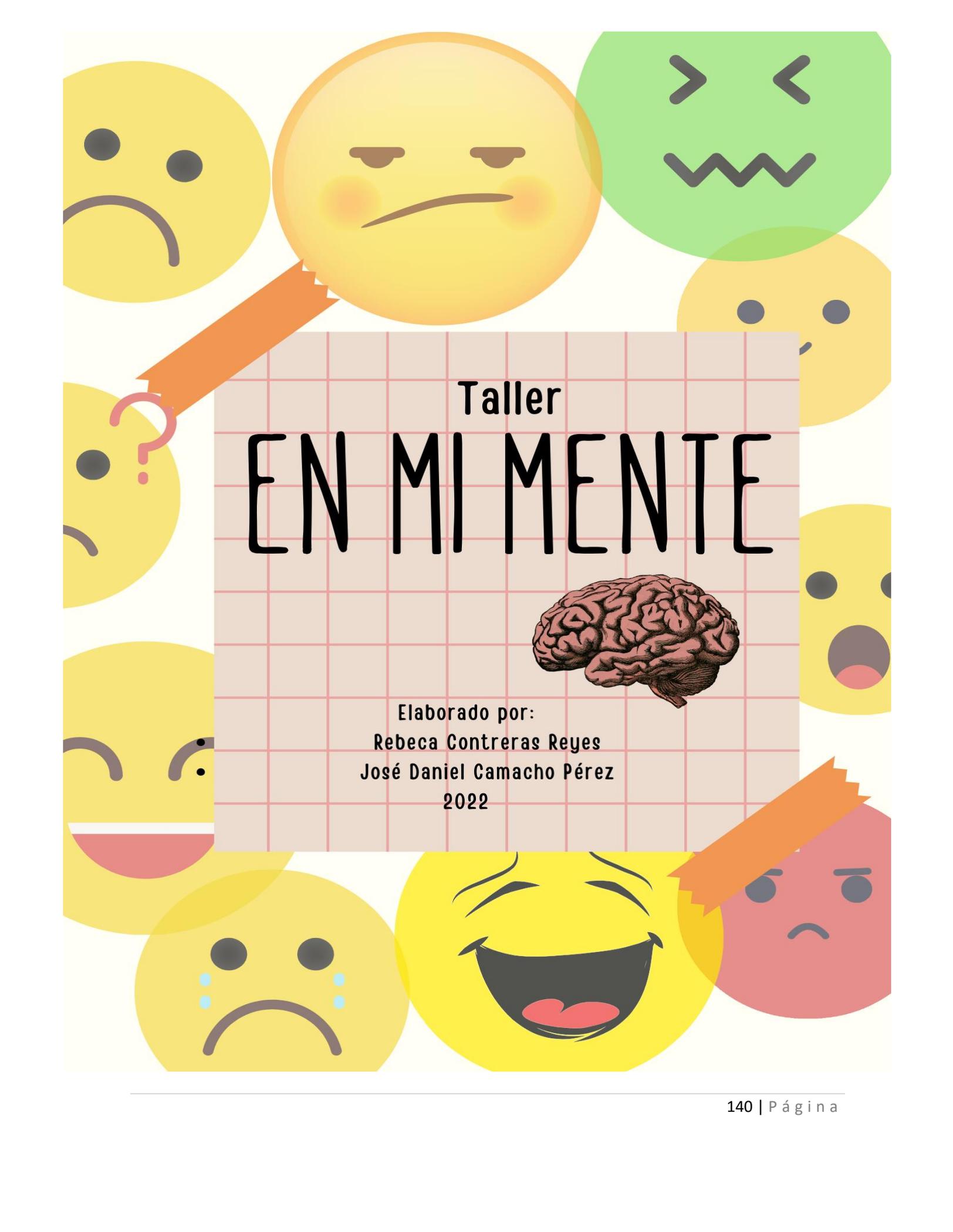
Unidad 5. Habilidades de la vida y bienestar

Propósito: El estudiante desarrollará habilidades que le permitan enfrentar y resolver conflictos mediante la reflexión para una toma de decisiones responsable.

5.1. Toma de decisiones

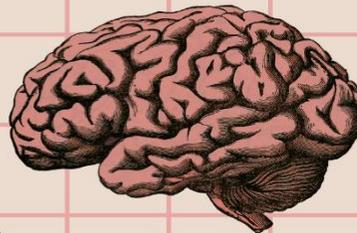
5.2. Resolución de conflictos

5.3. Responsabilidad



Taller

EN MI MENTE



Elaborado por:
Rebeca Contreras Reyes
José Daniel Camacho Pérez
2022

<p>Taller</p> <p>“En mi mente”</p>		
<p>Sesión: 1</p> <p style="text-align: center;">Tema: Presentación</p> <p style="text-align: center;">Título: Descubriendo mi mente, descubriendo mi taller</p> <p>Propósito: Explicar el objetivo del taller, los materiales y la manera en la que se trabajará, generar un acuerdo de convivencia para tener un ambiente de aprendizaje óptimo para todos y aplicar el cuestionario diagnóstico.</p>		
Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Se iniciará el taller mediante la presentación de los talleristas, dando una breve descripción de quiénes son. Enseguida se presentará el taller, así como el objetivo, los temas y posteriormente se proporcionará el instrumento diagnóstico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Cuestionario diagnóstico ° Plumones 	<p>20 minutos</p>
<p>Desarrollo: Una vez terminado el instrumento, se les pedirá a los estudiantes que hagan un círculo, formarán parejas y elegirán un animal en particular cada uno; esto con el objetivo de que, una vez seleccionado la especie, las parejas se presentarán mencionando el por qué eligieron dicho animal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Pizarrón 	<p>20 minutos</p>

<p>(algunas características que los hagan identificarse con ellos), su nombre, edad y algo que les apasione hacer en sus tiempos libres.</p>		<p>10 minutos</p>
<p>Cierre/evaluación: Como cierre, se realizará el acuerdo de convivencia entre todos pidiéndoles a los estudiantes que mencionen un acuerdo que les gustaría que se tomara en cuenta para conservar la armonía dentro del grupo, un espacio sano y de confianza para todos.</p>		
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al ingresar al salón de clase, los estudiantes se muestran muy distraídos, dispersos y algunos se encuentran en pequeños subgrupos. Posteriormente se les invito a que compartieran “cómo están” implicando un estado emocional descrito con una palabra, por ejemplo: entusiasmado, triste, confundido, aburrido, feliz, hambriento, no sé, agotado, distraído, etcétera. Enseguida la orientadora autorizó dar inicio, por lo que comenzamos a explicar el propósito del taller, los temas que se trabajarán, las actividades y se les repartió el cuestionario diagnóstico para que lo resolvieran.</p> <p>Desarrollo: Una vez dando inició a las actividades, se observa que algunos de los estudiantes se muestran confundidos en la formación de parejas y en su elección de animales.</p> <p>En el desarrollo de la presentación de parejas, algunos estudiantes se muestran nerviosos al pasar enfrente del grupo, se llegan a interrumpir entre ellos con risas y comentarios, pero todos participan y pasan al frente para compartir lo solicitado de la actividad.</p>		

Cierre: Se les pide a los estudiantes que compartan su punto de vista sobre la actividad, a lo que algunos respondieron “bien” y los demás se quedaron en silencio.

Enseguida entre todos se comenzó hacer una lista para desarrollar el acuerdo de convivencia. El cual quedo de la siguiente manera:

1. Respeto a las opiniones de los compañeros
2. Pedir la palabra y respetar cuando alguien esté hablando
3. Mantener ordenado y limpio el salón de clase
4. Participó en las actividades

Para finalizar se dio una agradable despedida entre todos.

Taller
“En mi mente”

Sesión: 2

Tema: Conciencia de las emociones propias

Título: “Las emociones viajan con nosotros”

Propósito: Analiza episodios emocionales que ha vivido recientemente, considerando elementos como causas, experiencia, acción, consecuencia y tipo de emoción.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
Inicio/introducción, presentación: Se comenzará la sesión formando un semicírculo para que todos se puedan observar, enseguida los talleristas se colocarán en el centro y explicarán la definición de emoción, así como las emociones primarias y secundarias.	° Pizarrón ° Plumones	15 minutos

<p>Desarrollo: Posteriormente, se llevará a cabo la siguiente técnica: en una caja que contendrá papелitos escritos sobre situaciones de la vida cotidiana ejemplificando algunas de las emociones primarias (ira, alegría, tristeza, y miedo) y secundarias (sorpresa, vergüenza, amor y asco), con el objetivo de que el estudiante identifique qué emociones son las que se sienten al enfrentar estas situaciones.</p>		<p>20 minutos</p>
<p>Cierre/evaluación: Los estudiantes deben de identificar qué fue lo que causó esa emoción, el tipo de emoción que sintieron en ese momento, las acciones que llevaron a cabo y las consecuencias de acuerdo con las diversas situaciones que se les van a ir planteando con los papелitos.</p>		<p>15 minutos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al comenzar la sesión, algunos de los estudiantes se muestran inquietos y hay un desorden al momento de formar el semicírculo. Sin embargo, al dar las explicaciones sobre las emociones, se observa que algunos de ellos hacen anotaciones en sus libretas y preguntas referentes al tema que se está explicando y mostraron curiosidad por la actividad.</p>		

Desarrollo: Los estudiantes se muestran interesados por la actividad, aunque les cuesta trabajo identificar la emoción que les genera la situación descrita en los papelitos. Sin embargo, se observa que a algunos de ellos les agrada la actividad porque demuestran interés y preguntan dudas.

Cierre: Al final, gran parte del grupo participa, describen las emociones que les generó la actividad, cuestionan la situación y generan hipótesis. Al concluir la sesión, todos se despiden de buena manera.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 3

Tema: Dar nombre a las propias emociones

Título: “Mis emociones y yo en la adolescencia”

Propósito: Expresa motivaciones, necesidades, deseos, emociones y pensamientos característicos de esta etapa de vida.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
-------------------	----------	--------

<p>Inicio/introducción, presentación:</p> <p>Los talleristas indicarán que la sesión de hoy será una charla llamada “charla ES” (emoción - sentimiento), donde los estudiantes deberán compartir alguna anécdota, frase, canción que sea significativa y que tengan muy presente en estos momentos.</p>	<p>°Celulares</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Desarrollo: Los talleristas iniciarán la charla compartiendo una anécdota personal, enseguida lo hará alguno de los estudiantes, así sucesivamente creando un ambiente armónico y de confianza donde todos comparten sus experiencias, deseos, pensamientos y emociones.</p>		<p>45 minutos</p>
<p>Cierre/evaluación: Como cierre, se les harán las siguientes tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue tu sentir al recordar la anécdota compartida? • ¿Qué emociones sintieron al compartir la experiencia? • ¿Te resultó complicado compartir tu anécdota, frase y canción significativa? 		
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al iniciar con la actividad, los estudiantes se muestran pensativos por recordar alguna canción, anécdota y frase significativa. Lo agradable de esta actividad fue que la mayoría de ellos comenzaron a buscar su canción favorita en su teléfono, la más significativa.</p>		

Desarrollo: Al escuchar nuestra anécdota, el grupo se muestra un poco más atento y comienzan a preguntar algunas dudas. Una vez terminada la anécdota, algunos de los compañeros de grupo se ven indecisos y con miedo para participar, aunque al ver que sus amigos más cercanos lo hicieron, se fueron animando poco a poco.

Así fue como entraron en confianza la mayor parte del grupo y el ambiente dentro del salón cambió, se percibe que se conmovieron emociones como la felicidad, tristeza, nostalgia por parte de los estudiantes después de que compartieran sus anécdotas, canciones, pensamientos, etcétera.

Cierre: Una vez culminada la actividad, al hacerles las preguntas los chicos y chicas participan un poco más, algunos responden con una palabra, otros con frases y algunos con agradecimientos. Nos compartieron que fue complicado pensar solo en una canción o anécdota, pero que escogieron alguna muy importante de su vida.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 4

Tema: Conciencia de la relación entre emoción y comportamiento

Título: “Pienso, luego actuó”

Propósito: Identifica la razón de su comportamiento a partir de las emociones que sienten.		
Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Para esta sesión, los talleristas iniciarán compartiendo el siguiente dilema en el pizarrón:</p> <p><i>La presión escolar que siente Juan supera su capacidad de aguante. Necesita sobresalir en las calificaciones si realmente desea ganar la beca en la universidad que quiere. Juan tiene un amigo que es muy inteligente. Le pide ayuda a su amigo, pero no la ayuda correcta, pues, él quiere que su amigo le resuelva el examen. Juan sabe que lo que está pidiendo está mal.</i></p> <p><i>El amigo también tiene un dilema por resolver. Él sabe que Juan está actuando mal, pero si no lo hace Juan lo deleitará con sus padres. Él es homosexual, esto los deja en una situación difícil a ambos. ¿Qué hará el muchacho? ¿Juan será capaz de revelar su secreto?</i></p>	<p>°Plumones</p> <p>° Pizarrón</p>	10 minutos
<p>Desarrollo: Posteriormente, se les pedirá a los estudiantes que elijan qué harían ellos y ellas. Una vez que tomen la decisión, se sentarán por equipos formados dependiendo de la respuesta elegida. De un lado del salón los que decidieron ayudar a Juan a resolver su examen y del otro quienes elijan no ayudarlo y dejar que las cosas ocurran.</p>		10 minutos
<p>Cierre/evaluación: Por consiguiente, se dará inicio y cierre al debate del porqué de su respuesta y preguntándoles:</p>		30 minutos

<p>¿Qué emociones sintieron al elegir su postura y al identificar que la de sus otros compañeros la respuesta era distinta?</p>		
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al ingresar al salón, los estudiantes se encuentran muy inquietos, algunos no están en el salón o piden salir mucho al baño cuando estamos anotando el dilema en el pizarrón. Al pedirles que se sienten para dar comienzo, los compañeros hicieron caso, aunque tardaron algunos en llegar, pero al ver que los demás ya estaban, de inmediato tomaron asiento.</p> <p>Desarrollo: Cuando comenzamos a leer el dilema se escuchan algunas risas o voces susurrando, al indicar que tomen una decisión y se dividan en dos bandos, todos hicieron caso a las indicaciones sin problema, se nota que les hizo sentido dicho dilema.</p> <p>Al comenzar a preguntar sobre el porqué de su elección, el grupo se muestra con ganas de participar debido a que levantan la mano o piden la palabra para responder a las contestaciones de sus compañeros. Se nota que hay mucha controversia entre todo el grupo porque comparten comentarios acompañado de afirmaciones o negaciones por parte de todo el salón.</p> <p>Cierre: Una vez culminado el debate, se elige al azar a algún estudiante y muchos quieren participar para dar su punto de vista sobre su postura y la de sus compañeros.</p> <p>Al dar cierre a la sesión, todo el grupo se despide y acomoda las bancan en su lugar de manera ordenada.</p>		

Taller
“En mi mente”

Sesión: 5

Tema: Expresión de las emociones

Título: “Desde adentro”

Propósito: Expresa sus emociones en tiempo y espacio, identificando cuál fue la situación que las detonó

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Los talleristas pondrán mantras de fondo para la concentración y relajación de los estudiantes. Posteriormente se les invitará a tomar una cartulina, pintura dactilar, gises, colores o plumones para el desarrollo de la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Plumones ° Cartulinas 	5 minutos
<p>Desarrollo: Se les dará la indicación de que realicen un dibujo de algún paisaje o lugar que recuerden en donde se sintieron tranquilos y felices, así como las personas con las que les gustaría estar en ese momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Pinturas dactilares 	35 minutos

<p>Cierre/evaluación: Al terminar, los talleristas invitarán a los estudiantes a expresar su sentir durante dos momentos: al escuchar los mantras y al momento de iniciar su dibujo. Por último, se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad? • ¿Qué les generó los distintos sonidos de los mantras? • ¿Qué pensaban mientras pintaban? <p>Como tarea para la próxima sesión, se les pedirá a los estudiantes que lleven sus fotografías e imágenes favoritas de personas, cosas que les despierten sus emociones agradables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Gises ° Colores ° Toallas para limpiarse ° Bocina 	<p>10 minutos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al iniciar la sesión, los estudiantes se mostraban tranquilos, en esta ocasión todos dentro del salón de clase esperando a que llegáramos. Al ingresar al aula todos saludan y algunos responden “bien, mal, con hambre, con sueño”, entre otras cosas a la pregunta ¿cómo están? Al escuchar los mantras muchos preguntan ¿qué es eso?, me gusta cómo suena, es muy relajante.</p> <p>Desarrollo: Cuando escuchan sonidos como las olas del mar, aves, el sonido de los instrumentos muchos de ellos se ven inspirados y relajados que proceden a plasmar o escribir su sentir en ese momento en la cartulina. El salón completo está en silencio, como si no hubiera estudiantes y mientras sigue la actividad, algunos se levantan de su asiento y se van a otro lado del salón o se recuestan en el suelo, otros recuestan su cabeza en la paleta de la banca. Una de las chicas del grupo pide salir al pasillo a tomar un poco de aire fresco y al preguntar si está bien él responde “sí, solo que me dio mucho sentimiento”</p>		

Cierre: Al finalizar la actividad de hoy, preguntamos qué sienten y se ve buena participación de todo el grupo. La chica que salió del salón nos comparte su sentir y expreso:

“entre en un sentimiento porque al escuchar los distintos sonidos de la música, me hizo recordar momentos bonitos que disfruté mucho”.

Un estudiante comparte, “yo cerré los ojos y fue como estar cerca del mar por el sonido de las olas y me sentí en calma, como si mi cerebro se apagara por un momento”.

Otro chico nos dice que le dio demasiado cansancio que se relajó y se quedó dormido.

Se nota que la actividad fue de su agrado porque muchos se sienten tranquilos, salvo algunos que se nota en su rostro de que durmieron. Al despedirnos y pedir la tarea, gran parte del grupo pregunta sí se puede traer dibujos aparte de lo demás.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 6

Tema: Autogeneración de emociones positivas

Título: “Rinconcitos de emociones”

Propósito: Identifica de manera específica las condiciones de una situación que provocan una emoción positiva.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
Inicio/introducción, presentación: Con los materiales solicitados en la sesión anterior, se les pedirá a los estudiantes desarrollar un collage, sobre aquellos momentos, cosas o personas que les sea de ayuda para configurar sus emociones de bienestar.	° Fotos	30 minutos
Desarrollo: Posteriormente, cada estudiante compartirá su material elaborado, respondiendo a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué momentos, objetos o personas pusiste dentro de tu collage?• ¿Por qué las colocaste?• ¿Qué sientes al observar el material que hiciste?	° Imágenes ° Hojas Tamaño oficio ° Plumones ° Pegamento	10 minutos
Cierre/evaluación: Para finalizar, se les preguntará a los estudiantes: Sí pudieras describir tu estado emocional en este momento... <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo describirías?• ¿La actividad despertó emociones agradables?	° Tijeras	10 minutos

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron esas emociones agradables que sintieron? <p>Para la siguiente sesión, se les pedirá a los estudiantes que escriban y 3 cualidades que perciban de sus compañeros.</p>		
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Se percibe un ambiente diferente, se ve al grupo calmado y algunos entusiasmados por la siguiente actividad.</p> <p>Al escuchar las indicaciones, algunos estudiantes piden permiso para hacer la actividad como suelo, el escritorio, en el pasillo. Solo al mencionar que una vez que todos hayan terminado lo compartirán en el grupo, son muy pocos los que reaccionan de manera negativa por la pena.</p> <p>Desarrollo: Al pedir que pasen a presentar su collage hay gran iniciativa del grupo y responder las preguntas de gran manera, emotivos algunos, otros preguntan si se lo pueden llevar porque les gustó mucho su creación.</p> <p>Cierre: Cuando preguntamos sobre su estado emocional, algunos responden “alegres, emotivos, calmados, con sentimientos encontrados, felices”. La parte final de la sesión se percibe con mayor atención, respeto, emotivo, se percibe un ambiente de armonía en el salón, como en la sesión de los mantras.</p>		

<p>Taller</p> <p>“En mi mente”</p>		
<p>Sesión: 7</p> <p style="text-align: center;">Tema: Autoestima</p> <p style="text-align: center;">Título: “Desde los ojos de otros”</p> <p>Propósito: Identifica sus fortalezas y analiza la influencia que los comentarios de sus compañeros provoquen en la imagen de sí mismo.</p>		
Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Para iniciar esta sesión, los talleristas retomarán la tarea que se les dejó a los estudiantes en la sesión pasada.</p>	<p>° Hojas con las cualidades anotadas</p>	<p>35 minutos</p>
<p>Desarrollo: Posteriormente, sentados en semicírculo se seleccionará de manera aleatoria a algún estudiante para que se siente en el centro y entre los demás comenzarán a compartir las cualidades que perciben de su compañero, así como alguna recomendación o cosa que admiran de él o ella.</p>		

<p>Cierre/evaluación: Se evaluarán a los participantes para saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron? • ¿Se sintieron identificados con lo mencionado por los compañeros? • ¿Les ayudó a sentirse más cómodos consigo mismos? <p>Por último, se les pedirá a los estudiantes llevar el siguiente material para la siguiente sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una caja de cartón del tamaño que deseen • Plumones y pinturas • Hojas de colores, papel lustre, américa y calcomanías • Foami o material moldeable o suave • Fotografías de momentos, personas especiales • Frases que los y las motiven • Dulces o golosinas favoritos • Algún libro favorito o cualquier objeto que los haga sentirse felices y tengan gran significado 		<p>15 minutos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al entrar al salón, los estudiantes se encuentran alegres y nos saludan de buena manera y preguntan “para qué la tarea, sí será algo diferente el día de hoy”.</p>		

Al pedirles que organicen las bancas esta vez lo hacen de manera ordenada y rápida.

Desarrollo: Una vez comenzado la actividad, se muestran algo tímidos por pasar al frente, sin embargo, al terminar de pasar el tercer compañero, ya muchos se animan por participar y escuchar lo que sus compañeros piensan de ellos y ellas.

Se percibe un ambiente agradable y a los que les toca estar enfrente se les toca sonrientes y muy felices por todo lo que escuchan.

Cierre: Al finalizar la actividad, todo el grupo se regala un aplauso, se percibe armonía entre ellos, sonríen, bromean de manera amistosa y hay respeto entre todo el grupo. De un momento, nos piden a nosotros colocarnos en el centro y dicen cualidades que perciben.

Antes de irnos, todos toman anotaciones sobre el material para la siguiente sesión y nos despedimos muy bien.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 8

Tema: Automotivación

Título: “Kit planea tu automotivación”

Propósito: Crear un kit de regulación emocional con sus propios recursos para generar emociones positivas que les permitan automotivarse.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Como inicio para esta sesión, los talleristas les pedirán a los estudiantes que saquen el material solicitado la sesión pasada para comenzar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Una caja de cartón del tamaño que deseen ° Plumones y pinturas ° Hojas de colores, papel lustre, américa y calcomanías ° Foami o material moldeable o suave ° Fotografías Dulces o golosinas favoritos ° Libro 	40 minutos
<p>Desarrollo: Se les pedirá a los estudiantes que con el material que cada uno trae, comenzar adornar su caja de cartón de la manera más bonita y especial que quieran, es a consideración de cada uno y su creatividad, pasarán de armar una simple caja a crear su kit automotivación.</p> <p>Una vez terminado el exterior de su caja, ahora adornarán la parte interna, esta vez colocando los objetos, fotografías, dulces, frases, etcéteras, especiales que cada uno trajo.</p>		
<p>Cierre/evaluación: Como parte final, cuando cada estudiante tenga su kit armado se les harán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sintieron al abrir su kit? • ¿Por qué colocaron esos objetos? • ¿Agregarían algo más a su kit? 		10 minutos

- ¿Qué agregarían?

Observaciones:

Inicio: El ingresar al salón es agradable, todo el grupo saluda y preguntan cómo nos encontramos, qué tal va nuestro día, si ya comimos algo. También se nota el entusiasmo por saber de qué tratará la actividad de hoy al ver todo el material que trajeron.

Desarrollo: Terminando las indicaciones muchos estudiantes comienzan a trabajar, algunos lo hacen en otro lado, otros en el pasillo y sentados en el suelo.

Al preguntar ¿cómo van?, varios del grupo responden que bien a excepción de algunos que necesitan más material o no traen algunas cosas que dejaron olvidadas.

Un estudiante tiene problemas con su caja, nos indica que sí puede pedir prestados materiales a lo que algunos de sus compañeros acceden a prestar y donar objetos para que continúe con la elaboración de su kit. Todos se perciben concentrados y bromean con sus trabajos, se escuchan risas y murmullos.

Cierre: Al terminar el tiempo de la elaboración del kit, todos recogieron los materiales, la basura, ordenaron el salón y se sentaron en un pequeño escalón que tiene en el salón. Una vez esto, pedimos la participación de alguien a lo que varios levantan la mano para participar y compartirnos su experiencia.

Una chica comenta “siento alegría de mi trabajo porque esta era una caja que usaba para guardar papeles, y ahora al abrirlo me gusta lo que veo, pero creo que me falta agregar más cosas que son importantes para mí”.

Por otra parte, otro compañero comparte que “me genera mucho sentimiento mi kit, porque metí cosas y objetos de gran valor sentimental, es como si fuera mi pequeña máquina del tiempo que estará conmigo siempre”.

Al terminar la sesión, todos nos regalamos un fuerte aplauso.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 9

Tema: Análisis crítico de normas sociales.

Título: “Analizando la sociedad”

Propósito: Valora su capacidad para intervenir y buscar soluciones a aspectos que les afectan de forma individual y colectiva.

Contenido/Técnica

Recursos

Tiempo

<p>Inicio/introducción, presentación: Para el inicio de la actividad de esta sesión, los talleristas les indicaran a los estudiantes que conformen tres grupos de 10 integrantes.</p>		10 minutos
<p>Desarrollo: Posteriormente, se les pedirá que piensen en tres problemáticas que perciben en el interior de la escuela (salón de clases o fuera del salón). Una vez identificado las problemáticas y elegido una en particular entre el grupo, deberán escribir las posibles soluciones. Terminado, se les pedirá a los grupos que elijan un representante y comparta sus soluciones para dar inicio a un debate.</p>	<p>° Pizarrón ° Cinta ° Imágenes</p>	25 minutos
<p>Cierre/evaluación: Para finalizar se les hará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te sentiste conforme con tu desempeño dentro del equipo? • ¿Estuviste de acuerdo sobre la elección del representante del equipo? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? • ¿Prefieres trabajar en equipo o individual? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? • ¿Crees que si la actividad hubiese sido individual, el debate tendría otro interés? 		15 minutos
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: En esta ocasión, los estudiantes brindan un positivo recibimiento y escuchan atentamente las indicaciones, entre ellos se silencian si alguien habla o arrastra las bancas y conforman los equipos con organización.</p> <p>Desarrollo: Durante la organización de los diversos equipos, tiene una escucha activa, proponen nuevas ideas, respetan los tiempos y opiniones de los demás, y al final el grupo se organiza para la elección de la problemática general para dar inicio al</p>		

debate. Se perciben disgustos, afirmaciones y dudas, pero respetan al momento de dar las opiniones y sustentan el porqué de sus respuestas.

Cierre: Al terminar el debate, algunos chicos y chicas comparten las respuestas de la actividad y concuerdan sobre la problemática más detonante que fue “la basura y el desorden que en ocasiones hay en su salón y en los baños”.

Posteriormente, comparten sus alternativas a la problemática, que es lo que les agrado de la actividad y como fue trabajar en equipos, recalcando la importancia de ser responsables con su basura y mantener ordenado el salón de clase.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 10

Tema: Comportamiento pro social y cooperación.

Título: “Todos para uno y uno para todos”

Propósito: Busca consenso a través de la argumentación para poder descartar, incorporar y priorizar las distintas aportaciones de los miembros del grupo.		
Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
Inicio/introducción, presentación: Los talleristas llegarán y preguntarán, ¿cómo están? y ¿qué han aprendido durante el taller?, recalcando la importancia de la opinión de los demás para la actividad que se llevará a cabo.	°Plumones	10 minutos
Desarrollo: Se les planteará que al final del taller se llevará a cabo un picnic, por lo que entre todos se tendrán que organizar y poner de acuerdo para decidir qué se comerá, qué materiales se necesitarán, quién llevará qué y en qué parte de la escuela será.	° Pizarrón	20 minutos
Cierre/evaluación: Se evaluará la organización del grupo, la participación y toma de decisiones entre todos para llegar a un consenso respecto a su picnic.		20 minutos
Observaciones:		
Inicio: El grupo nos recibe de gran manera, al preguntarles ¿cómo están?, las respuestas son variadas: “bien, cansado, con calor, hambriento, tranquilo, emocionada, distraído, contento, nervioso”, etcétera.		

Escuchan bien las indicaciones y entre ellos mismos se silencian si alguien interrumpe o hace ruido, al mismo tiempo, la idea del picnic les emociona mucho.

Desarrollo: Al comienzo se percibe una organización, proponen a dos compañeros como encargados de grupo, hacen votaciones a las propuestas para la comida, bebida y actividades para el día del picnic. Sin embargo, se muestran inconformidades por parte de algunos compañeros, pero entre todo el grupo proponen alternativas de solución para resolver algunos asuntos.

El grupo se percibe emocionado por la idea de hacer un picnic en el que todos participan en la organización.

Cierre: El grupo después de tener complicaciones sobre la planeación del picnic, llegan al acuerdo grupal. Nos cuentan que necesitaran para el día.

Se perciben entusiasmados, se escuchan risas, planes que les gustaría hacer ese día, gritos y un ambiente de mucha energía por parte de ellos.

Al terminar la sesión, nos despedimos de buena manera y algunos estudiantes dicen comentarios agradables.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 11**Tema: Asertividad****Título: “El viejo oeste”**

Propósito: Practica la escucha activa mediante el juego para la toma de conciencia de su importancia dentro de su grupo.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Para el desarrollo de esta sesión, los talleristas indicarán a los estudiantes que esta actividad será distinta a las demás, se llevará a cabo fuera del salón y deberán tener constante comunicación, organización y buena distribución entre ellos.</p>		
<p>Desarrollo: Se comenzará dividiendo el grupo en dos bandos los “Cheyenes” que tendrán un color azul y los “Cheroquis” de verde, cada tribu tendrá su turno para iniciar. La primera en comenzar la actividad deberá colocarse en línea recta formando una barrera, quedando de frente a la otra tribu. El objetivo de la actividad consistirá en darle tiempo a la tribu para que intenten robar integrantes de la otra, esto será por turnos.</p> <p>La tribu que inicia para ser robada deberá colocarse de espalda con las manos en los costados y en cuanto algún integrante de la otra tribu los toquen, tendrán que gritar “auxilia” para que su tribu los</p>	° Paliacates de color rojo y azul	35 minutos

<p>pueda salvar y evitar ser capturados. Sí no gritan, los demás no se pueden mover y la actividad concluye cuando una tribu robe a todos los integrantes.</p>		
<p>Cierre/evaluación: Como cierre de sesión, los talleristas abrirán una plenaria pidiendo su punto de vista sobre la organización que llevaron a cabo como equipo para realizar la actividad.</p>		<p>15 minutos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: El grupo brinda un agradable recibimiento, cuando se dan las indicaciones preguntamos si quedaron claras, a lo que responden sí, entre ellos se aclaran dudas y la idea de trabajar en equipo les motiva a ganar.</p> <p>Se hace una primera prueba y si quedaron claras las instrucciones, todos se notan alegres y sonrientes.</p> <p>Desarrollo: La participación del grupo es activa, muestran buena disposición entre ambos equipos.</p> <p>En el transcurso de la actividad, crean buenas estrategias para robar a los miembros del otro equipo, se distribuyen bien cada integrante para llegar al objetivo de la actividad. Al terminar las rondas, piden revancha y planean sus estrategias antes de iniciar de nuevo el juego.</p> <p>La actividad se prolonga debido a que el robo de integrantes es muy efectivo por parte de ambos grupos cuando cambian roles.</p>		

Cierre: Se invita a que compartan sus experiencias, se rescatan diferentes opiniones sobre lo bien que trabajaron ambos equipos, parecen quedaron muy satisfechos, agotados y muy felices. En todo el salón se percibe un buen ambiente.

Al terminar la sesión, todos nos despedimos de manera amable, algunos agradeciendo por todo.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 12

Tema: Toma de decisiones

Título: “Acción - reacción de mi decisión”

Propósito: Reflexiona para elegir a partir de la identificación que tiene consigo mismo para la toma de decisiones, evitando situaciones problemáticas.

Contenido/Técnica

Recursos

Tiempo

<p>Inicio/introducción, presentación: Los talleristas invitarán a los estudiantes a imaginarse dentro de diez años, posteriormente se les pedirá entrevistarse a sí mismos contestando las siguientes preguntas sobre sus vidas y que los llevó a ser así.</p>	<p>° Hojas</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Desarrollo: Se les propondrá que la entrevista puede ser respondiendo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué edad tienes? • ¿Estudias? • ¿Qué estudias? • ¿Trabajas? • ¿En qué? • ¿Cómo conseguiste el trabajo? • ¿Tienes novio/a? • ¿Te has casado? • ¿Tienes hijos? • ¿Vives independiente o con tus padres? • ¿Sigues teniendo los mismos amigos? • ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? • ¿Cómo te llevas con tus padres? ¿Y con tus hermanos? • ¿Tienes buena salud? • ¿Cuáles han sido tus mejores experiencias y logros en estos últimos diez años? ¿Eres feliz? 		

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo has llegado a ser así? • ¿Qué aconsejarías a los adolescentes sobre cómo lograr sus metas? 		
<p>Cierre/evaluación: Como parte final de la actividad, se les preguntará a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puede hacer cada uno ahora para influir en su propia vida dentro de 10 años? • ¿Cuándo dejamos de luchar por conseguir nuestras metas? • ¿Qué recursos y limitaciones tenemos para conseguir nuestras metas? • ¿Qué aprendiste de esta actividad? • ¿Qué sienten y piensan al respecto sobre su yo de algunos años? • ¿Su yo actual se siente orgulloso de la persona en la que se convertirán? 		<p>15 minutos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Inicio: Al ingresar, los estudiantes nos reciben con gran entusiasmo y el salón se encuentra ordenado. Al comenzar con las indicaciones, se muestran dudoso sobre la actividad, algunos no comprenden las indicaciones y dicen comentarios como:</p> <p>“No creo llegar a esa edad, no me imagino a futuro, me veo casado y con hijos, en otro país, con un gran carro”, entre otras cosas y se presta la situación para hacer chistes, se ven contentos y alegres.</p>		

Desarrollo: Durante la actividad, platican entre ellos, comparten sus respuestas y comentan algunas cosas como “seguiremos siendo amigos, estudiaremos juntos, no me imagino siendo adulto, no quiero estar viejo”, hablan sobre las profesiones y se percibe un ambiente tranquilo, todos se ven entusiasmados y confundidos al mismo tiempo por la actividad.

Cierre: Al terminar la actividad, varios estudiantes quieren participar. Se percibe nostalgia en ellos porque hablar del futuro les genera emociones, un estudiante comparte que: “esta actividad me gustó mucho, aunque me costó trabajo porque voltee a ver a mis compañeros y me dio sentimiento de que ya estamos en el último año, pero me siento feliz porque pasé muchos momentos chidos con mis compas”.

Cuando concluye un compañero su participación, todos aplaudimos y algunos chiflan.

Al despedirnos todos se van alegres.

Taller

“En mi mente”

Sesión: 13

Tema: Resolución de conflictos

Título: “Juntos, muy juntos”		
Propósito: Trabaja de manera colaborativa, proponiendo alternativas de solución a una situación de conflicto.		
Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
Inicio/introducción, presentación: Para esta sesión, los talleristas darán las indicaciones de que se coloquen en círculo tomándose de las manos, enseguida se les dará un listón con una circunferencia adecuada para que pueda pasar por el cuerpo de los estudiantes.	° Listón de 1 1/2 de largo por 3 de ancho.	5 minutos
Desarrollo: Posteriormente, el estudiante que inicie con el listón deberá pasarlo por su cuerpo sin soltarse de la mano del compañero, una vez que logre pasarlo por completo, dará el listón al siguiente participante y así será sucesivamente hasta que el listón llegue hasta el compañero que inicio el recorrido del listón.		25 minutos
Cierre/evaluación: Se evaluará la organización del grupo para que se logre pasar el listón por todos, la participación y alternativas que tengan entre ellos y al final se les preguntará a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron? • ¿Les resultó sencillo ayudarse entre todos? • ¿Cómo fue la comunicación entre el grupo al momento de obtener el listón desde su inicio y hasta el final? 		20 minutos

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué fue lo más complicado de esta actividad? | | |
|---|--|--|

Observaciones:

Inicio: Todos los estudiantes nos reciben muy bien, muy alegres, algunos preguntan sobre qué actividad se hará el día de hoy. Al preguntarles cómo están, algunos respondieron: “muy bien, con calor, felices, cansados, con sueño”, entre otras cosas.

Desarrollo: Al darles las indicaciones, preguntamos si quedaron claras y todos dicen que sí, para comprobar hacemos un ejemplo de cómo hacer la actividad.

Una vez iniciada la actividad, los estudiantes se perciben alegres y con mucha energía, se perciben gritos, risas, comentarios como “corre, por el otro lado, agáchate”, entre todo el grupo se apoyan en el momento de pasarse el listón. Les atrae mucho la sensación de hacerlo lo más rápido posible.

Trabajan en conjunto, se escuchan y organizan entre todos y una vez terminada la primera ronda, cambian de lugar para hacerlo más rápido que la vez anterior.

Cierre: Terminada la actividad, algunos compañeros comparten que al inicio se les hizo difícil organizarse y escucharse porque todos estaban gritando, después en las siguientes rondas todo fue más sencillo y divertido porque todos se escucharon para darse indicaciones e irse pasando el listón. Al irnos todos nos despedimos y los chicos y chicas se ven contentos.

Taller
“En mi mente”

Sesión: 14

Tema: Responsabilidad

Título: “Las emociones viajan con nosotros”

Propósito: Comprende y trabaja la relación entre responsabilidad individual y social, tomando en cuenta la importancia entre mente - cuerpo, así como la importancia de su responsabilidad con la naturaleza.

Contenido/Técnica	Recursos	Tiempo
<p>Inicio/introducción, presentación: Para terminar con el taller, en esta última sesión los talleristas iniciarán preguntando a los estudiantes, ¿cómo se sienten?, ¿se sienten igual que al inicio del taller o hay algún cambio? y por último ¿sí el curso les ayudó y agrado? Una vez que respondan las preguntas, se les dará el post-test para que lo resuelvan, de esta manera se evaluará su desempeño durante el taller.</p> <p>Enseguida de esto, los talleristas darán plantas a cada uno de los integrantes del grupo y saldrán del salón en dirección a un área verde.</p>	<p>° Plantas para cada estudiante</p>	<p>15 minutos</p>

<p>Desarrollo: Para continuar, se les pedirá a todos que tomen asiento en donde más cómodos estén. Posteriormente los talleristas darán una pequeña charla pidiendo a un voluntario que se coloque en un lugar más centrado donde todo el grupo pueda verlo tomando su plantita.</p> <p>Continuando con la actividad, ahora se les pedirá a algunas personas que expresen su sentir al ver a su compañero rodeado de todos y con la planta en sus manos, seguido de otros participantes. Terminando con una pequeña explicación del porqué de toda esta actividad.</p>		<p>15 minutos</p>
<p>Cierre/evaluación: Para dar cierre a la actividad y taller, uno de los talleristas mencionará el objetivo de esta actividad distinta a todas las anteriores y en seguida preguntará a los participantes que estuvieron en el centro de todos, ¿qué sintieron?, ¿les ayudó las palabras de sus compañeros?, ¿les agrado ser el centro de todo? y si les gustaría aportar algo más.</p> <p>Enseguida se les preguntará a los participantes que mencionaron cosas a sus compañeros, ¿les agrado participar?, ¿cuál crees que haya sido la intención y objetivo de sus participaciones?, ¿se sintieron bien al expresarse? y si les gustaría decir más.</p> <p>Por último, los talleristas aportarán la intención de esta actividad, que fue el hacer sentir a los estudiantes parte de este momento y lugar, la plantita simbolizaba a ellos y ellas, el área verde a todos los lugares donde pueden conectar con su interior y como con las palabras correctas pueden motivarse unos a otros. Ya que el participante que estaba en el centro con la planta en sus manos hacía referencia ser una planta entre muchas y las palabras de sus compañeros simbolizaban a la lluvia regando a su compañero para seguir creciendo y floreciendo. De esta manera se les dará a entender a los estudiantes</p>		<p>20 minutos</p>

que, así como las plantas necesitan cuidados, atención y tiempo, esto sucede igual con ellos, siendo los únicos responsables de su vida, ritmo, metas, salud y demás.		
---	--	--

Observaciones:

Inicio: Al llegar al salón, les preguntamos a los chicos y chicas ¿cómo están?, a lo que todos responden con un “bien” muy fuerte. Al comentarles que esta es nuestra última sesión del taller y que la actividad la haremos en el área verde, los estudiantes se muestran nostálgicos por ser la última sesión.

Los estudiantes se ven interesados desde el momento de las indicaciones.

Desarrollo: Al dirigirnos a las áreas verdes, los chicos y chicas van en orden entusiasmados por la actividad porque algunos van preguntando ¿qué actividad haremos?, ¿jugaremos algo?

Durante la actividad, algunos comparten su sentir sobre el término del taller y sus compañeros los escuchan de manera activa y con respeto.

Cierre: Al terminar la actividad, todo se torna muy emotivo y todos nos abrazamos. Les damos una pequeña charla, agradeciendo por su tiempo y participación, mientras hablamos, algunos chicos nos gritan:

“gracias, no se vayan, regresarán algún día, espero no se seque mi planta, los quiero mucho”, entre otras cosas agradables y bonitas.

Una vez terminado, todos nos regalamos aplausos y la docente nos brinda unas palabras de despedida.

CONCLUSIONES

Dentro del sistema educativo, los planes y programas se siguen focalizando en los aspectos cognitivos dejando en segundo plano los aspectos emocionales y los intereses y necesidades de los estudiantes, por lo que considerar su sentir y las posibilidades de lo que quieren ser es importante. En este sentido, la educación emocional por medio de la orientación educativa puede ser una alternativa a las necesidades psicoeducativas cuando hay una continuidad y claridad de cómo abordar estos contenidos, como ya se mencionó antes no sólo se deben memorizar sino crear una significatividad como herramientas que capacitan para la vida.

Por ello, es importante enfatizar la relevancia que tienen estos programas educativos en la incorporación dentro currículum formal del Sistema Educativo Mexicano, por un lado, a la educación emocional como una materia curricular con más horas en los programas de todos los niveles escolares y por otro a la orientación educativa como un espacio dentro de la institución que promueve un acompañamiento psicopedagógico a todos los estudiantes en todos los niveles educativos.

Los conceptos de Educación Emocional y Orientación Educativa que dieron inicio a la problemática planteada, mostrando su relevancia permitieron entender con claridad y a fondo la etapa por la que los estudiantes de secundaria transitan. Identificando que están en un constante cambio drástico en todos sus ámbitos, dichos cambios dan como resultado a las diferentes actitudes y posturas que toman en la adolescencia.

Siendo así que, este trabajo abordó temas de suma importancia en el ámbito educativo en adolescentes de secundaria. Por tanto, dicha investigación ha permitido profundizar en el tema de la Orientación Educativa y Educación Emocional encontrando factores que en determinadas experiencias influyen en la toma de decisiones de los estudiantes, tanto en aspectos educativos como personales y generando aportaciones que sean significativas para lograr una elección más consciente y de manera responsable en las distintas situaciones a lo largo de su vida.

Por consiguiente, es necesario e importante involucrar al psicólogo educativo en el acompañamiento y apoyo que se les brinda a los estudiantes por medio de la orientación educativa intrínseca y extrínseca, comprendiendo por intrínseca las capacidades, intereses, habilidades,

aptitudes y el autoconocimiento por medio del desarrollo de las competencias emocionales. Por otro lado, la extrínseca inicia desde el núcleo familiar siendo este el primer grupo socializador más importante como un lugar seguro y de apoyo para el sujeto y de la misma manera, los profesores y amigos que generan una influencia favorable configurando una orientación satisfactoria en los estudiantes. Es importante mencionar que los apoyos intrínsecos y extrínsecos de la mano con las competencias emocionales que se abordaron en el taller permitieron potenciar las capacidades, habilidades, intereses, aptitudes, gustos y emociones del grupo para una mejor elección.

Es importante resaltar que el objetivo de Orientación Educativa radica en ser un apoyo y guía durante el desarrollo escolar y personal del individuo. De este modo, es un componente elemental y básico de todo el proceso educativo que toma en cuenta las emociones de los estudiantes para que tengan un mejor conocimiento de sí mismos, aquello que quieren lograr, sus metas y expectativas, así como su salud mental para el autocuidado y mejorar las relaciones que tienen con los demás.

También es cierto que la Educación Emocional aporta a la Orientación Educativa mediante la tutoría, las herramientas y guías necesarias para poder potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez, fungir como una propuesta de innovación psicopedagógica para dar respuesta a las necesidades psicoeducativas que hasta el momento no han sido atendidas.

En otras palabras, la Educación Emocional y la Orientación Educativa, son procesos educativos continuos y permanentes que pretenden el desarrollo de las competencias necesarias para el crecimiento integral de los estudiantes con el propósito de capacitarlos para la vida con una participación activa y crítica de la sociedad en la que viven, es decir, el sujeto no solo verá a la educación como contenidos que tiene que aprender y memorizar, sino que serán contenidos, experiencias, crecimientos que tienen que vivir para tomar mejores decisiones en las elecciones a corto, mediano y largo plazo.

Por ello, la función del psicólogo educativo como especialista de la educación interviene en el diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos como lo es el taller “En mi mente”. Ya que son materiales que tienen como intención complementar el currículum formal y ser una estrategia psicopedagógica para los docentes, respecto a cómo se podrían abordar los contenidos

de la educación emocional en adolescentes de secundaria, ofreciendo múltiples oportunidades para llevar a la práctica las competencias emocionales y propiciar su uso en diversos contextos.

Además de eso, con este trabajo de investigación se resaltó la importancia de la labor del psicólogo educativo como un agente de cambio, dentro del campo de la orientación educativa, que trabajando en colaboración con los docentes, la familia, los compañeros y amigos generen diversas estrategias y alternativas para dar solución a las problemáticas, al mismo tiempo despertando la curiosidad, gustos e intereses de los estudiantes para desarrollar no solo los contenidos, sino también promover la importancia de las emociones en los procesos educativos, tomando en cuenta al estudiante como un sujeto activo y autodidacta para poder llegar al objetivo de la educación formal sin perder de vista los espacios de aprendizajes como la educación no formal, formal e informal y seguir promoviendo una educación para la vida.

De manera que, esta investigación contribuye en distintas líneas de generación del conocimiento como:

- Al campo de la orientación educativa, el cual debe considerar el conocimiento de sí mismo, promoviendo la definición de los intereses y capacidades de cada estudiante para sus elecciones académicas, personales y profesionales.
- Al campo docente, el cual debe de formarse o actualizarse en contenidos pedagógicos innovadores que le permitan desarrollar estrategias y técnicas didácticas, atendiendo las necesidades educativas de sus estudiantes.
- Al campo de los círculos de socialización primaria (familia) y secundaria (amigos, compañeros y profesores), los cuales a lo largo de esta investigación han mostrado ser agentes que influyen significativamente en la toma de decisiones de las y los adolescentes.
- A los estudiantes para que desarrollen las habilidades para conocerse a sí mismos y profundizar en su sentir, aquello que sienten a la par de lo cognitivo. Todo esto con el propósito de que la confusión e inseguridad se transformen en seguridad y claridad para aquello que quieren y quisieran realizar desde la toma de decisiones.

El modelo de intervención que se diseñó en el taller, puede implementarse en otros niveles educativos y contextos haciendo las adecuaciones de acuerdo a las necesidades de la población a

la que va dirigida; ya que es un programa complementario a los contenidos de la educación emocional y orientación educativa.

Cabe mencionar que, durante la elaboración de este trabajo recepcional, el retomar paulatinamente el estilo de vida fue un factor que influyó en el desarrollo del mismo debido a que después de regresar de una pandemia e incorporarnos a una “nueva normalidad” generando cambios en los estudiantes de todos los niveles educativos.

En primera instancia la interacción fue mínima con los profesores y sus compañeros en el ciclo escolar anterior, siendo este un reto en la participación, cohesión e interacción grupal. Dicho lo anterior, los estragos que dejó la pandemia fueron el reflejo de situaciones que debían considerarse como parte de la “normalidad”, es decir, la suma importancia que es la salud mental y el papel fundamental de las emociones en los procesos educativos para el desarrollo pleno e integral de los estudiantes.

A partir de lo ya mencionado, el diseñar y llevar a cabo el taller permitió ampliar un panorama donde se deje de considerar al adolescente como el problema, al que hay que saturar de información y se le comience a ver como un sujeto en pleno desarrollo y con necesidades e intereses específicos. Por ello, los resultados del diagnóstico de las necesidades de los estudiantes nos permitieron diseñar las secuencias didácticas del programa educativo (taller), donde cada actividad tuvo una finalidad, no sólo formativa si no para reconocer a los estudiantes adolescentes como sujetos que sienten y viven sus emociones día con día.

Siendo así que, durante el desarrollo del taller “En mi mente” observamos un cambio en el antes, durante y después de la intervención con dicho taller. Los estudiantes al regresar de un ciclo escolar diferente, como ya se mencionó anteriormente, presentaron un crecimiento personal y grupal, los cuales se explicarán a continuación.

“En mi mente” como complemento al programa de estudios en la materia de tutoría, implementó estrategias basadas en el desarrollo de actividades que permitieron la función de la orientación educativa desde lo institucional y como proceso de prevención y asistencia a las necesidades educativas, orientando y guiando a los estudiantes sobre sus dudas e intereses tanto de su vida académica y personal, contribuyendo a su desarrollo integral y la calidad educativa. Generando

una mejoría en la significatividad de los temas y la utilidad de las actividades como se observa en las gráficas 27, 28, 28 y 30.

También se observó un cambio relativo en la dinámica y la interacción que tenían los estudiantes, dicho cambio se aprecia en las gráficas 37 y 38, ya que desarrollaron una comunicación asertiva y escucha activa trabajando en equipo, respetando las diversas opiniones y aportaciones que se compartían entre ellos o con el grupo sobre sus aprendizajes y reflexiones en las sesiones.

Por otro lado, en los procesos educativos, los estudiantes se involucraron de manera activa cuando se les permitió la libertad de movimiento, creatividad y expresión, y también, sensibilidad ante los estímulos y las emociones de sus compañeros. En este caso, la educación emocional que se le brindó a partir del desarrollo de competencias emocionales como: la inteligencia interpersonal, regulación emocional y las habilidades para la vida y el bienestar; les fue de utilidad para una mejor relación entre ellos, así como la empatía y una libre expresión emocional generando un ambiente grupal seguro y confiable.

La expresión, identificación y comprensión de las emociones, ideas y opiniones (como se visualiza en las gráficas 31, 32 y 33) que invitaban en todo momento a los estudiantes a formar parte de un ambiente de aprendizaje basado en el constructivismo en donde el conocimiento y las experiencias se formaron a partir de sus conocimientos previos sobre los temas y promoviendo en todo momento plano interactivo, honesto en donde pudieran ser siempre ellos mismos y sin prejuicios.

Retomando que la población son adolescentes del último grado de secundaria próximos a presentar su examen de COMIPENS y comenzar la educación media superior, la toma de decisiones se abordó sobre el proyecto de vida, la mejora puede verse en las gráficas 43 y 44 las cuales muestran un cambio en sus perspectivas, planes y estrategias que toman a consideración para poder cumplir sus metas y en cómo se perciben a sí mismos a corto, mediano y largo plazo.

El resultado de la información recabada durante la intervención e interpretada a partir de las rejillas de observación en el trabajo de campo, se puede decir que la implementación de la educación emocional resultó efectiva por los cambios evidentes observados en la interacción entre los usuarios, así como los cambios individuales en la percepción de sí mismos. La apatía que mostraba

a lo largo de las primeras sesiones con los talleristas y sus compañeros fue cambiando a una relación de confianza, empatía y respeto.

De esta manera, el cambio que se generó sobre el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes durante el taller, de la mano con el acompañamiento de su orientadora y docentes, ayudará a que el adolescente construya de manera más adecuada su personalidad y al convertirse en adulto, que se adapte, cubra las necesidades que le demanden sin afectarse a sí mismo y los demás.

Finalmente, la elaboración de este trabajo recepcional no sólo fue de utilidad para implementar estrategias que fortalezcan las competencias emocionales, también permitió resaltar en nosotros y lo más importante, despertar en los adolescentes la importancia de la salud mental y las emociones tanto en los procesos educativos como en la vida cotidiana.

A su vez, tomar a la Orientación Educativa como la vía adecuada para generar un impacto, es decir, nos permitió llegar a los adolescentes desde lo profesional como lo personal. En este sentido, fue el inicio para cambiar la idea que algunos estudiantes tenían sobre la materia y la labor del orientador; promoviendo un acompañamiento en el cual vean a la imagen “adulta” no solo como el profesional que transmite conocimientos, sino también como una persona de confianza y apoyo en las situaciones complicadas y sus logros tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

De igual manera, el tener ese acercamiento con una población que necesita apoyo y orientación, nos aportó grandes experiencias en el sentido de que nos ayudó a ver todo el panorama en donde un psicólogo educativo puede llevar, generar una influencia y promover cambios desde lo institucional y lo personal, ampliando la visión y retomando la misión de los profesionales de la educación.

En el proceso hubieron muchos retos, avances y retrocesos tanto con los estudiantes como en la elaboración de este trabajo, sin embargo al estar en contacto con los adolescentes durante las sesiones del taller entendimos que los contenidos como los que abordamos no sólo pueden ser vistos desde lo teórico, también pueden incorporarse en otros ambientes, diversas situaciones, diferentes edades porque se tocan puntos importantes, es decir, se abordan temas relevantes que

dan indicio a transmitir, en lugar de imponer y memorizar dando como resultado experiencias profundas con mucha significatividad.

Dicho lo anterior, las emociones son importantes en el sentido de trabajarlas desde la transversalidad, es decir, que pueden vivirse y sentirse en cualquier otra materia, nivel educativo, espacio dentro de la institución, en los aspectos personales, profesionales y sociales, situaciones del día a día. Por ello, se sugiere que los profesionales de la educación (docentes, directivos, administrativos, orientadores) fomenten ambientes de aprendizaje donde se despierte en los estudiantes, que el permitirse escuchar, sentir y aprender de las emociones es mirarse a sí mismos, aprender a leerse, verse y escucharse desde el interior, comprender que los procesos, así como el aprendizaje, es continuo y permanente con pausas necesarias para poder tener una retroalimentación de cada aspecto importante en la vida desde lo profesional, personal y humano.

Por último, este trabajo nos permitió conocernos más a nosotros mismos, recordar ideas y retomar conocimientos que quedaron estáticos en cierto tiempo y retomarlos, modificarlos y aplicarlos en un trabajo de suma importancia con un valor profesional y sentimental.

REFERENCIAS

- Argudin, Y. (2006). *Educación basada en competencias* (2ª ed.). México: Trillas.
- Alcoser, D y Moreno, B. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de convivencia. *Ciencia UNEMI*, 12(31), 102-115. Recuperado de [file:///C:/Users/Roberto%20Quaas/Downloads/879-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3335-1-10-20190926%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Roberto%20Quaas/Downloads/879-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3335-1-10-20190926%20(2).pdf)
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arteaga, C. y González M. (2001). Diagnóstico. En Arteaga, C. y González, M. (Eds), *Desarrollo comunitario* (p. 82-106). México: UNAM
- Barrios, H. y Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9907/5541>
- Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Recuperado de http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Ciencia%20y%20sociedad/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España: Síntesis.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Cejudo, J., López, M., Rubio, M. y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2015-26-3-7020/formacion_en_educacion_emocional.pdf

- Colomm, J. y Fernández, M. (2009). Adolescencia y Desarrollo Emocional en la Sociedad Actual. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 235-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>
- Conyne, R. I. (1983). Two critical issues in primary prevention: what it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- Delval, J (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Docoing, P. (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?. En: *Tutoría y Mediación I*. México: IISUE, 57-80.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad. Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/348489721 Identidad Juventud y Crisis el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud](https://www.researchgate.net/publication/348489721_Identidad_Juventud_y_Crisis_el_concepto_de_crisis_en_las_teorias_sobre_la_juventud)
- Erikson, E. H. (1982). *El ciclo vital completado*. New York: Norton. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/238983/369182>
- Fize, M. (2007). *Los Adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. (42). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41040202>
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, L., y Colás, I. (2011). *Características del desarrollo afectivo y socio moral de los niños de edad temprana*. EduSol, Volumen 11, No. 34, ene.- mar., pp. 91-95. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673010.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Justis, O., Alestro, S., & Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 109-126. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie7522636>
- Krauskopf, D. (1995). Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia. En: *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. (9) San José de Costa Rica: OPS.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1 (2), 23-31. Recuperado de

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=es.

- López, N. y Sola, T. (2007). Conceptualización y aproximación científica de la orientación educativa. En: *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación* (13-53). España: GEU.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno al de necesidades educativas especiales. En: *Desarrollo psicológico y educación, (volumen III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar)* (15-33). Madrid: Alianza
- Mata (2007). *Modelos de la orientación educativa*. USA: Aidesoc.
- Medina, F., Tinajero, G. y Rodríguez, J. (2013). La orientación Educativa en la escuela secundaria: una práctica olvidada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (25), 76-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000200012
- Medina, M. G., Méndez, C. y Renedo, N. (2015). El papel del orientador escolar durante la adolescencia. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 317-324. <file:///C:/Users/Acer/Downloads/alejandracasas,+39-115-1-RV.pdf>
- Miller, F. W. (1968). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XXI*, (5), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600509.pdf>
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (37).
- Moreno, M. (1983) La educación centrada en la persona. México: Manual Moderno.
- Mórtigo, A y Rincón, D. (2011). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Boletín virtual*. (104), 2-20. Recuperado de <file:///C:/Users/Roberto%20Quaas/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeCompetenciasEmocionalesEnElAulaDeClase-6312417.pdf>
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (2013). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- Palacios, J. (1995). ¿Qué es la adolescencia? En: *Desarrollo psicológico y educación, (volumen I: Psicología Evolutiva)* (299-309). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. (1999). *Psicología Evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos*. En *Palacios, Marches, y Call (EDS)*. “Desarrollo Psicológico y Educación”. Vol.1, pp 23-78. Madrid: Alianza.

- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia (11ª ed.)*. México: Mc Graw Hil.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano (13ª ed.)*. México: Mc Graw Hil.
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vasconcelos, P. y Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Cide
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, N., Navarro, I., Cantero, V., Delgado, D., Gión, M., González, G.,...Valero, R (s.f.). *Psicología del desarrollo humana: Del nacimiento a la vejez*. pp 240- 248. Club Universitario: Recuperado de: <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/428d26dbe6b7e6835eaa900697b62144c78282da.pdf>
- Perrenoud, P. (2012). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Piaget, J (1954). *Inteligencia y Afectividad* / con prólogo de: Mario Carretero. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y Pedagogía*. México: Artemisa.
- Piaget, J (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Ramírez, M. y Torres, J. (2012). Integración del orientador en la vida de los centros: importancia de los programas de orientación. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 517-524. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342053.pdf>
- Redondo, C. G., Galdó, G. y García, M. (2008). *Atención al adolescente*. España: Universidad de Cantabria.
- Rentana, A. (2012). La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educación*. 36(1), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Ríos, Á. (2011). ¿Por qué utilizar talleres en el aula? *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANGEL_A_RIOS_TOLEDANO_01.PDF
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 5-24.

[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183337/Funci%
c3%b3nOrientadoraClavesAcci%
c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183337/Funci%c3%b3nOrientadoraClavesAcci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Rodríguez, M. (2012). Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. En: *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Roque, J. (2012). La inteligencia emocional en adolescentes del segundo curso de secundaria de la unidad educativa “Germán Busch”. *Revista de psicología*, (8), 57-73. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322012000200004&script=sci_abstract
- Rosita, J. & Torres, G. (2012). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Trillas.
- Salinas, F. (2017). Educación Inicial: Apego y Desarrollo sociocognitivo. pp. 19-50. México: UPN.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanchiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universitat Jaume.
- Santana Vega, L.E. y Santana Bonilla, P. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 59-77. https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Santana-4/publication/274256096_El_modelo_de_consultaasesoramiento_en_Orientacion/links/56b08c9c08ae9ea7c3b03f3f/El-modelo-de-consulta-asesoramiento-en-Orientacion.pdf
- SEP. (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Tutoría*. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Tutoria.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. Hacia un bien común mundial*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. Copyright.
- Vasco, C. (2000). *Los retos del aprendizaje: El taller como estrategia pedagógica*. Recuperado de: <http://www.emagister.com/blog/los-retos-del-aprendizaje-el-taller-como-estrategia-pedagogica/>
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, L. (1990). Imaginación y creatividad en la infancia. *Psicología Soviética*.
- Villanueva, R. y Valenciano, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Revista*

Electrónica Educare, 16(3), 49-75. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194124728004>

Villar, T. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal. (Tesis de maestría). México: Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCRAW-HILL.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Guía de observación

Aspectos a observar					
Ítems	Categoría: Orientación Educativa				
1.	¿Los estudiantes muestran iniciativa en la resolución de las actividades de la materia de tutoría?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
2.	¿Los estudiantes muestran interés y participación en el taller?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
3.	Las actividades le son de utilidad a los estudiantes para relacionarlo con temas vistos en la materia	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Observaciones generales:					

Aspectos a observar					
Ítems	Categoría: Orientación Educativa desde los Institucional				
4.	A lo largo de las sesiones, los estudiantes relacionan los contenidos y actividades con su vida cotidiana aplicando sus conocimientos en la resolución de conflictos y toma de decisiones.	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Observaciones generales:					

Aspectos a observar					
Ítems	Categoría: Educación Emocional				
5.	Al llegar al salón con los estudiantes, el grupo responde específicamente al preguntarle ¿cómo están?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
6.	¿El grupo logra regular sus estados emocionales a partir del razonamiento para cambiar su comportamiento?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
7.	¿El grupo tiene una actitud positiva y la habilidad para automotivarse ante las adversidades de las actividades expuestas?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
8.	¿Los estudiantes dominan habilidades sociales como (saludar, escuchar activamente, pedir la participación, respetar opiniones, despedirse, agradecer o pedir disculpas)?	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
9.	A lo largo de las actividades, ¿los estudiantes muestran disposición, realizan propuestas y trabajan en equipo para la resolución de problemas?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Observaciones generales:					

Aspectos a observar					
Ítems	Categoría: Toma de decisiones				
10.	Los estudiantes asumen su compromiso a lo largo de las sesiones, es decir, ¿realizan una participación activa en cada actividad y cumplen con los materiales que se les solicitan?	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
11.	Al presentar situaciones hipotéticas en donde deben tomar decisiones sobre su futuro, los estudiantes reflexionan antes de responder a cada ejemplo.	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
12.	En las actividades en equipo, la manera en cómo se conforman, trabajan y dan soluciones, ¿es adecuada?	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Observaciones generales:					

Anexo 2. Cuestionario Pre-Test y Post-Test

CUESTIONARIO

“LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA TOMA DE DECISIONES”

Estimado estudiante:

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer la perspectiva que tienes sobre la materia de Tutoría con la finalidad de identificar tus competencias emocionales. Por lo tanto, la información que proporcionas se maneja de manera anónima.

Instrucciones: A continuación, lee cuidadosamente y responde lo más honestamente posible las siguientes preguntas. Encierra o subraya tu respuesta.

Grupo: _____

Edad: _____

Sexo: (M) (F)

1. ¿Te gustan los temas y actividades que realizas en tu materia de tutoría?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
2. ¿Consideras que los temas de la materia de tutoría se asemejan a situaciones reales?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
3. ¿Las actividades que realizas en esta materia te han sido de ayuda en tu vida académica y personal?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
4. ¿Tienes claridad para qué sirve la orientación educativa en tu escuela?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
5. ¿Consideras que la orientadora puede ayudarte para resolver algún problema que se te presente?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
6. ¿En tu vida diaria es difícil que reconozcas lo que sientes, piensas y cómo actúas ?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
7. ¿En tu vida diaria es difícil que reconozcas cuando te sientes triste, enojado o alegre?
(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)
8. ¿En tu vida diaria cuando te enojas lo expresas a los demás para que te comprendan y así evitar que se haga un problema?

- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
9. ¿Cuándo te sientes triste o enojado, dejas de hacer las actividades o tareas que se te encomendaron?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
10. ¿Cuándo te sientes triste y a partir de ello no tienes ganas de ir a la escuela haces lo posible para cambiar esas emociones y asistir?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
11. ¿Cuándo te enojas con tus amigos y compañeros se te dificulta cambiar tus emociones hacia ellos para mejorar la situación?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
12. ¿Tienes dificultad para reconocer cuando un compañero se siente triste o enojado?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
13. ¿Tienes dificultad para trabajar las tareas en equipo?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
14. Cuando tienes un trabajo en equipo, ¿escuchas las opiniones de tus compañeros, te diriges a ellos con respeto y propones ideas?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
15. Cuando tienes un objetivo, ¿haces lo posible por cumplirlo?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
16. Cuando te encuentras en una situación compleja donde debes tomar una decisión, ¿tienes en cuenta las causas y consecuencias?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
17. Cuando te planteas una meta, ¿planeas las actividades que debes hacer para alcanzarla?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
18. ¿Tienes claridad quién quieres ser y en dónde trabajar en un futuro?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
19. ¿Tienes metas claras para llegar a ser lo que quieres y sabes qué hacer para alcanzarlas?
- | | | | | |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
| | (Nunca) | (Pocas veces) | (Casi siempre) | (Siempre) |
|--|---------|---------------|----------------|-----------|
20. Cuando tu decides algo o te planteas un objetivo importante, ¿tu familia lo respeta?

(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)

21. Cuándo tomas alguna decisión en función de lo que quieres hacer, ¿tus amigos la respetan?

(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)

22. Cuándo ocurre alguna situación importante en tu vida, ¿te sientes apoyado por parte de tus profesores?

(Nunca) (Pocas veces) (Casi siempre) (Siempre)

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN! :)