SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

La autorregulación emocional como pilar para el desarrollo de la inteligencia emocional, en estudiantes de educación media superior

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Oliver Hernández Hernández

Teziutlán, Pue; junio de 2023.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

La autorregulación emocional como pilar para el desarrollo de la inteligencia emocional, en estudiantes de educación media superior

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Oliver Hernández Hernández

Asesora:
María del Carmen Mendoza Olivares

Teziutlán, Pue; junio de 2023.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2023.

Teziutlán, Pue., 05 de Junio de 2023.

C.
Oliver Hernández Hernández
P r e s e n t e.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

Titulado:

"La autorregulación emocional como pilar para el desarrollo de la inteligencia emocional, en estudiantes de educación media superior"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar en digital rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.

SEP
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

A t e n t a m e n t e
"Educar para Transformar"

Lic. Yuneri Calixto Pérez
Presidente de la Comisión

*YCP/scc**

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, primeramente, a mi padre y a mi madre por la educación que me han brindado y por todos los valores que me han inculcado, además, por siempre esforzarse trabajando, por mí y mis hermanos para que nunca tuviéramos la necesidad de conseguir un trabajo y poder centrarnos únicamente en lo académico. Agradezco sus días arduos de trabajo, noches sin dormir, tardes sin comer y sacrificios realizados para que ni a mí ni a mis hermanos nos faltara nada.

A mis hermanos por brindarme apoyo en las tareas de casa y gastar su tiempo libre para que yo pudiera culminar con este proyecto; por su comprensión y empatía pues muchas veces tuvieron que cargar con demasiadas responsabilidades. Deseo que para mis hermanos menores, este trabajo sirva como una prueba de que todo es posible con esfuerzo, perseverancia y constancia; siempre traté de ser un ejemplo para ustedes y espero no haber fracasado en eso.

A mis amigos, Betty, Javi y Carlitos, por hacer de mi paso por la universidad una de las mejores etapas de mi vida, pues sin ellos, sé que todo hubiera sido mucho más difícil; por sacarme una sonrisa en los peores días, por no dejarme solo en ningún momento, por cada desvelada a su lado, pero sobre todo, por inspirarme a ser una mejor persona. Dicen que si te juntas con los chingones, vas a ser un chingón; sin saberlo, terminé rodeado de las mejores mentes de mi generación, que sepan que los admiro y son un gran ejemplo a seguir para mí.

Por último, quiero dedicarle este trabajo a mi yo de hace 4 años, al Oliver que por primera vez piso la universidad con un sueño; pues después de tantos años, meses y semanas; después de tantas noches sin dormir y días sin comer; después de infinidad de horas invertidas, puedo decir que… ¡lo logramos!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

REFERENTE TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 Sustento teórico del tema-problema 18
1.2 Antecedentes investigativos 25
1.3 Intervención psicopedagógica 29
1.3.1 Campo de la orientación educativa 31
1.3.2 Modelos de la orientación educativa 35
1.3.3 Enfoque contextual 40

CAPÍTULO 2

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

2.1 Diseño metodológico 46
2.1.1 Paradigma 46
2.1.2 Enfoque multimétodos 51
2.1.3 Método estudio de casos 53
2.2 Diagnóstico psicopedagógico 54
2.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 55
2.2.2. Contexto situacional 59
2.2.4 Resultados del diagnóstico 63
2.3 Estrategia de intervención desde el modelo de programas 69
2.3.1 Planeación y secuencias de aplicación 74

CAPÍTULO 3

BALANCE DEL PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

3.1 Implementación del Proyecto de Desarrollo Educativo 78
3.2 Hallazgos, aportes y alcances 90
3.3 Limitaciones y obstáculos 94
CONCLUSIONES 96
BIBLIOGRAFÍA 103
ANEXOS 107
APÉNDICES 111

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

En el marco de la investigación realizada a lo largo de varios meses y en torno a todo el proceso investigativo, se encuentra a la Inteligencia Emocional como uno de los conceptos más relevantes e importantes del proceso, pues es esta la temática principal abordada desde el inicio hasta el término de este estudio. El concepto de la Inteligencia Emocional, aún en la actualidad, es muy poco conocido entre la población ajena al contexto educativo, esto, aun teniendo en cuenta que los planes y programas de estudio mexicanos contemporáneos ya instauran el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del perfil de egreso de todos los niveles educativos, esto a su vez, podría dar a la idea de que la educación y sus fundamentos más básicos no están siendo llevados a cabo y mucho menos logrando lo que se proponen.

Siendo la Inteligencia Emocional el concepto central investigativo, esta desglosa a su vez la problemática sobre la cual se hace hincapié; la I.E. se compone de 5 competencias básicas establecidas por Daniel Goleman en el año de 1995, siendo autoconsciencia, autorregulación, automotivación, empatía y relaciones sociales aquellas que permiten el desarrollo de un ser competente, emocionalmente hablando, al respecto, este estudio recoge como competencia central para el desarrollo de la I.E. a la autorregulación emocional.

La autorregulación emocional se torna problema de investigación en el momento en que se detecta esta deficiencia en una comunidad escolar, en este caso, en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, es mediante diversos instrumentos como se logra definir con más precisión el fenómeno que se desea investigar, al mismo tiempo, es con la aplicación de

instrumentos de evaluación diagnóstica como se logra dar sustento empírico de que este problema es una realidad latente.

La deficiencia en el desarrollo de la autorregulación viene acompañada de distintos factores externos al estudiante de Educación Media Superior, en este sentido, es importante mencionar que tanto estudiantes como docentes viven aún hoy en día estragos de la pandemia por COVID-19, siendo esta una de las posibles causas del latente problema; aunado a esto, como efecto secundario de la pandemia se presentaron severos problemas económicos no solo en las familias, sino en países enteros, según el Informe sobre el desarrollo mundial (2022):

> Muchos hogares y empresas de economías emergentes ya cargaban con niveles de deuda insostenibles antes de la crisis y tuvieron dificultades para hacer frente a los pagos cuando la pandemia y las medidas de salud pública conexas provocaron una disminución abrupta en sus ingresos. (párr. 3)

En este sentido, la constante crisis económica en las familias causó que los tutores de los propios alumnos tuvieran que salir en busca de trabajo para lograr financiar los gastos del hogar; como hecho paralelo a esto, los jóvenes pasaban mucho de su tiempo solos sin alguien que pudiera guiarlos en su proceso de formación de la personalidad.

Debido a lo anterior, una posible explicación de la baja autorregulación emocional de los jóvenes de Educación Media Superior es que estos no pasaron por un proceso de formación socioemocional y fueron aprendiendo sobre la marcha qué mecanismos les funcionaban para afrontar la aparición de algún estado emocional; como ejemplo, quizá en alguna ocasión a alguien le haya funcionado gritar para terminar con una discusión, con el tiempo, esta respuesta se automatiza y aparece inconscientemente ante situaciones similares; ejemplos como este pueden

presentarse no solo con el caso de la ira, también con emociones como lo es el miedo, la felicidad, la tristeza, etc.

Una vez enumeradas las posibles causas de la deficiencia en el desarrollo de la autorregulación emocional, es importante mencionar que debido a la función de la orientación educativa se hace difícil poder intervenir en cuanto a la solución de problemas económicos o de cuestiones familiares, por tal motivo, lo que se busca es intervenir en la educación formal dentro de una institución de Educación Media Superior; es importante recalcar lo anterior, ya que es vital delimitar el contexto de actuación junto con los objetivos que busca la presente investigación y la futura intervención, pues esto permite tener una guía más precisa de lo que se hará durante el proceso.

Preguntas de investigación

- ¿Qué técnicas brindar a los estudiantes de sexto semestre, grupo C, del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, de Teteles de Ávila Castillo, Puebla, en el ciclo escolar 2022-2023 para aprender a regular sus emociones y favorecer la construcción de la Inteligencia Emocional?

Objetivos

Objetivo general

- Brindar técnicas para aprender a autorregular emociones y favorecer la construcción de la Inteligencia Emocional en los estudiantes del primer semestre, grupo C, del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, de Teteles de Ávila Castillo, Puebla, en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Estimar el nivel de autorregulación que poseen los estudiantes del bachillerato con base a las emociones primarias.
- Identificar qué emociones son la que suelen salirse de control más a menudo en los estudiantes.
- Seleccionar técnicas que propicien la autorregulación emocional en los jóvenes del BOHRE.
- Diseñar una propuesta que contenga técnicas para que los estudiantes del BOHRE sepan regular sus emocione.

Justificación

Dicho lo anterior, es pertinente retomar algunas de las razones que orillaron a la realización de este estudio, al respecto, debido a la poca regularidad en la aplicación del programa ConstruyeT, con este estudio y diseño de intervención se busca reforzar en los alumnos los aprendizajes que han tenido previamente con programas de este tipo, en este sentido, se busca que los aprendizajes que desarrollen los alumnos con la implementación del taller les sirva para el uso dentro y fuera de la escuela, es decir, un aprendizaje para la vida.

De igual manera, ligado al párrafo anterior, la mayoría de los jóvenes no cuentan con otro entorno más que el escolar para desarrollar este tipo de habilidades y competencias, si bien, hay estudiantes que tienen diálogo abierto con sus padres, hermanos o demás familiares, la realidad es que muchos de ellos no tienen ni siquiera con quien compartir sus experiencias, es por eso que, mediante el taller, se busca que los jóvenes cuenten con un entorno seguro y libre para hablar sobre sus emociones y al mismo tiempo aprendan y sean conscientes de la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Al mismo tiempo, a razón de lo dicho anteriormente, esta propuesta cumple con un doble beneficio, pues primeramente los estudiantes obtienen herramientas reales que les permita regular de mejor manera sus emociones al mismo tiempo que estas competencias les ayudan a relacionarse mejor con maestros, compañeros, amigos y familia; por otro lado, la misma sociedad se ve beneficiada al formar estudiantes no solo en cuanto a asignaturas como pensamiento matemático, lenguaje o ciencias, sino también en aspectos como los emocionales, esto teniendo en cuenta y atendiendo al ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida en el perfil de egreso de Educación Media Superior.

Por otro lado, para poder diseñar una propuesta que atienda a las necesidades de los estudiantes de Educación Media Superior se requiere de la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, dicho esto, dentro del proceso investigativo se requirió del diseño de diversos instrumentos que pudieran detectar irregularidades en cuanto a la competencia de autorregulación emocional; con apoyo en distintos instrumentos retomados de otros autores, esta investigación aporta nuevos instrumentos para la detección de necesidades en cuanto a emociones primarias y para saber sobre el impacto de las emociones en las relaciones sociales de las personas.

Al mismo tiempo, esta investigación en conjunto con el diseño de la intervención ofrece una nueva visión de lo que significa enseñar y aprender habilidades socioemocionales, pues en este caso se entiende al papel del orientador como un creador de condiciones para el aprendizaje, es decir, no es un agente totalmente externo al proceso, por otro lado, el alumno es constructor de su propio aprendizaje apoyado de las condiciones que brinda el docente; de este modo, la intervención se torna importante e innovadora al sustituir los ejercicios de lápiz y papel que la mayoría de las veces son repetitivas y rutinarias por actividades físicas que puedan realizar de manera práctica.

Por último, es importante mencionar la importancia del enfoque preventivo adoptado en la intervención, pues de acuerdo al modelo de programas elegido, la intervención no se hace para remediar un problema, sino para atender una necesidad, es decir, actuar antes de que aparezca el problema.

Opción y modalidad de titulación

Dicho lo anterior, de acuerdo a las circunstancias que rodean a toda la investigación, como lo son recursos, tiempo y contexto de intervención, se deben tomar en cuenta, ya que son decisivas a la hora de elegir tal o cual opción de titulación, así pues, en este caso, se optó por adoptar al Proyecto de Desarrollo Educativo, el cual es definido como:

> una propuesta en la cual se propone resolver un caso, una situación de mejora o un problema detectado en el proceso educativo, que es el motivo de la intervención. Implica el diagnóstico y contiene los fundamentos teórico-metodológicos de la acción innovadora, la estrategia, las condiciones particulares que llevarán a su aplicación, los recursos necesarios, los tiempos y las metas esperadas. Se origina y desarrolla en los ámbitos formal, no formal e informal. (UPN, 2019, p. 16)

En este sentido, la propuesta diseñada tiene como principal propósito responder a las necesidades detectadas con anterioridad en la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, en este caso, siendo el tópico principal la autorregulación emocional, el diagnóstico de necesidades iba encaminado a saber qué emociones eran las que los estudiantes sabían regular menos; sabiendo lo anterior, la propuesta sería diseñada eligiendo actividades que tuvieran acción directa sobre lo rescatado con el diagnóstico.

Esta opción de titulación propone tres ámbitos de intervención, el formal, no formal e informal, pues el orientador educativo tiene cabida en estos espacios, sin embargo, para fines de este estudio y tomando en cuenta las condiciones sobre las que se desarrolla, como lo es la

prestación de servicio social en una institución educativa, se toma al ámbito formal como contexto de intervención.

De igual manera, el proyecto de desarrollo educativo contiene los sustentos teórico conceptuales y metodológicos que permiten llevar a cabo la intervención, pues, siendo este un trabajo de investigación requiere de un proceder argumentado, evitando actuaciones a base de ideologías y creencias, por tal motivo, dentro del marco metodológico y en las teorías seleccionadas se abordan distintos autores desde diversas perspectivas para hacer de este un estudio más completo.

Sinopsis del capitulado

Por otro lado, en cuanto a la constitución total del proyecto, este se divide en distintas secciones, las cuales, en su totalidad, brindan una visión compleja sobre el objeto de estudio que en este caso es la autorregulación emocional, cada uno de los capítulos que contiene este proyecto aborda distintas temáticas desde distintas perspectivas; como complemento a los capítulos centrales se brindan apartados como la conclusión, anexos y apéndices, además de bibliografía, cada uno de estos sirviendo como argumento y sustento para todo el proyecto en su conjunto.

Primeramente, en cuanto al capítulo 1, este cuenta con el fundamento teórico-conceptual del tema elegido, en este caso, la inteligencia emocional y desglosado de esta, la autorregulación; en este apartado se explica el tema y se abordan conceptos desde el campo de la psicología con Daniel Goleman, la educación con Rafael Bisquerra y la neurociencia con Giovanni Frazzetto. Se definen conceptos importantes para el estudio como inteligencia emocional, autorregulación, educación emocional, secuestro emocional, entre otros más. Al mismo tiempo, se ofrece la exposición de un par de antecedentes del problema retomando un par de estudios realizados en

distintas partes del mundo, esto con el fin de reforzar los argumentos que sitúan a la autorregulación emocional como una potencial problemática. Así mismo, se define y delimita el campo de la orientación educativa y su relación con el tema, al tiempo que se puntualiza el papel del orientador en educación media superior y su importancia para los jóvenes; aunado a esto, en este capítulo se conceptualiza y argumenta la elección del modelo de programas para la intervención.

Hablando sobre el capítulo 2, en este se exponen los fundamentos teórico-metodológicos que se aplicaron a lo largo de toda la investigación, en este sentido, se explican las características básicas del paradigma de la complejidad a la vez que se hace la relación con el enfoque multimétodos adoptado en el estudio; al mismo tiempo, a razón de la prestación de servicio social en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, se justifica y argumenta la utilización del estudio de casos. A su vez, se abordan conceptos como el de diagnóstico psicopedagógico, además de que se explica la utilidad de este en el estudio, acompañado de la definición se mencionan y definen las técnicas e instrumentos que se utilizaron a lo largo del estudio.

Así mismo, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica, en estos se relatan los hallazgos encontrados; en donde a partir de la creación de categorías de análisis se está en posibilidad de enumerar de forma más concreta las necesidades encontradas en el entorno estudiado.

De igual manera, en este segundo capítulo se da una explicación sobre los fundamentos y características básicas de lo que conlleva el taller psicopedagógico, aunado a esto, se puntualizan aspectos como los principios pedagógicos, la modalidad de taller y los objetivos que este mismo busca; además, se hace énfasis en la relación de las necesidades detectadas con las actividades elegidas para la intervención.

Para concluir con el capítulo número dos, se exponen las planeaciones diseñadas a partir de los hallazgos en el diagnóstico, en este sentido, se exponen aspectos como el objetivo general del taller, los horarios para cada sesión, los productos esperados y los recursos a utilizar; así mismo, se exponen de forma detallada cada una de las actividades a realizar, puntualizando específicamente las tareas que tiene que realizar el aplicador tanto como los alumnos.

Por su parte, en el capítulo número 3 se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación del taller psicopedagógico; se hace mención de cómo la orientación educativa se ve reflejada en la propuesta, además del papel del enfoque preventivo en la elección de cada una de las actividades pactadas.

Al mismo tiempo, se hace mención de los resultados obtenidos con relación a lo planteado en los objetivos, al mismo tiempo que se expone lo logrado más allá de los objetivos planteados. Así mismo, se constata la coherencia existente entre lo descrito en el marco teórico con lo que se obtiene al final de la aplicación del taller. Como parte importante de este apartado, se reflexiona sobre si lo que se logró era lo que realmente se quería lograr, en este sentido, también se hace una descripción detallada de los objetivos tanto del Proyecto de Desarrollo Educativo como de la propuesta de intervención.

Hablando del aporte que hace la presente investigación a la sociedad, se expone, de igual manera, la relación que tienen los objetivos del proyecto como del taller con la Nueva Escuela Mexicana, describiendo de esta forma, la conexión existente entre los supuestos teóricos de ambos elementos. Por su parte, hablando del plano internacional, se hace mención de la Agenda 2030 estipulada por las Naciones Unidas, al respecto, se mencionan los aportes del taller al cumplimiento de metas específicas estipuladas en esta agenda.

Así mismo, se exponen las limitaciones y obstáculos que rodearon al proyecto, describiendo cada dificultad y su incidencia tanto en cada una de las fases del proceso investigativo, como en el diseño y aplicación del taller como estrategia de intervención; en este sentido, principalmente se exponen limitantes de organización y optimización de tiempo.

Conclusión

Por último, se es consciente de que un trabajo universitario requiere de un esfuerzo y sacrificio enorme, sin embargo, cuando el tema elegido realmente apasiona al investigador, estos proyectos, en vez de ser vistos como una carga, se vuelven un punto de impulso para el aprendizaje. En este sentido, el proceso realizado a lo largo de tantos meses deja importantes saberes de cómo realizar un Proyecto de Desarrollo Educativo, en su ámbito teórico como metodológico.

Una vez concluida la investigación y después de tantas horas de indagación y estudio respecto al tema elegido, se está en posición de afirmar que se es un experto en el tópico; en este sentido, es una gran responsabilidad poder transmitir esos conocimientos adquiridos a otras personas, por lo que, como orientador educativo y profesional de la educación se tiene que adoptar el compromiso que supone tener influencia sobre generaciones menores.

La investigación y propuesta diseñada se hace con el único objetivo de brindar apoyo al Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, en el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes, de modo que, se pone todo el esfuerzo y compromiso suficiente para crear un trabajo de excelencia. Al mismo tiempo, se espera que lo realizado a lo largo de la intervención pueda ayudar aunque sea de mínima forma a los sujetos participantes del taller, siendo las actividades funcionales para su próximo ingreso a la educación superior o al ámbito laboral.

CAPÍTULO
I

REFERENTE TEÓRICO CONCEPTUAL

Para que un tema pueda ser conocido profundamente, se hace necesario que el investigador realice extensas indagaciones en fuentes tanto primarias como secundarias; en este sentido, la información puede ser obtenida de diversos medios, tanto en libros físicos, en documentos digitales, páginas web y aplicaciones de video; es por ello que, el presente capítulo contendrá conceptos básicos para el entendimiento del tema-problema elegido, es decir, la autorregulación emocional.

En este sentido, se retoman diversos autores que abordan el tema desde distintas perspectivas, la psicológica, educativa y neurocientífica, respectivamente, por lo tanto, la conceptualización de términos se realiza desde distintas ópticas, enriqueciendo así el entendimiento del fenómeno estudiado.

1.1 Sustento teórico del tema-problema

Es importante abordar aquellas concepciones que sustentan la intervención desde la línea de investigación. En este sentido, el tópico central del estudio es la Inteligencia Emocional, concepto que ha sido muy popular en el campo educativo desde hace ya algunos años, sin embargo, aun cuando en los programas educativos ya se instaura la educación emocional, no se ha logrado que este tema sea tan conocido por el resto de la sociedad; al respecto, Bisquerra (2009) afirma que "la educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias" (p.157). Teniendo en cuenta que los planes y programas de estudios en México ya instauran el desarrollo de habilidades socioemocionales, que al mismo tiempo se explicitan y toman vital importancia dentro del perfil de egreso; se podría dar a la idea de que la educación y sus fundamentos más básicos no están siendo realmente atendidos en las instituciones

escolares y que por ende, no se están logrando al 100% los cometidos de la educación mexicana y el tipo de ciudadano que se desea formar.

Desde hace ya algunos años se ha vuelto tendencia el concepto de Inteligencia Emocional, pues incluso a nivel empresarial se le ha reconocido como una de las competencias más importantes para el rendimiento laboral, a tal grado ha llegado este aspecto que hoy en día más que un amplio domino teórico y práctico, se buscan personas con alto desarrollo emocional, es decir, se le da importancia no solo a la inteligencia racional, sino también a la inteligencia emocional.

El concepto de Inteligencia Emocional y sus competencias son asociadas casi directamente con el psicólogo estadounidense Daniel Goleman y su libro Inteligencia Emocional publicado en el año de 1995, sin embargo, este originalmente fue acuñado por John Mayer y Peter Salovey en un artículo publicado en 1990; en estas líneas se definía a la I. E. como "la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones" (Salovey y Mayer, 1990, citado en Bisquerra, 2009, p128).

Mayer y Salovey estaban convencidos de que el desarrollo de la Inteligencia Emocional, junto con cada una de sus competencias, es un proceso que se logra con un trabajo conjunto e interrelacionado entre la familia, escuela y sociedad, pues cada uno de estos contextos debe fungir como un espacio donde el individuo pueda aprender y reforzar los conocimientos necesarios para poder convivir y participar en su entorno.

Muy ligada al concepto de educación emocional y al proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales se encuentra la educación permanente, la cual trata de ver a al aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo toda la vida, y no como un logro que se amerite únicamente a la

escuela, en este sentido, es vital ver a la educación formal, no formal e informal como un complemento que converge para desarrollar una educación más completa para el individuo.

Al respecto, se relata lo siguiente:

> Si bien esta concepción de educación permanente no es nueva, a partir de este momento de gran desarrollo cultural y sobre todo de cambio permanente, la educación escolar ya no se considerará suficiente. Se implantará con énfasis en la modalidad de cursos paralelos a la enseñanza institucional, sistemática pero también anteriores o posteriores a ella que, sin desplazarla, la complementarán, la reciclarán y en algunos casos la sustituirán. (Marenales, 1996, p.2)

Un referente más al respecto, es el psicólogo estadounidense Howard Gardner, mejor conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, este autor reconoce, al día de hoy, ocho tipos de inteligencias, sin embargo, con el tiempo otros autores se han encargado de complementar el concepto y agregaron cuatro inteligencias más. De este modo, se habla de la inteligencia lingüístico-verbal, lógico matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista, existencial, creativa, emocional y colaborativa.

Dicho lo anterior, la inteligencia emocional toma su lugar en la teoría de Gardner definiéndose como la capacidad que tiene el hombre de “controlar las emociones, lo que resulta muy útil para obtener bienestar emocional, automotivación y disminuir los niveles de estrés. Quienes desarrollan esta inteligencia pueden manejar con facilidad sus habilidades sociales y no tienen inconvenientes para trabajar bajo presión” (Fernández, 2021).

A su vez, y correspondiendo con los postulados de Gardner, los cuales estipulan distintos tipos de inteligencia, rompiendo con los paradigmas que dictaban que el éxito se traducía con el desarrollo de una sola inteligencia, Daniel Goleman, reconocido psicólogo estadounidense, revoluciona el entendimiento de la inteligencia y el éxito con su libro Inteligencia Emocional

publicado en el año de 1999. En dicha obra, Goleman, mediante relatos y estudios existentes, justifica su modelo que consta de cinco competencias básicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Dicho modelo consta de la autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, respectivamente.

Goleman estaba convencido de que el C.I. no era predictor absoluto del éxito, sino que más bien fungía como complemento igual de importante que el C.E., afirma que, “la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades (o de oportunidades) a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida” (Goleman, 1995, p.41).

Al respecto, y siguiendo la línea explicativa de la inteligencia emocional, se desglosa una de las variables que es de interés en este estudio: la autorregulación emocional, la cual según Bisquerra (2009) “Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p.148).

La autorregulación emocional, o también llamada por algunos regulación emocional se compone de cuatro micro competencias, las cuales son la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

Bajo ninguna circunstancia se busca dar a entender que la regulación emocional se basa en la represión de las emociones, pues hasta cierto punto esto atenta contra la salud mental del individuo. Lo que se busca en este sentido es encontrar un punto de equilibrio entre la emoción y la razón, para permitir al individuo actuar de manera asertiva, tal como dicta Rodríguez, et al.

(2011) “este autocontrol no hace referencia a una represión, sino que a los sentimientos y emociones estén más en relación y consonancia con las circunstancias del momento” (p. 3).

Al respecto, Daniel Goleman hace mención de un factor biológico que explica cuál es la razón del constante accionar impulsivo de las personas; apoyándose de las afirmaciones de biólogos evolucionistas, hace mención de las llamadas respuestas automáticas, las cuales, en las primeras etapas de la evolución humana sirvieron para hacer frente a determinadas situaciones que ponían en riesgo la supervivencia de la especie, por lo que, haciendo relación directa con el papel de la autorregulación emocional y las relaciones sociales, Goleman (1995) menciona que “Para bien o para mal, nuestras valoraciones y nuestras reacciones ante cualquier encuentro interpersonal no son el fruto exclusivo de un juicio exclusivamente racional o de nuestra historia personal, sino que también parecen arraigarse en nuestro remoto pasado ancestral” (p.11).

Al mismo tiempo, se dice que la misma emoción, háblese de alegría, tristeza, enojo, etc., son en sí mismas impulsos para la acción, es decir, las emociones se ven traducidas en las acciones que proyectan; incluso, la misma raíz etimológica de la palabra lo propone, pues la palabra emoción, proviene del verbo “movere” en latín, que quiere decir “moverse”, sumando el prefijo “e” el cual en compuesto significa “movimiento hacia”, afirmando así que la acción es un fenómeno posterior a la aparición de una emoción.

Pero así como se propone que las respuestas automáticas tienen un origen evolutivo; debido a la complejidad social de hoy en día, este tipo de respuestas no pueden atribuírseles ese único origen, pues esto iría en contra de los postulados del paradigma adoptado al caer en el reduccionismo de los fenómenos sociales, por eso mismo, se debe tener en cuenta que también influyen factores como el aprendizaje previo de las personas, las experiencias pasadas y la percepción que tengan de los estímulos externos.

Los llamados secuestros emocionales, mencionados por Goleman, tienen lugar en el sistema límbico, este, ante una situación de amenaza, despliega un estado de alerta y prepara al organismo para la acción. Este proceso de análisis de una situación se lleva a cabo en milésimas de segundos, por lo que la respuesta emocional es casi instantánea.

Goleman (1995) menciona lo siguiente al respecto:

> Este secuestro tiene lugar en un instante y desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex – el cerebro pensante – tenga siquiera la posibilidad de darse cuenta plenamente de lo que está ocurriendo, y mucho menos todavía de decidir si se trata de una respuesta adecuada. (p.21)

Hablando anatómicamente de las respuestas que selecciona el individuo ante una situación con intenso contenido emocional, se hace mención de tres estructuras cerebrales distintas, el tálamo, la amígdala y el córtex visual, estos tres trabajan en conjunto para crear respuestas inmediatas ante una situación emocional. En este sentido, en cuanto un estímulo externo aparece, los sentidos captan la información y la llevan directo al tálamo, en este punto, hay dos vías por donde viaja la información captada, la mayor parte de la información va del tálamo al córtex visual, siendo este el camino más largo; por otro lado, se tiene la vía del tálamo a la amígdala, este suponer ser el camino más corto sobre el que viaja una pequeña porción de la información captada, permitiendo una respuesta más rápida.

Goleman (1995) menciona lo siguiente al respecto:

> El tiempo cerebral invertido en la respuesta neocortical es mayor que el que requiere el mecanismo del secuestro emocional porque las vías nerviosas implicadas son más largas… pero no debemos olvidar que también se trata de una respuesta más juiciosa y más considerada porque, en este caso, el pensamiento precede al sentimiento. (p.32)

Con base en lo anteriormente dicho, podría explicarse el curioso fenómeno del arrepentimiento ante una acción impulsiva, pues, en este sentido, la impulsividad es producto de las respuestas enviadas directo desde la amígdala, posteriormente, el arrepentimiento llega una vez que la información ha llegado al córtex visual y se tiene un panorama más amplio de las situaciones vividas; a modo de ejemplo para explicar lo anterior, supóngase que hay una discusión en una pareja, pues la chica no respondió durante un día completo los mensajes de texto de su novio, éste cree que ella le ha sido infiel y por eso no ha respondido los mensajes por lo que decide terminar la relación e irse del lugar sin que siquiera su pareja le explique la situación; horas después, el chico, analizando la situación, recuerda que semanas antes su pareja le había comentado que tenía que acudir a su cita con el médico por lo que no podría responder en un buen rato; dicho lo anterior, los efectos de la división de la información entre la amígdala y el córtex visual llega tiempo después de haber realizado las acciones, es por eso que muchas de las veces ante un secuestro emocional solemos arrepentirnos de las acciones que realizamos en el momento.

Es por lo anteriormente descrito que se menciona que el objetivo de la autorregulación emocional no trata de reprimir o eliminar las emociones como la tristeza, la ira o el miedo, sino hacer que estas no pasen inadvertidas y terminen influyendo en las decisiones que se toman, a la vez de evitar que estas desplacen de alguna manera los estados de ánimo más positivos como la alegría.

El hecho de tener que controlar las emociones hace que las personas piensen que requiere de una cantidad excesiva de tiempo, por lo que la mayoría de las veces prefieren pasarlas inadvertidas y dejar que se apacigüen con el pasar de las horas. Para el control emocional se dedica solo el poco tiempo libre o incluso nada de tiempo, pues el ritmo de vida tan acelerado de la

sociedad actual exige centrarse al 100% en otras tareas y pasa a segundo plano y como algo secundario atender el estado emocional propio.

1.2 Antecedentes investigativos

El campo de la inteligencia emocional ha sido tendencia en los últimos años, pues se ha puesto de manifiesto, incluso antes de la contingencia, la importancia que tiene esta en el bienestar de las personas. Varios estudios realizados por distintas organizaciones evidencian las carencias existentes aún hoy en día, varios años después de la implementación de las habilidades socioemocionales en el Marco Curricular Común, las competencias que componen a la I. E.

Si bien la importancia que tiene el desarrollo de habilidades socioemocionales sobre los logros presentes y futuros de las personas ya había sido ampliamente reconocido, la irrupción de la pandemia ha puesto aún más en evidencia la necesidad de expandir y mejorar el abordaje del aprendizaje socioemocional desde varios ámbitos, en particular desde el sistema educativo.

En lo que respecta a esta investigación, la competencia o habilidad en la que se está haciendo énfasis es la de autorregulación emocional, la cual, por la pandemia, repuntó en los índices de problemáticas presentadas por el confinamiento, al respecto, una investigación realizada en España por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada en el año de 2021, puso de relieve la gran importancia para la sociedad española el desarrollo de competencias socioemocionales, esta investigación menciona que “la competencia más visible es la digitalización, pero la más importante de implantar y desarrollar es la inteligencia emocional” (Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada, 2021, p.4).

A sí mismo, y con relación al enfoque contextual adoptado en este estudio, el mismo I.I.E.N.A. (2021) afirma que “un entorno negativo dificulta el desarrollo de la Inteligencia

Emocional en los niños y jóvenes", ligado fuertemente con las ideas de Giovanni Frazzetto el cual afirma que un gen no es determinante al cien por ciento del desarrollo de una conducta antisocial, sino que es la unión de un entorno hostil con el gen.

De igual manera, con este estudio se alcanzó a detectar un gran número de personas que demostró síntomas de ansiedad y depresión; al respecto, el I.I.E.N.A. dice lo siguiente:

> Desde el inicio de la pandemia, hasta la actualidad, un 6.4% de la población ha acudido a un profesional de la salud mental por algún tipo de síntoma, siendo el mayor porcentaje un 43.7% por ansiedad y un 35.5% por depresión. (Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada, 2021, p.9)

Relacionado con la implementación del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, esta investigación también expone las carencias en el Sistema Educativo Español en este rubro, pues se dice que, en todo el país, solo el 5% del total de las escuelas incluyen a la educación emocional en su proyecto educativo, lo que hace pensar directamente que sus prioridades son otras.

De igual manera, otro dato contundente es que, a lo largo del sondeo realizado por este instituto, se afirma que dentro de las competencias más importantes para el alumnado se encuentra el autocontrol emocional, representando un 32% de los encuestados, siguiendo con la comunicación, de igual manera con un 32%, y la autoestima con un 36% del número total de encuestados.

Por su parte, otro de los grandes referentes con los que se cuenta para saber sobre el repunte de este tipo de problemáticas es la UNICEF, la cual en el año de 2020 realizó un sondeo que muestra la crisis causada por el virus COVID-19, este estudio pone de manifiesto el impacto en la salud mental de las y los jóvenes de Latinoamérica y el Caribe.

Este sondeo tuvo la oportunidad de monitorear a 8444 adolescentes, de entre 13 a 29 años, de 9 países de la región. Este reporte explicita los sentimientos, emociones y sensaciones que enfrentaron estos jóvenes desde los primeros meses en situación de pandemia hasta el mes de septiembre de ese mismo año.

Una de las primeras estadísticas presentadas y que da real importancia al tema de investigación adoptado, es que, en el periodo descrito, el 27% de los jóvenes reportó sentir ansiedad, además de que el 15% también presentó depresión durante un tiempo prolongado. A su vez, del porcentaje presentado, el 30% concluyó que la principal razón que influye en sus emociones actuales es la situación económica.

Además, la situación general en los países ha afectado de manera importante el día a día de las personas jóvenes, ya que el 46% reporta tener menos motivación para realizar actividades que en el pasado disfrutaba mucho. A su vez, el 36% se siente menos motivada para realizar actividades habituales. Teniendo en cuenta que la variable a medir es la motivación, un trasfondo posible en esta situación podría ser un escaso manejo de emociones, pues según el estudio, la depresión fue una constante en el confinamiento.

La percepción respecto al futuro también ha sido afectada negativamente, al tener en cuenta que “la angustia es miedo en busca de un motivo” (Frazzetto, 2013, p.113), se puede poner de manifiesto que la incertidumbre generada por la pandemia es por un constante miedo por cosas que aún no pasan, es decir, un miedo en busca de un motivo. Al respecto, se afirma que el 43% de las mujeres se siente pesimista frente al futuro, al mismo tiempo que el 31% de los hombres presenta la misma situación.

Por último, un dato más que llama la atención de la UNICEF es que a pesar de los síntomas presentados en los jóvenes en este lapso de tiempo, una gran cantidad de ellos se ha mantenido al margen de lo que sienten y no han decidido buscar ayuda, representando éstos el 40% del total de las personas encuestadas.

Un estudio más, esta vez realizado en el territorio mexicano, llamado Operación Regreso a Clases: La Experiencia Estatal, explicita las situaciones y complicaciones por las que cada estado de la república pasó durante el proceso de regreso a las aulas. En este estudio se afirma que la crisis causada por el COVID-19 ha complejizado aún más los desafíos de la educación media superior y superior en México. Haciendo especial énfasis en cuatro aspectos; el primero de ellos es la continuidad académica, pues se afirma que poco más del 10% de la matrícula total de educación secundaria ya no continuó con sus estudios en E.M.S. De acuerdo al tema que se aborda en esta investigación, se afirma que la contención emocional también fue protagonista durante la pandemia, ya que se presentaron afectaciones y alta vulnerabilidad en cuanto a habilidades socioemocionales en 7 de cada 10 estudiantes.

Es alarmante la situación del estado de Puebla, pues según este estudio, en la región se hizo poco seguimiento en cuanto a la implementación de estrategias en el ámbito socioemocional, al respecto se dice lo siguiente:

> Aunque en los protocolos de salud se establecen directrices sobre la contención de eventos socioemocionales en alumnos y docentes, no hay reportes sobre el tamaño de las afectaciones en la entidad y tampoco cómo se otorgaron las facilidades para que los alumnos y docentes fueran adecuadamente atendidos. (México Evalúa, 2021, p.79)

Es de esta forma, con el rescate y análisis de estos tres estudios, desde el plano internacional, nacional y estatal como se resaltan las carencias que se han tenido al atender el ámbito

socioemocional en los jóvenes que estudian en la educación media superior. Además, a sabiendas de que el desarrollo de habilidades socioemocionales se encuentra inscrito en el Marco Curricular Común de E.M.S., llama mucho más la atención e incentiva a cuestionarse sobre el porqué no se ha hecho un seguimiento más puntual en estos aspectos. Dicho lo anterior, hablando de la autorregulación emocional, ésta ha tenido repercusiones tanto nacionales como internacionales, y es un hecho, según investigaciones, que los programas implementados, al menos en el contexto mexicano, han rendido pocos frutos con base en los objetivos establecidos.

Es bien sabido que la I.E. ha tenido un auge emergente en los últimos años, y esa justamente puede ser una de las razones por las cuales las escuelas aún no se encuentran preparadas para salir de la cotidianidad que supone y ha supuesto durante muchísimo tiempo la enseñanza de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, etc., además, siendo las emociones un espectro no observable, significan un reto bastante imponente ante aquellos quienes se proponen trabajarlas; aunado a que aún hoy en día la expresión de las emociones, suele verse, en muchos de los casos, como una debilidad socialmente construida.

La pandemia causada por el virus COVID-19 trajo muchos más retos a la vida de las personas, nuevas incertidumbres, y nuevas formas de afrontar los problemas. Durante todo este periodo las emociones jugaron un papel fundamental, al igual que la formación de habilidades sociales, pues poco menos de dos años de confinamiento desembocaron en una cascada de problemas en los estudiantes, no solo de Educación Media Superior, sino de todos los niveles.

1.3 Intervención psicopedagógica

Dentro del campo de la orientación y sus procesos educativos, se encuentra vinculada directamente la acción psicopedagógica, esta acción principalmente supone una serie de pasos

interconectados con el fin de contribuir al mejoramiento del acto educativo o de un contexto específico. En dicha planificación se incluye aspectos como el diagnóstico de necesidades, la estipulación de objetivos, generales y específicos, diseño de intervención y evaluación, respectivamente.

El uso del término Intervención Psicopedagógica se ha usado indistintamente a razón de otros conceptos como intervención psicoeducativa, pedagógica y psicológica, para lo cual se hace necesario conceptualizar más puntualmente este concepto. Al respecto, se define a la Intervención psicopedagógica como:

> Un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general. (Palacio et al., 2006, p.218)

A su vez, dentro de la intervención psicopedagógica, como de la orientación educativa, se encuentran tres principios centrales los cuales son determinados según los objetivos estipulados con anterioridad. El primer principio, y sobre el cual se desarrolla esta propuesta es el de prevención, el cual según Palacio et al. (2006) “concibe la intervención como un proceso que ha de anticiparse a situaciones que pueden entorpecer el desarrollo integral de las personas” (p. 218). Con este concepto se entiende que el orientador educativo no actúa sobre una problemática ya existente, sino que se anticipa a ella y actúa antes de la aparición, o bien, para contrarrestar sus efectos. Este principio de intervención promueve la participación grupal para un mayor grado de alcance en los beneficios; es importante mencionar que la actuación no se realiza sobre el contexto, sino sobre las personas que interactúan en ese contexto, brindándoles herramientas y competencias para actuar a lo largo de la vida.

Al mismo tiempo, se hace mención del principio de desarrollo, el cual tiene como objetivo principal el desarrollo de todas las potencialidades del individuo en diversas áreas, desde esta perspectiva, no se da mayor importancia al aspecto académico, sino que comprende las diversas dimensiones del ser humano, abonando al proceso de desarrollo integral. Al respecto, Palacio et al. (2006) afirma que “desde una perspectiva de desarrollo se postula que la meta de toda educación es incrementar y activar el desarrollo del potencial de la persona, mediante acciones que contribuyan a la estructuración de su personalidad, acrecentar capacidades, habilidades y motivaciones” (p. 218).

Por último, se encuentra el principio de acción social, el cual se basa en la acción activa del individuo para contrarrestar los efectos del entorno y hacer frente a las adversidades, Palacio et al. (2006) define este principio como “la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación” (p. 219).

A razón de esta propuesta, el principio presente en cada una de las actividades propuestas es el de prevención, pues ligado con el tema de la regulación emocional, se busca que los estudiantes logren tomar conciencia de sus emociones, a la vez que canalizan sus pensamientos para evitar las acciones impulsivas.

1.3.1 Campo de la orientación educativa

Dentro de la pedagogía existen diversos campos de actuación que permiten dar solidez y guía a quien decide embarcarse en la tarea de ser un pedagogo. Al respecto, el campo sobre el que se desarrolla esta propuesta es el de la orientación educativa, esto con motivo de que, al ser las

emociones la temática principal de esta investigación, se hace necesario hacerla desde aquel campo que se encarga de cuestiones paralelas al curriculum oficial.

La función y papel que desempeña la orientación educativa dentro del espectro educativo debe ser acorde a las necesidades que la misma sociedad impone, tal como afirma Valdés (2012) "debe ir acorde con la velocidad y la tendencia de los cambios actuales para responder de manera eficiente a quienes están por comenzar una vida adulta" (p.2).

En este sentido y debido a la gran responsabilidad que adquiere el orientador, este debe mantenerse constantemente capacitado y actualizado para poder dar apoyo a los jóvenes que lo necesiten, pues, la complejidad actual del tejido social hace cada vez más necesario contar con personal capacitado que ayude a los jóvenes a tomar decisiones con conciencia y con un buen juicio.

Dicho lo anterior, la orientación educativa puede definirse como:

> Un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad, así como a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades de los alumnos, con el fin de que se vinculen con su contexto de manera crítica y constructiva. (DGB, 2010, citado en Valdés, 2012, p. 35)

Se dice que la educación brinda un beneficio dual, pues al mismo tiempo que se beneficia el individuo al adquirir destrezas y habilidades para la vida, además de mejorar sus condiciones económicas, la sociedad también se beneficia al estar compuesta por ciudadanos productivos; sin embargo, es un hecho que los gobiernos han logrado hacer que los jóvenes asistan a la escuela, pues la cifra de estudiantes inscritos ha subido exponencialmente en los últimos años, a expensas de esto, hay un rubro que los gobiernos y las instituciones no han logrado, que los alumnos

aprendan, esto reflejado en las pruebas PISA y comparadas con los resultados de países asiáticos y europeos.

Al respecto, la orientación educativa, así como puede apoyar a reducir los índices de deserción, esta puede ser un apoyo importante para que los alumnos mejoren los resultados que tienen en la escuela; aunque claro está que la orientación no se hace cargo de ninguna asignatura en el curriculum oficial, esta puede apoyar en cuanto a técnicas de estudio y automotivación, por ejemplo.

Al respecto, conforme pasan los años, los gobiernos tratan de tomar acción, teniendo en cuenta las necesidades sociales, sin embargo, un factor que ha afectado mucho al ámbito educativo es el nulo seguimiento que se dan a las políticas gubernamentales, pues, al menos en el contexto mexicano, el curriculum oficial no es estable, siendo este cambiado sexenio tras sexenio, por tal motivo, Valdés (2012) menciona que:

> Los cambios que demanda una sociedad del conocimiento exigen una nueva propuesta en todos los ámbitos de la educación, y la orientación no es una excepción. Estos cambios comprometen el pensar y actuar de las personas inmersas en el proceso educativo en su conjunto: alumnos, padres de familia, profesores, medios de comunicación, es decir, todo el entorno educativo y partiendo de los saberes básicos que generan el conocimiento: la habilidad lectora, el manejo de las matemáticas y el de las ciencias. (p. 15)

Así mismo, para que la orientación educativa pueda lograr con su cometido del desarrollo integral, se hace necesario rescatar los tipos de aprendizaje que enmarca Jacques Derols, los llamados, Pilares de la Educación, estos pilares hacen énfasis en una forma de aprender más compleja y más eficaz, pues se habla de un aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

El aprender a conocer hace referencia a mantenerse al tanto de lo que pasa en el entorno inmediato así como lo que sucede en el mundo, además, significa mantenerse aprendiendo a lo

largo de la vida, pues la basta cantidad de información que se produce al día así lo requiere; por su parte, el aprender a hacer, hace patente el concepto de competencia, pues se afirma que el aprendizaje práctico es igual de importante que el teórico; a su vez, el aprender a ser toma como conceptos centrales el de autonomía, autorregulación y resiliencia, pues explicita la importancia del desarrollo de un juicio crítico para poder resolver problemas; por último, el saber convivir con los demás da especial importancia a la tolerancia, solidaridad y respeto, pues en un mundo tan globalizado, donde tantas culturas interactúan tan inmediatamente se hace necesario que entre personas se sepa apreciar y respetar las culturas ajenas.

De esta forma, queda explícita la importancia que tiene el orientador educativo dentro de las instituciones, y es debido a la importancia que se le concede que este debe estar completamente capacitado para la actuación; en este sentido, Verónica Valdés dicta tres elementos fundamentales para que el orientador desempeñe su cargo de la mejor manera; el llamado PIP hace referencia a tres conceptos centrales, presencia, influencia y pertenencia.

El orientador educativo tiene presencia, pues es este uno de los agentes educativos que tienen acceso a los alumnos durante toda su estancia en el nivel medio superior, por esto mismo, tiene la oportunidad de trabajar con ellos en toda su escolaridad de forma continua; por su parte, dadas las funciones que cumple, este tiene influencia en los estudiantes por la comunicación que tiene con ellos y los temas que aborda, es decir, se crean lazos estrechos de confianza que difícilmente se pueden formar con otros docentes, por último, es pertinente al saber cómo actuar en cada uno de los casos, pues tiene en cuenta la singularidad de cada uno de los estudiantes, por esto mismo, ofrece guía y acompañamiento a quien lo solicita.

1.3.2 Modelos de la orientación educativa

Una vez delimitado el campo de la orientación educativa, es importante definir qué es un modelo y sobre cuál se tomará base para actuar en el presente estudio. En este sentido, se le considera a un modelo como “aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (Tejedor, 1997, citado en Sanchiz, 2009). De forma simplificada se puede decir que un modelo es un marco de referencia teórico que guía el pensar y accionar, es decir, aporta cierta mirada para el análisis de la realidad. Es un hecho que toda práctica debe ir argumentada con teoría que la sustente, de modo que no se puede actuar solo por supuestos, creencias o ideologías, dicho de otra manera, toda intervención requiere de un sustento.

De este modo se pueden reafirmar las concepciones que dictan la gran relación simbiótica entre teoría y práctica, pues una no puede existir sin la otra. Al mismo tiempo, hay dos maneras posibles de perfeccionar ambos rubros, una de esas maneras es iniciando por la práctica, posteriormente, obtención de resultados y se retroalimenta con teoría para otra puesta en práctica, es así como se cumple un proceso cíclico permanente; la segunda manera es iniciando con teoría, a partir de ella se diseña la intervención, se obtienen resultados y se vuelve a diseñar. El punto de comparación entre ambas se sitúa en el inicio del proceso, una inicia con práctica sin sustento, mientras la otra inicia argumentando sus acciones.

La actividad en la orientación educativa se realiza en diversos ámbitos, con distintas estrategias, y en diferentes modalidades. Esto significa que para una correcta intervención se hace necesario y fundamental elegir el modelo idóneo y que más se adecue a las circunstancias que se presentan. Es justo hacer hincapié en que cada persona está condicionada por su contexto, lo que significa que, aunque se tenga en común una institución educativa, los integrantes de ella no

comparten al 100% sus vivencias, sus preocupaciones, sus limitantes, ni sus oportunidades; lo que hace necesario ver al individuo de manera holística, y no solo atendiendo a un aspecto de su vida, es decir, el escolar.

De este modo, es importante mencionar la existencia de distintos modelos, disponibles para el uso en la orientación, teniendo como los principales al modelo clínico, de servicios y de programas, cada uno con una mirada particular de la realidad, aportando, a su vez, una interpretación que permite actuar de distinta manera.

Primeramente, se menciona lo siguiente sobre el modelo de counseling:

> Es un proceso de interacción que facilita una comprensión significativa del yo y del medio y da como resultado el establecimiento y/o el esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura... entre las metas del counseling están el cambio en la conducta, la salud mental, la resolución de problemas, la eficiencia personal y la toma de decisiones. (Shertzer y Stone, 1972, citados en Duarte, S. R. et al., 2012)

De acuerdo a las concepciones de distintos teóricos, se ha logrado tener cierto consenso sobre las características primarias de este modelo, teniendo como una de las principales que se trata de una intervención y relación de ayuda personal, además de individual, por lo que el proceso solo se lleva a cabo entre el orientador y el orientado, de modo que es el profesional quién dirige el proceso de ayuda al individuo; de igual manera, este modelo se centra en una intervención de carácter remedial, es decir, este modelo centra su atención en un problema que ya ha aparecido y es necesario erradicar; es importante mencionar que este modelo puede actuar en una infinidad de escenarios, desde el escolar, familiar, sobre adicciones, relaciones sociales, entre otros más.

Por su parte, el modelo de consultas dicta lo siguiente:

> La consulta es un proceso destinado a proporcionar servicios educativos y psicológicos. En él el especialista (consultor) trabaja en colaboración con el equipo directivo del centro para

> mejorar el aprendizaje y la adaptación a los estudiantes (clientes). Durante las interacciones, el consultor ayuda al consultante a través de un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional. A su vez, el consultante ayuda a los clientes a través de la selección y aplicación de intervenciones (de carácter remedial y preventivo) eficaces basadas en la escuela. (Erchul y Martens, 1997, citados en Duarte, S. R. et al., 2012)

Al respecto, dentro de las características principales de este modelo se encuentran las siguientes: consta de una relación triádica, es decir, en el proceso intervienen tres agentes, el consultor, el consultante y el cliente, de modo que, el consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente, por consiguiente, tiene como objetivo la ayuda u orientación a un tercero, el cual puede ser un solo individuo, o un grupo completo, a su vez, este modelo no suele centrarse en un solo enfoque de intervención, por lo que puede realizar su acción de forma tanto terapéutica como preventiva y de desarrollo, de igual manera, esta relación es temporal, no permanente,

El modelo de programas, sobre el cual se centrará este proyecto, se define de la siguiente manera:

> Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases. (Repetto et al. 1994, citados en Duarte, S. R. et al., 2012)

Una consideración muy importante a tomar en cuenta es que toda intervención diseñada bajo este modelo debe estar basada en las necesidades del contexto, de modo que, esta intervención estará dirigida a todos o un pequeño grupo de estudiantes, por consiguiente, el ámbito o unidad más pequeña sobre la que se puede intervenir es en el aula, de igual modo, esta intervención basa su acción en prevenir, más que remediar o desarrollar, tal como se describió en los modelos

anteriores, esto a su vez, permite que la intervención sea guiada por objetivos establecidos con anterioridad.

A su vez, es importante definir el papel de la orientación educativa en la educación formal, no formal e informal, pues cada una supone un ámbito de intervención diferente, con problemáticas distintas. Siguiendo con la visión holística, el tener en cuenta a la orientación educativa fuera del contexto escolar supone un avance muy importante, pues se acrecienta la idea del aprendizaje permanente.

Es interesante y muy útil hacer un recorrido histórico sobre los tres tipos de educación, pues esto permitirá tener un amplio contexto de los ámbitos de actuación y las oportunidades para la orientación educativa, en este sentido, hacia finales de los años sesenta y comienzos de los setenta aún se le veía a la educación no formal e informal de la misma manera, se usaban indistintamente para referirse a lo mismo, es decir, la educación fuera del contexto escolar. Y aunque si puedan confundirse en cierta medida, ya que comparten una característica muy importante, que es que se lleve a cabo fuera de la escuela, la realidad es que hay muchos otros aspectos que hace que se diferencien bastante bien.

De acuerdo con lo que afirmaba Durkheim:

> La educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. (Durkheim, como se citó en Marenales, 1996)

Esta idea de Durkheim reafirma la concepción de que la educación es un proceso que se lleva a cabo toda la vida con el fin de prepararse para la inserción en la sociedad, educación que no

recalca se lleve única y exclusivamente en una institución educativa, de modo que generaciones adultas, como padres, maestros, hermanos, tutores, etc. puedan tener incidencia en el proceso de formación del individuo.

Del mismo modo, Marenales (1996) retoma las ideas de Montesquieu al decir que "recibimos tres educaciones diferentes, sino contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo" (p. 1). Se pone de relieve que desde los tiempos del filósofo francés ya se hablaba de la colisión de los tres tipos de educación, advirtiendo el crecimiento y expansión del conocimiento, y con ello, nuevas formas y espacios para instruirse.

Un concepto importante que es necesario sacar a flote en esta discusión es el de la sociedad del conocimiento, pues a partir de la revolución industrial el desarrollo de ciencia, tecnología y conocimiento ha crecido sin pausa prácticamente, lo que provocó que en algún punto la escuela ya no tuviera la capacidad de enseñar todo el conocimiento que se generaba.

El discurso la mayoría de las veces se centra en determinar qué tipo de educación es la más importante o la más eficaz, sin darse cuenta de que en realidad estas deben de fungir como un complemento, pues aunado al origen de estos tipos de educación, la formación de la no formal e informal fue a causa de que la formal ya no tenía capacidades curriculares para enseñar todo.

De este modo, se está en posición de delimitar los campos de acción y características de los tres tipos de educación; en primer lugar, la educación formal es aquella que se brinda exclusivamente en instituciones educativas, ya sean gubernamentales o privadas, coordinadas y normadas por un organismo centralizado. Esta al ser una institución que brinda certificación, por consiguiente, debe de tener un currículo mucho más complejo y organizado; la estructura en la gran mayoría de escuelas es por niveles, ciclos, grados y modalidades. Por último, se dice que este tipo

de educación es reproductora y renovadora, es decir, permite la continuidad cultural y puede contribuir a las transformaciones sociales, por otro lado, la educación no formal se considera un subsistema de la educación formal, esta generalmente se da fuera de las instituciones educativas, aunque se pueden encontrar excepciones, de igual manera, esta educación se encarga de la educación permanente, abordando tópicos como la educación ambiental, sexual, emocional, etc., por último, la educación informal, a cargo en la mayoría de los casos de la familia, nunca es planeada y se puede dar atendiendo diversas temáticas, además, este tipo de educación se lleva a cabo toda la vida, esto gracias a su basto repertorio de aprendizajes, tales como cocinar un alimento, reparar una silla, lavar alguna prenda, etc.

1.3.3 Enfoque Contextual

El contexto donde se desenvuelven los individuos está compuesto por un gran y complejo sistema de capas, todas relacionándose una con la otra; la cultura, la economía, la geografía, la familia y la política fungen como un conjunto que tiene influencia en el qué y cómo aprende el estudiante. El enfoque contextual hace importante énfasis en la gran influencia que tienen todos estos factores en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por lo que es importante entender que la multiculturalidad se hace presente en todas las aulas, no solo del país, sino del mundo.

Tomar como pilar el enfoque contextual supone basarse en la idea fundamental de que tanto el contexto como el individuo se encuentran en un intercambio constante. Al tener como fundamento esto, es importante también recalcar que no puede haber patrones universales o generalizaciones en el ámbito educativo, pues cada individuo cuenta con una historia singular marcada por la influencia del contexto en él.

Dentro de este enfoque se encuentra un gran exponente, bastante conocido en el campo de la educación; Lev Vygotsky, psicólogo soviético, fue uno de los primeros teóricos en analizar la influencia del contexto social en el desarrollo de la persona. Dentro de su teoría sociocultural pone de manifiesto que el aprendizaje no se construye individualmente, antítesis a las afirmaciones de Jean Piaget, quien menciona que el aprendizaje es un proceso individual dependiente del desarrollo cognoscitivo de las personas.

Vygotsky afirma que el conocimiento se construye entre varios a partir de las funciones elementales (percepción, memoria, atención y lenguaje), estas funciones nos ayudan a seguir en contacto con el ambiente y aprender de él, de manera que estas, conforme pasa el tiempo, se van volviendo más complejas, permitiéndonos adquirir competencias y desarrollar conocimientos mucho más elevados.

Una idea esencial en la teoría de Vygotsky es que se requiere de un agente experto en el tema a abordar, para que haya un acompañamiento mucho más puntual, de manera que este agente experto pueda crear un ambiente propicio, además de dotar de las herramientas necesarias para el desarrollo de una competencia, la asimilación de un concepto, o la formación de una conducta.

Otra teoría predominante en el enfoque contextual es la del psicólogo ruso Urie Bronfenbrenner, quien postula que el desarrollo está integrado por una multiplicidad de contextos. Este teórico sería quien popularizara la analogía de las muñecas rusas para representar la influencia de los distintos tipos de contextos en la persona. En el centro del modelo se encuentra el individuo, quién nace con ciertas predisposiciones genéticas de temperamento, características físicas y mentales, las cuales son inalterables y se encuentran presentes a lo largo de la vida, aunque, como postula la teoría, pueden tener influencia del contexto para representarse de distinta forma. El siguiente nivel en el modelo representa el ambiente físico y social que rodea a la persona, el cual

se compone de los objetos con los que se interactúa con más frecuencia, por ejemplo, juguetes, un televisor, computadora, celular, libros, etc., de igual manera, se compone de los grupos con los que el sujeto más interactúa, como la familia, la escuela, amigos, etc. El nivel más externo se compone por el contexto cultural, es decir, las creencias, valores y costumbres de la sociedad en general.

Teniendo en cuenta que el enfoque contextual pone de manifiesto la influencia interactiva de los factores biológicos y del ambiente, es un hecho que el ámbito emocional también se ve envuelto en esta afirmación. En este sentido, los distintos contextos donde se desenvuelva el individuo ayudarán u obstaculizarán el desarrollo de habilidades sociales.

Es un hecho que el origen de las emociones se da en el cerebro, específicamente en el sistema límbico, tal como menciona Goleman (1995) “cuando estamos atrapados por el deseo o la rabia, cuando el amor nos enloquece o el miedo nos hace retroceder, nos hallamos en realidad, bajo la influencia del sistema límbico” (p. 17). Así pues, el sistema límbico, más específicamente la amígdala, es quien brinda la oportunidad de otorgar significados personales a cosas externas a nosotros. La amígdala se encuentra íntimamente relacionada con las cuestiones emocionales, además de estar ligada con los procesos de aprendizaje y memoria.

> La amígdala constituye, pues, una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado. Es por ello por lo que una vida sin amígdala es una vida despojada de todo significado personal. (Goleman, 1995, p. 22)

Dentro de la estructura cerebral, la amígdala cuenta con un papel fundamental en los procesos de asimilación de información externa que da pie a la exteriorización de la emoción. Sin embargo, como el enfoque contextual lo sostiene, el ambiente y las vivencias pasadas de cada individuo condicionan el cómo se afrontan dichas emociones; en este sentido, es muy posible que,

en el transcurso de la vida, muchas personas hayan almacenado en sus repertorios emocionales respuestas automáticas no tan eficaces para las relaciones sociales, por ejemplo, la venganza, ignorar a alguien, gritar intensamente o hasta dañar físicamente.

Las respuestas automáticas son aquellas que se desarrollan ante un suceso con una intensa carga emocional, de manera que, por ejemplo, en un niño que tuvo una intensa pelea con su hermano en la cual los golpes le ayudaron a mitigar la situación, se genera un espacio más en el depósito emocional que consta de una respuesta automática ante situaciones similares. Goleman lo explica de la siguiente manera:

> Como almacén de la memoria emocional, la amígdala escruta la experiencia presente y la compara con lo sucedido en el pasado. Su método de comparación es asociativo, es decir, que equipara cualquier situación presente a otra pasada, por el mero hecho de compartir unos pocos rasgos característicos similares. (Goleman, 1995, p.28)

Con base en lo explicado, queda claro que el contexto y el ambiente en el que constantemente interactuamos tiene gran influencia en el cómo afrontamos la presencia de una emoción. Un ejemplo más de otro autor, Giovanni Frazzetto, hace mención del estudio realizado por Hans Brunner, quién observó un patrón muy marcado de conductas violentas e impulsivas en una familia holandesa. Hans después de un arduo trabajó concluyó que la razón de esta constante era una anormalidad en la genética de la familia; el hecho era que “todos eran portadores de una versión defectuosa de un gen responsable de la producción de una enzima llamada monoamino oxidasa A (MAO-A)” (Frazzetto, 2013, p.40).

> Entre otras cosas, las enzimas destruyen otras moléculas. La MAO-A destruye neurotransmisores, como la dopamina, la norepinefrina y la serotonina (moléculas que permiten a las células cerebrales comunicarse entre sí), todas las cuales contribuyen de una

> u otra manera a la calidad de nuestro estado de ánimo y de la personalidad (Frazzetto, 2013, p.40)

Aun teniendo en cuenta esto, como se mencionó anteriormente, todos los individuos cuentan con un desarrollo singular, con personalidades formadas en contextos distintos, es aquí donde la influencia del medio se hace presente, por ejemplo, gemelos idénticos que heredan exactamente el mismo genoma pueden dar como resultado personalidades diferentes si son educados en diferentes familias o comunidades.

De este modo, es importante concluir que un gen por sí solo no define el rumbo de vida o las acciones más futuras en un individuo, ni las emociones más que aparecerán en el transcurso de la vida, pues tal como afirma Frazzetto (2013) “un gen solo no se traduce por sí mismo en emoción. Un gen no es la esencia de una conducta” (p.44).

Tampoco es pertinente eliminar al 100% la perspectiva genética o biológica del desarrollo, pues también es una parte importante para poder determinar las tendencias que tiene una persona, aunque estas tendencias no sea totalmente seguro que se desarrollen. Frazzetto (2013) afirma lo siguiente al respecto, “lo que aumenta la probabilidad de desarrollar una conducta antisocial es la combinación de la presencia del gen con un medio hostil” (p.47).

CAPÍTULO II

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

2.1 Diseño metodológico

Dicho lo anterior, dentro del proceso investigativo se adoptan distintos esquemas que dirigen al investigador hacia el cometido final del proyecto, en este sentido y en el marco de la presente investigación, se hace la presentación del paradigma elegido para el desarrollo de este estudio, a la vez de sus características más representativas, de igual manera, se describe el enfoque investigativo adoptado, siendo este el enfoque multimétodos, el cual, entre otras cosas, permite el abordaje de distintos métodos, técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos a lo largo de todo el proceso investigativo; de igual manera, se expone al estudio de casos como el método principal en la investigación.

Al mismo tiempo, se hace mención del tipo de diagnóstico utilizado, al igual que los resultados que este arroja, permitiendo así precisar las necesidades sobre las cuales se hace vital trabajar. Al respecto, también se explica la pertinencia de la estrategia elegida, en este caso, el taller psicopedagógico.

Cada una de las elecciones dentro del diseño metodológico viene acompañada de su respectivo sustento teórico, yendo desde Edgar Morín con el paradigma de la complejidad, al enfoque multimétodos con Ruiz Bolívar, siguiendo con Bisquerra sustentando al estudio de casos; a su vez, teniendo a Cardona con el diagnóstico psicopedagógico y a Ander-Egg con el taller.

2.1.1 Paradigma

Una vez iniciado el proceso investigativo se hace vital y primario conocer y adoptar un determinado paradigma que dé las pautas necesarias para consolidar dicho proceso. La importancia

del paradigma radica en que este conlleva una serie de pensamientos, creencias, comportamientos, valores y formas de percibir y analizar la realidad que se quiere estudiar.

Al respecto, se dice que un paradigma:

> Es un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaren las interrogantes mediante una epistemología adecuada. (Kuhn, 1962, citado en Ramos, 2015, p.10)

La elección de un paradigma de investigación se vuelve realmente compleja, pues es este el que determina muchas de las actitudes que toma el investigador. Véase de esta manera, el paradigma se asemeja a unos anteojos, se usarán según aquello que se espera que aporten, por ejemplo; unos anteojos con algún tipo de graduación se fabrican con el fin de brindar a la persona una mejor visión; caso distinto al de los anteojos con antirreflector, los cuales se buscan con el fin de reducir los daños al estar en constante contacto con luz azul; por otro lado, las gafas 3D, se usan para tener una mejor experiencia visual en una sala de cine.

En este sentido y en el marco de esta investigación, se propone y adopta un paradigma emergente en las ciencias sociales, el llamado paradigma de la complejidad establecido por Edgar Morín en el año 2000. Una de las principales razones por la cual se decide adoptar este paradigma es por la constante controversia de los estudios cualitativos y cuantitativos, los cuales guían su accionar con base a los postulados de los paradigmas positivista e interpretativo, respectivamente.

Al respecto, Ruiz Bolívar (2008) menciona lo siguiente:

> En distintas épocas los investigadores han privilegiado uno de los dos enfoques; en otras ocasiones han existido comunidades científico-académicas que han utilizado uno u otro

> abordaje metodológico, de un mismo tiempo histórico, según su particular preferencia o de acuerdo a su postura onto-epistemológica. (p.16)

A consideración de Morín, la clara supremacía de la llamada racionalidad científica tuvo como consecuencia una visión simplificada y reduccionista de la realidad, a su vez, Morín con respecto al pensamiento clásico menciona que este creaba conocimientos parcelados, dispersos y fragmentados, pues estos se producían teniendo una única visión de un fenómeno, sin considerar las tantas más dejadas de lado.

Como una crítica constante a los paradigmas clásicos en la investigación, se hace mención de las relaciones de dominación en las sociedades, pues se dice que muchas veces la educación sirve como reproductora de la cultura de las sociedades dominantes, sin embargo, a su vez se piensa que esta puede servir como un medio para transformar la ideología de las personas, y por ende de las sociedades.

Sanmartí et al. (2004) definen al paradigma de la complejidad como "una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla" (p.9).

Uno de los fundamentos básicos del pensamiento complejo es que ningún elemento del mundo es un objeto aislado, sino que este es influenciado y este influencia a otros, y es a su vez parte de un sistema mayor. Este paradigma postula que cada individuo, grupo social e incluso sociedades son sistemas complejos, pues cada uno de ellos interactúa de forma infinita con distintos elementos, es decir, los seres humanos tienen interacción entre sí y ellos a su vez con el ambiente en el que se encuentran.

Cuando se habla de complejidad, la mayoría de las veces se piensa en desorden, incertidumbre y hasta en confusión; trasladado a las ciencias sociales, cuando se dice que una

realidad es compleja en la mayoría de los casos se le trata de cuantificar, de simplificar al fenómeno complejo, sin embargo, justamente la incertidumbre y la confusión son parte del paradigma de la complejidad, al respecto, López Ramírez (1998) menciona que “no se trata de negar el conocimiento objetivo, sino de conservar la objetividad, pero integrándola en un conocimiento más amplio y reflexivo, dándole el tercer ojo abierto ante aquello para lo que es ciego” (p.107).

Lo que busca el paradigma de la complejidad es proponer una nueva forma de conocer la realidad, sin embargo, no se afianza a sí mismo como la única forma de conocer el hecho social, pues a su vez huye de los dogmas.

Juárez (2012) menciona lo siguiente al respecto:

> El pensamiento complejo es una invitación a salir de una manera sencilla de ver las realidades a partir de la cual la especialización, y en particular la hiperespecialización, hace que cada persona conozca un pequeño fragmento de la realidad y que el objeto del conocimiento sea para su estudio desvinculado de la realidad donde actúa. (p.42)

Al suponer que cada fenómeno está influenciado por distintos aspectos como el cultural, político, económico, educativo, social, etc., se espera que el abordaje de la realidad no simplifique el conocimiento que se espera tener de la misma y este pueda incluir a cada uno de los aspectos ya mencionados, al respecto, Chávez (2009) afirma que “se hace indispensable un abordaje desde distintas perspectivas” (p.72).

A su vez, el paradigma de la complejidad cuenta con antecedentes teóricos que permiten explicar mucho mejor las bases conceptuales sobre las que cimienta sus ideas, estos antecedentes tienen origen en diversas disciplinas, sin embargo, enmarcan de forma precisa lo que Morín trata de explicar con el concepto de complejidad.

Como una de las teorías principales sobre las que se apoya la complejidad se encuentra la de sistemas, la cual pone especial énfasis en los conceptos de sistema y entorno.

López (1988) define estos conceptos de la siguiente forma:

> SISTEMA es un conjunto de elementos interrelacionados entre sí cuya unidad le viene dada por los rasgos de esa interacción y cuyas propiedades son diferentes a cada uno de los elementos.
>
> EL ENTORNO es el conjunto de elementos que tienen influencia sobre los elementos del sistema o son influidos por él.

Se hace necesario, en este sentido, delimitar el significado de la palabra complejo, pues la mayoría de las veces se usa de forma indistinta con el adjetivo de complicado. En este sentido, entendiendo que un sistema es un conjunto de elementos conectados entre sí formando una totalidad que produce algún efecto o realiza alguna función, por ejemplo, un automóvil se definiría como un sistema complicado porque el funcionamiento de ese sistema es algo que puede deducirse por el análisis de sus partes, es decir, el sistema es y funciona solo por la suma de sus partes. Por otro lado, los sistemas complejos, aunque también se encuentran conformados por diversas partes, la forma en que estas partes interactúan entre sí y a su vez, la manera en que el sistema total interactúa con el entorno hace que la conducta total del sistema no pueda ser conocida por el simple análisis de sus partes.

Dicho lo anterior, otra base teórica es la cibernética, la cual explica el concepto de causalidad circular, contrario al de linealidad. Al respecto, López (1988) menciona que:

> Nos brinda la clave para un nuevo modelo de pensamiento, distinto al tradicional basado en la linealidad, la cual es sustituida por circularidad. Si en aquella, causa y efecto van separados y la causa precede inevitablemente al efecto y este a su vez precede la causa, aquí

> el efecto se transforma en causa de sí mismo, y se crea una retroalimentación en la que ya no hay determinismos absolutos. (p. 110)

Además de lo anterior, los efectos no son proporcionales a las causas, es decir, causas pequeñas pueden ocasionar efectos enormes; trasladado al campo educativo, la implementación de una estrategia simple, pero eficaz puede traducirse en un cambio enorme entre los alumnos a quien se les implementa. De igual forma, una pequeña actitud de un alumno puede desencadenar efectos enormes en su rendimiento.

De igual manera, la comunicación es vital en los sistemas complejos, pues es esta la que permite la interacción constante de sus partes. A su vez, se le puede concebir al código como un producto creado a partir de la necesidad del sistema, este funcionó en un inicio como el medio para crear una representación coherente del entorno. La comunicación es en gran parte causa de la complejidad de los sistemas sociales, pues a través de esta es como se crean lazos entre los elementos que lo componen, mediante la comunicación constante es como, en un ejemplo educativo, los alumnos interactúan con sus compañeros, estos con sus maestros, los maestros con sus compañeros y estos a su vez con los distintos elementos de otros sistemas.

2.1.2 Enfoque multimétodos

Debido a la complejidad de los hechos sociales, los cuales tienen como característica inherente la multiplicidad de causas, se hace indispensable adoptar un enfoque que tenga en cuenta cada una de las causas que puedan originar dichos fenómenos. Teniendo en cuenta que los sujetos en cada sistema social interactúan diariamente entre sí, es reprobable minimizar y simplificar la información que brindan las interacciones sociales.

Como enfoque desglosado del paradigma de la complejidad, el multimétodos hace una profunda crítica a la producción de conocimiento en el ámbito social hecho desde la corriente

positivista, corriente en la que el objeto y sujeto se encuentran distantes, por otro lado, se cuestiona sobre la descontextualización de la realidad adoptada en estos estudios, en este sentido, es prudente hacer el análisis de sí realmente es viable adoptar la supuesta neutralidad y objetividad investigativa dejando de lado la naturaleza multicausal de los fenómenos sociales, al respecto, Ruiz Bolívar (2008) afirma que "la realidad social es compleja, dinámica y singular, determinada histórica y socioculturalmente, por lo que debe ser estudiada de una manera holística y sistémica" (p.15).

Bolívar (2009) conceptualiza al enfoque multimétodo como "una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación" (p.17), en este sentido, a comparación de la metodología de corte mixto, el uso de técnicas y herramientas del enfoque cualitativo y cuantitativo se usan desde que se inicia la investigación hasta que acaba, no solo en la fase de triangulación o análisis de la información.

Una de las principales funcionalidades de este enfoque es que permite adaptarse a las necesidades de la investigación, es decir, si alguna de las fases del proceso requiere una recolección de datos mucho más acelerada, se opta por técnicas estandarizadas, por el contrario, si la investigación requiere para el análisis, datos que conlleven subjetividades como explicaciones, formas de sentir o descripciones, se usarán técnicas y herramientas del enfoque cualitativo.

> Recolectar diferentes tipos de datos, por diferentes métodos y fuentes provee de una información de un mayor alcance, lo que podría resultar en un cuadro más completo del objeto de estudio en comparación con lo que se podría lograr utilizando separadamente cada método en particular. (Bonoma, 1985, citado en Bolívar, 2008, p. 18).

Véase de esta forma, cada uno de los enfoques de investigación, y por ende sus técnicas y herramientas cuentan con fortalezas y debilidades, lo que se busca con el enfoque multimétodo es

encontrar una complementariedad que permita potenciar lo que cada una de las técnicas lograría de forma aislada. De este modo, la información resultante de la aplicación en conjunto de las técnicas será mucho más precisa sin la necesidad de realizar una triangulación.

2.1.3 Método Estudio de Casos

En el marco de la investigación en curso y de las características específicas de esta intervención, el método adoptado, estudio de casos, se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (Stake 1998, citado en Bisquerra 2004). En este mismo sentido, de acuerdo a Bisquerra (2004) se llaman casos a “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación" (p. 311).

De acuerdo con las circunstancias en las que se realiza esta investigación, el estudio de casos es el método idóneo para proseguir con el estudio y la intervención, pues solo se busca actuar en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, en el grupo de 6° C buscando entender e interpretar la realidad inmediata de los participantes en el marco de los significados propios de la cultura en cuestión.

Al mismo tiempo, y de acuerdo con las características del método que dicta Latorre et al (1996) citado en Bisquerra (2004) este estudio “es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos” (p. 311). De manera que, a fin de los tiempos y recursos disponibles, esta investigación demanda el uso del método de estudio de casos.

Es preciso mencionar que debido a la alta complejidad del fenómeno estudiado, este no permite generalizaciones de ningún tipo, por lo cual, uno de los propósitos centrales es la particularización; de acuerdo con Stake (1998) citado en Bisquerra (2004) “se toma un caso

particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencian de otros, sino para ver qué es, qué hace" (p. 312).

Dentro del fenómeno estudiado, autorregulación emocional, en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, de ninguna forma se busca crear generalizaciones de ningún tipo, sino adentrarse en la realidad y comprender los significados que ahí predominan, para que a partir de ahí se pueda diseñar una propuesta con el propósito principal de prevenir futuras conductas a merced de la impulsividad.

De igual manera, de acuerdo a las características del método, la propuesta diseñada solo es vigente y válida para el 6° semestre, grupo C del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, del municipio de Teteles de Ávila Castillo, en el ciclo escolar 2022-2023. Pues en el proceso de diseño de la propuesta se han tomado en cuenta factores culturales, políticos, económicos, sociales e ideológicos propios del tiempo y espacio en el que se desarrolla la investigación.

2.2 Diagnóstico psicopedagógico

El significado etimológico de diagnóstico proviene de los vocablos griegos "diá" que significa "a través de" y "gnosis" que quiere decir "conocimientos", por lo que el significado directo se define como "conocimiento de alguna característica utilizando unos medios a través del tiempo, a lo largo de un proceso".

De este modo, se podría definir al diagnóstico psicopedagógico como un proceso que:

> Trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento de un alumno en el contexto escolar. El diagnóstico incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de la persona (o grupo) o de la institución con el fin de proporcionar una orientación. (Buisán y Marín, 1987, citados en Cardona et al., 2006)

Este diagnóstico tendrá tres objetivos principales, el primero es de comprobación, siguiendo con la detección de factores de intervención, además de la adecuación. En primer lugar, con base en el Marco Curricular Común, se comprobará el progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas en el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida; de igual manera, se busca identificar aquellos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden interferir en el óptimo desarrollo de la I. E.; por último, se hace presente la necesidad de adecuar la práctica de enseñanza a las características y necesidades de cada alumno con el fin de asegurar el desarrollo de la competencia que es más urgente de atender. Tal como afirma Buisán y Marín (1987, citados en Cardona et al., 2006) "la finalidad última del diagnóstico es la intervención, preventiva o correctiva" (p.15).

Dentro de las características de este tipo de diagnóstico, se pueden enumerar las siguientes; en primer lugar, su función preventiva y predictiva, pues se propone conocer al individuo en sus posibilidades y limitaciones para prever situaciones futuras respecto a su aprendizaje; una segunda característica es que ayuda a la identificación de un problema y su gravedad, de modo que pretende averiguar las causas personales o ambientales que dificultan el desarrollo del alumno y su aprendizaje, esto con el fin de modificarlas; además, cuenta con un carácter orientador, pues una de sus finalidades es proponer pautas para la intervención de acuerdo a las necesidades detectadas, por último, el diagnóstico goza de una función correctiva, ya que este busca reorganizar la situación actual mediante la aplicación de diversas estrategias para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y el ambiente circundante.

2.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como ya se planteó anteriormente, la adopción del enfoque multimétodos permite la aplicación de técnicas e instrumentos propios de las investigaciones cualitativas y cuantitativas,

por lo que, a fin de esta investigación, se utilizaron distintas técnicas que permitieron brindar información valiosa para el diseño de la intervención.

En este sentido, Caro (2021) define a las técnicas de recolección de datos como "mecanismos e instrumentos que se utilizan para reunir y medir información de forma organizada y con objetivo específico" (p.1). Las técnicas se utilizan en distintos ámbitos investigativos, sin embargo, para fines de este estudio, estas son utilizadas para obtener información sobre la autorregulación emocional en un entorno escolar.

Como primera técnica de recolección de datos se utilizó la observación participante, esta, según Bisquerra (2004) "consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando" (p.332). Esta técnica fue adoptada según las necesidades de la misma investigación, pues, debido a la prestación de servicio social, era necesario hacer una observación desde dentro del entorno, con interacción constante con los participantes.

En esta investigación, la observación participante utilizó como principal instrumento de recolección de datos la guía de observación (véase apéndice A y B), la cual tiene como objetivo observar las principales características contextuales del municipio de Teteles de Ávila Castillo así como del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución. Este instrumento permitió clasificar de forma sistemática distintos aspectos previamente estipulados sobre los contextos. Los aspectos a retomar sobre el contexto externo fueron la economía, la cultura y grupos sociales, por su parte, referente al contexto interno, se observaron características como los perfiles docentes, la infraestructura, grupos escolares, recursos, zona geográfica, etc.

De igual manera, se utilizó la técnica de la encuesta, la cual según Caro (2021) "son técnicas en las cuales se plantea un listado de preguntas cerradas para obtener datos precisos" (p.2). Esta

técnica es utilizada más en las investigaciones de corte cuantitativo pues permite obtener información de una cantidad grande de personas; este tipo de técnicas permite optimizar el tiempo disponible, pues a comparación de las técnicas cualitativas, en análisis de datos es mucho más rápido.

Dicho lo anterior, como instrumento de recolección de datos, dentro de la técnica de encuesta se aplicó una escala de Likert (véase apéndice C), la cual según Sampieri (2014) "Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes" (p.238).

Este instrumento fue construido con base en la Escala de Autoconcepto de Tennessee TSCS del año 1965 y del Inventario de Cociente Emocional EQ-i, Bar-On del año 1997. Cabe recalcar que no se retomó cada escala al 100%, sino que solo se extrajeron aquellos ítems relacionados con el tema que se quería conocer, en este caso, la autorregulación emocional; de igual manera, los ítems no fueron presentados tal cual se presentan en las escalas originales, estos fueron adaptados para obtener la información que se requería.

Esta escala tenía como objetivo identificar el nivel de autorregulación de emociones primarias de los alumnos del 6° semestre, grupo C del bachillerato. Atendiendo a la clasificación que brinda Yolanda Cuevas, los ítems presentados hacían referencia a emociones primarias como la ira, el asco, tristeza, felicidad, sorpresa y miedo, sin embargo, para un mejor entendimiento del alumnado, se optó por aterrizar los ítems a las emociones secundarias desglosadas de las primarias, por ejemplo, como emoción primaria se tiene a la felicidad, como secundaria al optimismo; como primaria la tristeza y como secundaria la melancolía.

Como segundo instrumento dentro de la técnica de encuesta se encuentra el cuestionario (véase apéndice D), este “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009, citado en Sampieri, 2014). Al respecto, el cuestionario, al igual que la encuesta, permite optimizar el tiempo de análisis de resultados, pues al estar constituido por preguntas cerradas, las conclusiones pueden estar guiadas por los porcentajes obtenidos en cada pregunta.

Con base en lo anterior, este instrumento consistió en un cuestionario extraído y adaptado de (CASA) Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio del 2004, el cual originalmente consiste de diez cuestionamientos en forma de situaciones hipotéticas donde quién responde tiene que puntuar del 1 al 7 las respuestas que se presentan, siendo el número 1 la respuesta más probable ante esa situación y el número 7 la menos probable. En el caso de esta aplicación, el cuestionario fue modificado para que las situaciones mencionadas representaran aspectos de la cotidianidad de los sujetos; de igual manera, la modalidad de respuesta fue adaptada para que solo se eligiera la respuesta más probable ante las situaciones planteadas en vez de puntuarlas de la más a la menos probable.

Este instrumento tenía como objetivo identificar y pronosticar las acciones que llevarían a cabo los estudiantes del bachillerato ante situaciones que pusieran a prueba su control emocional, de modo que, de acuerdo al contexto de aplicación, los cuestionamientos iban relacionados con situaciones de su vida escolar con sus compañeros.

Por último, como cuarto instrumento, también dentro de la técnica de encuesta y diseñado bajo la modalidad de cuestionario (véase apéndice E), se aplicó con el objetivo de reconocer los efectos sociales de la autorregulación emocional en el entorno escolar de los alumnos del

bachillerato, de modo que, se buscaba conocer un poco del pasado y la incidencia de sus emociones en las relaciones sociales de cada estudiante.

2.2.2. Contexto situacional

Es importante, como en toda investigación, tener en cuenta las características contextuales del entorno donde se lleva a cabo la investigación, por tal motivo, con ayuda de una guía de observación (véase apéndice A y B), mencionada anteriormente, se logró recabar la información necesaria respecto al bachillerato y al municipio donde este se encuentra.

En este sentido, se hace mención del municipio de Teteles de Ávila Castillo, ubicado en la sierra nororiental del estado de Puebla; este pueblo es colindante al sur con municipios como Atempan, al norte con Yaonahuac y Hueyapan, al este con Chignautla y al oeste con Tlatlauquitepec.

Por su parte, este municipio está dividido en 8 colonias, Chalauico, Coacalco, El Amele, La Colonia, Teteles de Ávila Castillo Centro, Texcalaco, Zitalapan y Huixtla, siendo esta última donde se encuentra situado el bachillerato, este puede considerarse como un municipio semiurbano en su gran mayoría, pues muchas de las localidades cuentan con edificaciones complejas y bastantes centros recreativos. Al respecto, gran parte del municipio se encuentra abastecido de los servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, gas a domicilio e internet, sin embargo, comunidades más aledañas como lo son Texcalaco, Coacalco y El Amele tienen más dificultad para acceder a estos servicios.

La actividad principal en este municipio no es el comercio, pues esta actividad ha sido un poco opacada por sus colindantes que son fuertes exponentes en este rubro, sin embargo, el municipio de Teteles puede definir como su actividad principal el de la industria maquilera, ya que

a lo largo del territorio existen al menos 10 maquiladoras funcionando formalmente, y bastantes más con una organización un tanto más casera.

A lo largo del año se celebran distintas festividades como lo son año nuevo, día de reyes, día de muertos, navidad, día de la independencia y revolución, además, por parte del ayuntamiento, se realizan programas para la celebración del día de la madre y día del niño; sin embargo, la festividad más representativa en el municipio es la feria patronal en honor a la virgen del Rosario llevada a cabo año con año en el mes de octubre en la cual, durante varios días se llevan a cabo diversos eventos para toda la comunidad.

Como lengua principal entre los pobladores tetelenses es el español, sin embargo, hay todavía una gran cantidad de personas que usan como lengua el Nahuatl, sin embargo, la gran mayoría de personas que aún lo utilizan son de edad avanzada, siendo esta ya muy poco practicada entre los habitantes más jóvenes.

Durante mucho tiempo se le consideró a Teteles como el municipio de los maestros, pues la zona céntrica del municipio estaba poblada por este tipo de profesionistas, aunado a esto, Teteles de Ávila Castillo cuenta con una basta cantidad de instituciones de todos los niveles educativos, teniendo un total de seis preescolares, cuatro primarias, una secundaria general, una telesecundaria, un bachillerato general y una escuela normal.

Por otro lado, hablando del centro educativo en la que se centra el presente estudio, el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, es una institución pública de educación media superior con clave de trabajo 21EBH0198Z, ubicado en la zona escolar 044 se encuentra en la calle 21 de marzo, número 18 en la colonia de Huixtla, así mismo, el bachillerato solo cuenta

con una modalidad de trabajado que es la escolarizada con el turno en matutino, siendo el horario establecido de 8:00 a.m. a 2:00 p.m.

La plantilla docente cuenta con distintos perfiles que fungen como complemento para un correcto funcionamiento de la institución; pedagogía, sociología, ingeniería, derecho, biología, entre otros, son los perfiles profesionales que se encuentran laborando en el bachillerato. Además, fuera del contexto áulico se cuenta con personal administrativo en el área de prefectura, de igual manera, se cuenta con personal de apoyo en intendencia, quienes son los encargados de mantener a la institución en las condiciones óptimas para el uso de todo personal.

Con el paso del tiempo la institución ha ido creciendo en cuestión de matrícula, pues al día de hoy cuenta con 329 alumnos, así mismo, la infraestructura con el paso de los años ha ido mejorando, ya que se cuenta con 9 aulas en óptimas condiciones para la impartición de clases las cuales cuentan con un equipo de proyección y un pizarrón, además, en cada uno de estos espacios se tienen butacas para los estudiantes, escritorio y silla para el docente; por su parte, desde hace un par de años, la institución cuenta con un desayunador escolar el cual funciona día con día al servicio de los alumnos, este trabaja de forma ininterrumpida y ofrece menús variados cada semana; los alumnos cuentan con un horario para que cada grupo pase conforme lo estipulado.

Por otro lado, el deporte es un pilar en esta institución, para esto, la infraestructura está adaptada a las necesidades de los alumnos, pues se sabe que la gran mayoría de ellos llevan a cabo actividades físicas fuera de la escuela; por tal motivo, el bachillerato cuenta con una cancha de basquetbol, la cual puede ser adaptada para ser un espacio para voleibol, al mismo tiempo, este espacio cuenta con una techumbre. De igual manera, al otro extremo de la escuela se encuentran los espacios dirigidos al futbol, pues, en primer lugar, se cuenta con una mini cancha pavimentada de futbol rápido para el uso de los estudiantes, quienes durante el ciclo escolar organizan un torneo

interno de futbol. Justo a un lado de esta mini cancha se cuenta con uno de los atractivos de la institución, la cancha empastada de futbol, la cual también está a disposición de los alumnos, sin embargo, esta es más usada para torneos extraescolares y competiciones con otras escuelas.

Por su parte, la escuela también cuenta con todos los servicios básicos, pues cuenta con luz eléctrica en todas las aulas y demás espacios como dirección, prefectura y desayunador, además, existen diversos puntos donde se puede obtener agua potable. En cuanto al acceso a red wifi, esta está solo disponible para el personal docente, administrativo y de apoyo para cumplir de mejor manera con las tareas diarias.

Dicho lo anterior, es importante tener conocimiento de las características contextuales tanto del municipio como del centro educativo pues estas pueden brindar explicaciones sobre la autorregulación emocional y su manifestación en los estudiantes; tal como se mencionó anteriormente, en la región nororiental del estado, dentro de la población de mayor edad, se sigue considerando como un tabú hablar de estos temas, por lo que, tener una noción más aterrizada de la región podría brindar un entendimiento más profundo del fenómeno de la autorregulación emocional; al mismo tiempo, como se mencionó anteriormente, de acuerdo a los estudios consultados, más específicamente el de México Evalúa del año 2021, se menciona que no se cuenta con muchos registros sobre el trabajo realizado en las instituciones educativas en relación con el espectro emocional, por tal motivo, también, hacer una descripción detallada del contexto podría brindar indicios y explicaciones sobre por qué hay poca información al respecto.

De igual manera, teniendo en cuenta que este proyecto se realiza bajo el método de estudio de casos, es importante hacer una puntualización de todas las características contextuales, esto para entender la singularidad del fenómeno estudiado y bajo qué condiciones éste se manifiesta; al mismo tiempo, sin un conocimiento profundo del contexto sería casi imposible llegar a estudiar a

la autorregulación emocional en Teteles de Ávila Castillo; mencionado lo anterior, la descripción del contexto tanto interno como externo permite relacionar directamente a la región con el tema-problema, a sabiendas de que seguramente el fenómeno no se manifiesta de igual forma en Teteles que en Teziutlán, o en México y Estados Unidos, o América y Europa.

2.2.4 Resultados del diagnóstico

Respecto a la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, esta fue realizada el día lunes 6 de febrero de 2023 en la modalidad virtual con el sexto semestre, grupo C del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, el cual alberga a 34 estudiantes, de los cuales 18 son mujeres y 16 hombres. Es menester mencionar que del total de 34 alumnos, solo 17 de ellos dieron respuesta a los cuestionamientos de la evaluación.

Al respecto, el diagnóstico constó de tres secciones, las cuales los estudiantes tenían que responder con base en sus experiencias, con la mayor honestidad posible, para esto, los instrumentos fueron trasladados a la plataforma forms app, esto para proteger la confidencialidad de las respuestas de cada estudiante. Es importante mencionar que los ítems fueron pensados atendiendo a los tres componentes vitales del diagnóstico, el componente descriptivo, explicativo y predictivo, de modo que las respuestas obtenidas permitieran retratar de la mejor manera la situación actual de los estudiantes con base al tema planteado.

El principal medio para poder realizar la aplicación de este diagnóstico es la prestación de servicio social en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, dicho servicio se inició de forma presencial el día 10 de octubre de 2022 y finalizado el día 17 de abril del año 2023. Mediante las diversas actividades encomendadas a un servidor, como lo fueron la atención a grupos

sin docente, se pudieron realizar diversas observaciones que sirvieron como base y argumento para realizar la prueba diagnóstica al grupo de 6° C.

La primera sección del diagnóstico consistía de una escala evaluativa la cual tenía como objetivo primordial detectar bajo cuestionamientos contundentes qué emoción es la que se presenta más a menudo en los estudiantes y su facilidad al manejarla; en este caso, los ítems fueron extraídos y adaptados de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) de 1995 y del Inventario de Cociente Emocional EQ-i, Bar-On del año 1997. A su vez, los ítems extraídos de las fuentes ya mencionadas, se modificaron tomando como referencia la clasificación de emociones primarias y secundarias realizada por la psicóloga Yolanda Cuevas Ayneto en su artículo del 2008 titulado Gestión Emocional ¿Dónde sientes tus emociones?

En este sentido y atendiendo a los cuestionamientos de evaluación, se obtuvieron resultados bastante interesantes; en primer lugar, llaman la atención los resultados obtenidos a partir de los ítems relacionados con la felicidad y sus similares secundarios, pues el 29% de los estudiantes afirma que rara vez se mantiene optimista cuando pasa algo que lo pone triste; a su vez, el 18% de los encuestados menciona que rara vez se siente aceptado dentro del grupo escolar, siguiendo con un 53% que afirma que algunas veces. Por otro lado, siguiendo con la emoción de la felicidad, 29% de los estudiantes rara vez se sienten inspirados a realizar cosas nuevas, mientras que un 35% afirma que solo algunas veces.

Por otra parte, una de las emociones sobre las que se hizo mucho énfasis fue la ira, en este sentido, los resultados fueron contundentes teniendo porcentajes altos en los estudiantes. De esta forma, atendiendo al marco escolar de aplicación evaluativa, se cuestionó sobre si el comportamiento de los estudiantes en el entorno escolar es hostil, a lo cual el 24% respondió que algunas veces, mientras que el 18% de ellos afirma que a menudo. De igual manera, continuando

con la emoción ya mencionada, 24% de los estudiantes afirman que a menudo se enfadan por cosas que después de un tiempo consideran no tuvieron sentido, el 29% de ellos menciona que algunas veces.

Relacionado con la tristeza, también se efectuaron diversos cuestionamientos que evidenciaron los niveles relativamente altos de la aparición de esta emoción en los estudiantes, teniendo de este modo que para el 24% de ellos los lapsos de tristeza se suelen prolongar demasiado, mientras que para el 47% algunas veces; por su parte, un dato más que llama la atención es que el 24% de los estudiantes afirma que se deprime con facilidad, mientras que el 53% de ellos menciona que algunas veces.

Del mismo modo que se realizaron los cuestionamientos anteriores, los estudiantes respondieron atentamente ítems relacionados con la sorpresa y el miedo, esto con el fin de no hacer un único énfasis en las emociones más conocidas; de dichos cuestionamientos se pudieron obtener los siguientes resultados: relacionado con el miedo, se preguntó a los estudiantes si sentían miedo a ser rechazados por sus compañeros, a lo que el 24% respondió que a menudo se sentían en esa situación, seguido del 29% que afirmó que solo algunas veces. Atendiendo al mismo marco escolar y social de los estudiantes, se cuestionó sobre si se sentían aterrados cuando tienen que socializar con gente nueva, a lo que el 24% afirmó que a menudo se siente así y el 41% solo algunas veces; por último, el 35% de los encuestados respondió que a menudo tiende a preocuparse en demasía, seguido por el 47% que respondió que solo algunas veces.

Por su parte, atendiendo a la emoción de sorpresa, se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia se lograban conmocionar ante situaciones generales, respecto a esto el 6% respondió que a menudo, mientras que el 59% de ellos afirmó que solo algunas veces.

A su vez, se diseñaron ítems que se relacionaban directamente con la impulsividad de los estudiantes; en este caso, los resultados fueron impresionantes, ya que se muestra una alta tasa de impulsividad, los resultados son los siguientes: en primer lugar, se preguntó directamente si sentían que estaban perdiendo control de sus emociones (ninguna en específico) a lo cual el 18% respondió que a menudo, mientras que el 29% de ellos afirmó que algunas veces; de igual manera, se cuestionó sobre si después de sentirse enojados sentían arrepentimiento por sus acciones, respecto a esto, el 76% respondió que algunas veces, seguido del 12% que afirma que a menudo; relacionado con el ítem anterior, se preguntó si habían tenido problemas por actuar sin pensar mucho las cosas, el 65% de los estudiantes respondió que algunas veces, el 12% afirmó que a menudo.

La segunda parte de la prueba diagnóstica consistió en un cuestionario extraído y adaptado de (CASA) Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio del 2004 (véase apéndice D), en el cual se les presenta a los alumnos situaciones hipotéticas y ellos deberían elegir la respuesta que más se adecuara a ellos.

Del relato número uno el cual involucraba un malentendido con un profesor de la escuela, el 30% de los estudiantes eligió una respuesta agraviante; del relato número dos, el cual narraba un altercado con un amigo cercano, el 18% de los estudiantes respondió con una solución agraviante; respecto al relato número 3, el cual mencionaba otro altercado, pero esta vez con un compañero de clase, el 12% de quienes respondieron lo hicieron con una respuesta agraviante; a su vez, en el relato número 4, donde se mencionaba un altercado con un amigo, pero esta vez en una fiesta, el 36% de los estudiantes respondió agraviantemente; por último, un relato con la pareja sentimental evidenció que el 12% de las personas actuaría agraviantemente.

La última sección de la evaluación diagnóstica consistía de otro cuestionario (véase apéndice E), sin embargo, esta vez con el fin de obtener información más relacionada con la

convivencia dentro del salón de clases, respecto al mismo tema de las emociones. Un dato que llama la atención es que el 18% de los alumnos afirma no hablar con nadie de sus emociones, relacionado con esta pregunta, se formuló una más donde se pregunta con qué frecuencia se abordan tópicos como las emociones en el salón de clases, 24% de ellos menciona que rara vez se habla de esos temas, el 6% dice que nunca se tocan esos temas.

A su vez, el 71% de quienes respondieron afirmaron que durante todo su trayecto escolar han tenido problemas por no saber controlar sus emociones, aunque esto no es muy constante; además, como pregunta complementaria, se cuestionó sobre cómo era la relación entre compañeros de clase, el 41% afirma que se lleva bien solo con algunas personas, pero que también tienen diferencias con algunos.

Dicho lo anterior, con base al diseño general de los instrumentos de evaluación y de sus ítems, se presentan tres categorías de análisis principales las cuales permiten tener una visión más específica de las necesidades detectadas con la prueba diagnóstica (véase apéndice G). Estas categorías brindan el sustento directo de las actividades escogidas para el taller, por lo que, estas son de gran importancia a la hora de cubrir todos los hallazgos.

Al respecto, la primera categoría de análisis lleva por título regulación de emociones primarias, esta brinda información importante, pues es la que lleva a detectar las principales emociones sobre las que es necesario trabajar en los alumnos; en este sentido, los alumnos demostraron altos niveles de tristeza, siendo esta emoción, una constante en el día a día de los alumnos; por otro lado, se detectó una tendencia alta a reacciones agresivas, esto relacionado con la emoción de la ira, además, como último hallazgo en esta categoría, se encontró poco control de la sorpresa y el miedo.

La segunda categoría delimitada con base a los instrumentos de evaluación lleva por nombre respuestas agraviantes, refiriéndose con este término al grado de impulsividad demostrado por los alumnos con base a las acciones que estos toman ante los momentos de un secuestro emocional, relacionado con esto, se demostró que los alumnos tienen altas tendencias a acciones impulsivas, por lo que el secuestro emocional es difícil de manejar y esto lleva consigo un alto grado de impulsividad.

Como última categoría, se tiene la que lleva por nombre impacto de las emociones en las relaciones sociales y el entorno escolar, teniendo en cuenta que la investigación sobre la autorregulación emocional se lleva a cabo dentro de una institución educativa, era vital conocer el impacto que tienen las emociones de los jóvenes en las relaciones con sus compañeros y maestros, de esta forma, se halló baja comunicación emocional, es decir, muchos de estos estudiantes no tienen con quién hablar de sus emociones; de igual manera, se demostró que bastantes alumnos tienen antecedentes escolares por baja regulación emocional, en este sentido, muchos de ellos han tenido altercados con sus compañeros a lo largo de todo su trayecto escolar, no solo en el bachillerato; como último hallazgo en esta categoría, se encontró que los estudiantes tienen bastante interés por retomar temas como sus emociones en el entorno escolar, pues muchos de ellos afirman que no es común que se hable de esto en sus clases.

Es gracias a estas categorías y a la realización de la sistematización de la información (véase apéndice H, link 1) que se logra aterrizar de mejor manera las necesidades principales entre los alumnos del bachillerato, pues, se pasó de resultados generales a hallazgos puntuales los cuales son importantes de tener en cuenta a la hora de diseñar el taller. Es importante mencionar, como último punto, que toda la información recabada es utilizada para dar fundamento a las actividades que se realicen a lo largo de la intervención; estos datos, al mismo tiempo, marcan una pauta importante

a la hora de realizar una última evaluación, pues estos datos, comparados con los que se recaben al final de la intervención darán información sobre en qué medida los objetivos planteados han sido cumplidos.

2.3 Estrategia de intervención desde el modelo de programas

Así como se cuenta con referentes que sustentan el tema a tratar como lo es la Inteligencia Emocional y la competencia de autorregulación derivada de la misma, a su vez que hay teóricos que plantean conceptos sobre el paradigma y el enfoque de la investigación, también se cuenta con un autor que sustenta la estrategia de intervención adoptada como lo es el taller; en este sentido, es Ezequiel Ander-Egg quien sienta las bases conceptuales sobre las que se estructura el diseño de la intervención a partir de la detección de necesidades en el entorno estudiado.

Con base al análisis realizado al Marco Curricular Común de Educación Media Superior se encontró el perfil de egreso del estudiante de bachillerato dividido en 11 ámbitos, uno de los cuales es el de habilidades socioemocionales y proyecto de vida. En este sentido, las habilidades socioemocionales son definidas como “comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona” (SEP, 2017, p.853).

Cada ámbito en el perfil de egreso es completado con cada una de las fases académicas por las que cruza el alumnado, yendo desde la educación básica, que comprende el nivel preescolar, primaria y secundaria, hasta educación media superior, que comprende el nivel bachillerato. El ámbito de habilidades socioemocionales no es únicamente trabajo de la educación media superior, sino que es un trabajo conjunto de seguimiento y consolidación con lo que se hizo en los niveles inferiores.

Para cubrir con el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida se instaura el programa ConstruyeT el cual tiene como principal objetivo fortalecer mediante actividades didácticas y lúdicas los conocimientos, actitudes y valores para mejorar su bienestar en el presente y en el futuro. A su vez, uno de los principales principios de este programa es que busca la formación en colectivo, buscando un impacto en toda la comunidad escolar, incluyendo profesores, directivos y alumnos, además de que cuenta con un enfoque de transformación social.

El programa se encuentra divido en seis secciones (autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones responsable y perseverancia) cada una de estas abarcadas a lo largo de los seis semestres que comprenden el nivel medio superior. Cada lección es impartida por un docente de la institución prestando 20 minutos a la semana para la impartición.

Según el programa ConstruyeT, la autorregulación emocional debe ser abordada en el segundo semestre del bachillerato, sin embargo, gracias a la prestación de servicio social se pudo observar que estas sesiones son impartidas con irregularidad, por lo que, referente a la competencia de autorregulación, se trabajó muy poco. Al mismo tiempo, a sabiendas de que los estudiantes de sexto semestre se encuentran en un periodo de constantes encuentros emocionales, se hace necesario que se retome y trabaje de forma más puntual sobre la autorregulación emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior y las características del grupo, se escoge al taller como la estrategia a utilizar para la intervención dentro del contexto estudiado; al respecto, Ander-Egg (1991) lo define como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p.10).

Ander Egg puntualiza algunos principios pedagógicos que han de ser atendidos en el taller, pues son justamente estos los que cimientan la práctica y acompañan al cumplimiento de los

objetivos planteados. De entre los retomados para el diseño de la intervención se encuentran los siguientes: aprender haciendo, pues se busca el remplazo de pruebas de lápiz y papel por actividades prácticas pues se aprende mejor haciendo algo que simplemente viéndolo; la metodología participativa intenta incluir a todos los agentes implicados en el taller, por lo que el docente no se ausenta del proceso de aprendizaje, ni los alumnos se ven excluidos ni se mantienen como espectadores; es una pedagogía de la pregunta al incentivar la curiosidad de los alumnos por seguir practicando lo que se ve en las sesiones y seguir investigando al respecto; la relación docente-alumno en una tarea común, pues se eliminan todas aquellas relaciones que promuevan la jerarquía, en este sentido, el alumno aprende con ayuda del docente y este aprende con sus alumnos; cuenta con un carácter globalizante al ser una estrategia que supera las disociaciones en la escuela y la vida; por último, es integradora al practicar al mismo tiempo docencia, investigación y práctica.

En este sentido, se opta por implementar en tipo de taller horizontal, pues es esta modalidad la que permite trabajar con personas de un mismo grado académico, esto para evitar grandes diferencias en el nivel de aprendizaje; además, debido al grado académico con el que cuentan y con la llegada de la vida universitaria o laboral, todos los alumnos se encuentran con expectativas similares en cuanto al futuro que les espera.

De igual manera, de acuerdo al objetivo general del taller y los específicos de cada sesión, se adopta la modalidad de taller en cuanto al desarrollo de destrezas y habilidades más que de un producto tangible, por lo que, atendiendo al principio de aprender haciendo, se adopta una relación indirecta, al respecto, Ander-Egg (1991) describe lo siguiente:

> En otras palabras, la puesta en marcha del taller solo puede hacerse en torno a un “proyecto de trabajo” relacionado con el campo de formación profesional donde el taller se aplica.

> Esta relación será “directa” si el taller consiste en “hacer algo”, o “indirecta” si se trata de adquirir habilidades para la actuación profesional. (p.28-29)

En cuanto a las características principales que se toman en cuenta para el diseño de la intervención se tienen las siguientes: no hay un programa que dicte que se tienen que abordar determinados contenidos, sino que el taller avanzará en cuanto a objetivos se refiere, es decir, “se avanza y progresa ni por el desarrollo de temas, sino (como se diría en el lenguaje de la psicología genética), por la progresión en una complejidad circular” (Ander-Egg, 1991, p.31); se busca eliminar al tipo de docente tradicional constituyendo un equipo de trabajo donde profesores y alumnos trabajen en conjunto a fin de lograr los objetivos planteados; enfatiza en la relación entre teoría y práctica, pues el taller entiende a estas no como hechos separados, sino como una relación dialéctica que se complementa; se hace vital que los docentes se capaciten en cuanto a los temas que se han de retomar en el taller, así como con relación a las técnicas, instrumentos y estrategias a utilizar, por último, se debe procurar que los objetivos sean alcanzables, a razón de que estos no supongan un reto desbordante para los estudiantes, es decir, objetivos alcanzables, pero que al mismo tiempo supongan un reto para quien lo realiza.

Es importante mencionar que la teoría cobra especial importancia en cuanto al diseño y aplicación del taller, pues es esta la que da el sustento a todo lo que se realiza. No se puede actuar por simple intuición o con base en creencias vagas, es así como “la teoría aparece como una necesidad para iluminar la práctica ligada a necesidades del trabajo que se realiza, ya sea para interpretar las problemáticas específicas que se enfrentan, ya sea para orientar las acciones que se llevan a cabo” (Ander-Egg, 1991, p.34).

En este punto, es importante delimitar los roles y funciones que desempeñan tanto docentes como alumnos, en este sentido, “un docente es una persona que ayuda a otras personas a aprender”

(Ander-Egg, 1991, p.46), por lo cual, este no se limita a transmitir información de forma oral, sino que acompaña al alumno y le brinda las condiciones necesarias para que este pueda aprender de mejor manera, por tal motivo, una de sus principales funciones es la de crear condiciones para el aprendizaje.

De igual manera, el docente debe realizar y cumplir con las siguientes tareas: sensibilizar al alumno de la importancia de responsabilizarse de su aprendizaje, pues en gran medida de este depende si aprende o no; debe brindar las fuentes de información necesarias que brinden contexto de lo que se realiza dentro del taller; a su vez, debe actuar como asistente ante situaciones donde los alumnos necesiten de ayuda; este debe prestarse al diálogo, estando abierto a cambios en su punto de vista o a realizar el proceso dialéctico con sus alumnos, pues este, no tiene la verdad absoluta; por último, este debe crear situaciones de aprendizaje interesantes, que incentiven al alumno a querer realizar las actividades, pues aquellas que no atraigan al alumno será muy difícil que logren cumplir con los objetivos.

Por otro lado, el alumno debe tener un rol activo en su proceso, es decir, es este quien construye su aprendizaje con ayuda del docente, pues el taller no adopta la llamada educación bancaria que mantiene al estudiante como pasivo y al docente como activo; a su vez, el alumno debe aprender a ser, estando siempre consciente de la responsabilidad que tiene al ser un miembro activo del taller; ligado con el punto anterior, el estudiante debe aprender a aprender, siendo muy importante que este tenga presente qué técnicas de estudio son las más eficaces para su proceso de aprendizaje; de igual forma, este debe aprender a hacer, siendo consciente que lo realizado dentro del taller debe ser practicado con regularidad para obtener beneficios a largo plazo.

Por último, a razón del número de alumnos en el 6° semestre, grupo C del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, el cual cuenta con 32 alumnos, se hace factible la

posibilidad de aplicar un taller a los alumnos, pues Ander-Egg menciona que para que este tipo de estrategia se lleve a cabo de la mejor manera, el número de participantes debe ser reducido, de otra manera, el trabajo de todos se verá entorpecido por la gran cantidad de personas implicadas en el proceso.

2.3.1 Planeación y secuencias de aplicación

En cuanto al diseño y constitución del taller como estrategia de intervención en el presente proyecto, éste lleva por nombre mis emociones, mis decisiones (véase apéndice F); tiene como principal objetivo brindar herramientas para aprender a regular emociones y favorecer la construcción de la inteligencia emocional en los estudiantes del BOHRE; este objetivo está pensado para cumplirse no en una sesión, ni en dos, sino que será cumplido a partir de la aplicación del total de las nueve sesiones que constituyen el taller.

Este taller se encuentra dividido en tres partes, inicio, desarrollo y cierre, respectivamente; siendo en el inicio dónde se realizan actividades para que los estudiantes se familiaricen con el tema, es decir, dónde se aborden conceptos centrales respecto a la inteligencia emocional y a la autorregulación emocional; de igual manera, es en esta primera fase donde se llevan a cabo actividades de integración para lograr formar una buena relación con el grupo, ya sea alumno-alumno, como maestro-alumno; a su vez, es en la fase de inicio en la que se realiza uno de los productos del taller, la carta a mi yo del futuro, la cual tiene como objetivo retratar en palabras la realidad actual de los alumnos en cuanto a sus emociones, es decir, lo que sienten y las causas de ello.

Por su lado, las actividades de la fase de desarrollo son la parte central del taller, pues es aquí donde se logra cumplir con el objetivo estipulado para el taller, en este sentido, son en un total de cinco sesiones donde se les enseñan a los estudiantes técnicas para aprender a regular emociones

como la tristeza, la ira y la sorpresa; dicho lo anterior, durante cada sesión, con el acompañamiento del aplicador, se realiza el procedimiento exacto y se especifican las circunstancias bajo las que deben encontrarse al practicar lo aprendido, por ejemplo, para la técnica de la meditación se requiere de la adopción de una postura, además de estar en un lugar tranquilo y sin ruido; por su parte, con la técnica de la respiración se requiere de una posición corporal específica para que se puedan tener los efectos que se esperan.

Ya en la fase final, o de cierre, se realiza el segundo producto del taller, la carta a mi YO del pasado, la cual funge como complemento de la carta hecha en la fase inicial, ésta tiene como objetivo contrastar las emociones del presente con las expresadas en el pasado con la primera carta, de este modo, se sabrá si el taller ha servido para poder regular las emociones en los estudiantes.

Esta última fase solo está constituida por una sesión, pues es donde se busca saber cuál ha sido el impacto de la intervención en los jóvenes, por tal motivo, es en esta misma dónde se realizan las evaluaciones, tanto de los productos como de la aplicación del taller; para la evaluación del producto se utiliza una rúbrica a modo de autoevaluación (véase apéndice J) en dónde los mismos estudiantes serán los que valorarán su progreso a lo largo de todo el taller, comparando sus cartas y analizando su experiencia final; por su parte, hablando del proceso de aplicación del taller, se utilizará una escala (véase apéndice I), sin embargo, en esta ocasión con una heteroevaluación, pues serán los estudiantes quienes evalúen la pertinencia del taller y su efectividad, teniendo en cuenta el objetivo del mismo.

Hablando de un producto más del taller, durante cada una de las sesiones, un alumno distinto redactará una bitácora, rescatando aspectos como el día y hora de la clase, las actividades que se realizaron, su percepción sobre la actitud de sus compañeros en la sesión y alguna conclusión o reflexiones sobre la pertinencia de los temas tocados y técnicas realizadas (véase anexo 3).

CAPÍTULO III

BALANCE DEL PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

Una vez dicho todo lo anterior, se está en posición de hacer una exposición de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la propuesta diseñada, en este sentido, se hace mención de bajo qué campo se realiza esta intervención a la vez que se reafirma el enfoque preventivo de esta propuesta; al mismo tiempo, se recalca que el diseño está sujeto a las necesidades que se detectaron con el diagnóstico, aunque, se hace mención también de la identificación de otras más.

Se habla también de los objetos establecidos en el inicio de este proyecto al mismo tiempo que se hace un análisis para determinar en qué grado se lograron; a la vez, que se hace una vinculación directa de la relación de estos con lo expuesto en la Nueva Escuela Mexicana y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, esto con el fin de explicitar la contribución y funcionalidad del proyecto de acuerdo a lo estipulado a nivel nacional y mundial; aunado a esto, se reflexiona sobre la importancia de la presente propuesta para los estudiantes y su bienestar en el presente y en el futuro.

Se hace, de igual manera, una exposición de los hallazgos más allá de los objetivos, es decir, todos aquellos resultados o descubrimientos que no estaban previstos en un inicio, pero que son significativos para el estudio, además, se hace hincapié en los aportes que brinda esta investigación a la par de la intervención; por su parte, se hace una delimitación de los alcances investigativos, es decir, se menciona lo que se quiso lograr, como se hizo y con quienes se hizo.

Dicho lo anterior, es en este apartado donde se proyecta en gran parte la funcionalidad del taller, qué tan productivo fue, si en realidad fue significativo para los estudiantes a quienes iba dirigido, si se alcanzaron a lograr todos los objetivos y si, en general, dentro del taller, se logró lo que se buscaba lograr.

3.1 Implementación del Proyecto de Desarrollo Educativo

A lo largo de la presente investigación se han realizado distintos procedimientos que en su conjunto han ayudado a la concreción del proyecto de desarrollo educativo; cada uno de los apartados presentados anteriormente explican distintos conceptos y corrientes sobre las que se apoya el presente trabajo, en este sentido, lo que se buscó no fue ver a cada una de estas teorías alejadas la una de la otra, sino como un complemento que ayudara a cimentar las bases de la intervención.

Por su parte, debido a la naturaleza de la modalidad adoptada, este proyecto, como parte inherente e intrínseca, incluye una experiencia empírica, la cual se obtiene a partir de la aplicación de las sesiones diseñadas con el taller como estrategia de intervención. Esta experiencia práctica permite al investigador tener una visión más aterrizada del fenómeno que ha decidido estudiar, esta visión, a su vez, brinda nuevos datos que pueden ser de utilidad para investigaciones posteriores.

La intervención pedagógica realizada se ha hecho desde el campo de la orientación educativa, esto con motivo de que la temática abordada es más fácil de trabajar desde este campo formativo, a su vez, dado que en Educación Media Superior el orientador educativo es un pilar en el proceso de formación de los estudiantes se optó por realizar la intervención con los principios de la O.E.

Al mismo tiempo, es bajo el modelo de programas como se diseña esta intervención; pues las características de la investigación así lo demandaban, al respecto, según este modelo, la intervención sobre un grupo es sustentada a partir de una necesidad detectada, por lo que, el diagnóstico psicopedagógico sirvió para dar valía a las temáticas abordadas y a las técnicas elegidas para trabajar con los estudiantes. Bajo estos mismos supuestos y desglosado del campo de la

orientación tanto como del modelo de programas, el enfoque de la intervención fue el preventivo, pues en el presente caso no se actuaba para remediar una problemática ya dada, sino que se buscaba atender una necesidad que potencialmente podría convertirse en una necesidad.

Como se mencionó con anterioridad, el diagnóstico psicopedagógico, el cual fue diseñado teniendo como referencia las escalas de Tennessee y Bar-On, además del cuestionario CASA, permitió detectar diversas necesidades con base en el tema de autorregulación emocional; en este sentido, se detectaron tendencias a la ira, aparición constante de la tristeza y poco control de la sorpresa y el miedo, de esta forma, es como mediante la aplicación del taller se lograron constatar estas necesidades, pues en algún punto de la aplicación de la sesión 4 en repetidas ocasiones los estudiantes afianzaban que constantemente sentían la emoción del miedo, específicamente por el hecho de sus exámenes de admisión para la universidad.

Al mismo tiempo, uno de los hallazgos que se obtuvo con la prueba diagnóstica fue que los estudiantes tenían antecedentes escolares por pleitos con sus compañeros por su baja regulación emocional, en este sentido, este hallazgo no se pudo constatar en la práctica, sin embargo, sí se mostraban algunas consecuencias relacionadas con esto, ya que, si bien, en general se notaba un grupo con buenas relaciones, hubo algunas personas que no se lograron integrar del todo a las actividades.

En este sentido, en la práctica se lograron identificar otras necesidades no contempladas en un inicio con el diagnóstico, al respecto, durante el desarrollo de la sesión aplicada, se detectó que un ámbito sobre el que se podría trabajar con los estudiantes es la cohesión grupal, ya que como se dijo anteriormente, había algunos estudiantes que no se notaban tan cercanos con sus demás compañeros.

Por otro lado, también se notó una alta inseguridad al error o al fracaso, pues al momento de pedir algún voluntario para la redacción de la bitácora donde se describiera de forma puntualizada lo que se realizó en la sesión, muchos de los estudiantes se descartaron a sí mismos, pues afirmaban sentirse inseguros por su ortografía, por la creatividad o incluso se sentían incapaces de realizar dicha tarea; en este proceso de intentar buscar un voluntario, fueron alrededor de cinco chicas las que después de proponerse se descartaron.

A su vez, se logró obtener resultados impresionantes no previstos en el diseño previo del taller psicopedagógico, estos resultados fueron realmente importantes y propiciaron el cumplimiento de los objetivos principales propuestos en el estudio; en este sentido, estos objetivos iban relacionados de forma general al dominio y desarrollo de las técnicas brindadas clase con clase, sin embargo, paralelamente se logró propiciar diversas experiencias que coadyuvaron a desarrollar plenamente la sesión.

Al respecto, uno de los resultados más notorios fue la creación de un ambiente de confianza y cooperación con cada uno de los estudiantes, esto gracias a los meses de prestación de servicio social en la institución, donde día con día se convivía con los estudiantes; este logro se atribuye a bastantes meses de relación con los participantes y constante interacción dentro y fuera del aula de clases. Debido a las vastas actividades extracurriculares se logró crear buena relación con los sujetos, esto en partidos de futbol, actividades físicas, realización de convivios, celebración de festividades, entre muchas otras realizadas dentro de la institución.

Con relación al punto anterior, se logró una participación activa por parte de la gran mayoría de los estudiantes (véase apéndice K), esto debido a la buena relación que existía con ellos previo a la aplicación del taller; éste hecho fue posible observarlo al tener a todos los estudiantes con la disposición para participar en la ronda de preguntas introductorias de la sesión, al mismo tiempo,

cada uno de ellos realizó con disposición las indicaciones del aplicador en cuanto a la puesta en práctica de la técnica pactada para la sesión.

Por otro lado, hablando de la naturaleza del taller en cuanto a su constitución, este tenía como una de las ideas principales de innovación el dejar atrás el tipo de sesiones magistrales, contando con un 10% de sesiones de esta índole debido a la necesidad de introducir a los estudiantes al tema que competía; por otro lado, con un 90% de sesiones prácticas con actividades que los participantes pudieran realizar de forma física sin necesidad de un lápiz y libreta como herramientas principales para su aprendizaje. En este sentido, fue un éxito la aplicación de este tipo de sesión práctica, pues, un logro importante fue mantener a los estudiantes atentos a lo que se hacía durante la actividad; posterior a la aplicación de la sesión, ya en la evaluación del taller por parte de los estudiantes, muchos de ellos afirmaron que las actividades fueron llamativas y los incentivaban a seguir aprendiendo sobre estos temas (véase apéndice L)

Dicho lo anterior, en cuanto a los objetivos planteados, una de las preguntas principales que pueden surgir es si realmente éstos se alcanzaron a cumplir a lo largo de toda la investigación y posterior intervención; también importante preguntarse si lo que se logró era lo que se quería que se lograra; en este sentido, es necesario remarcar que debido a las circunstancias y limitaciones que rodeaban al estudio no se pudo aplicar al 100% el taller diseñado, sin embargo, una sesión bastó para cumplir con los objetivos planteados con anterioridad; al respecto, el objetivo general del proyecto era brindar a los estudiantes del BOHRE técnicas para la autorregulación emocional y así propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional, con base en esto, en la sesión aplicada, la cual era la número 4 del taller, constaba de brindarle a los estudiantes la posición y pasos exactos para poder realizar la llamada respiración natural, durante la sesión los participantes pudieron practicar

la técnica con ayuda del aplicador al mismo tiempo que escuchaban sobre los beneficios de realizar esta técnica.

Por otra parte, en cuanto a los objetivos particulares de cada sesión, como se mencionó, no fue posible aplicar el 100% del taller, por lo tanto, no se logró cumplir con todos los cometidos que se plantearon para cada una de las sesiones, sin embargo, hablando de la sesión aplicada, la cual tenía como objetivo alcanzar el punto de respiración natural para lograr la relajación progresiva del cuerpo, según testimonios de los mismos estudiantes, se alcanzó a lograr, pues esta técnica fue realizada por un tiempo de 8 a 10 minutos en un entorno libre de distracciones y con indicaciones precisas del aplicador.

Una vez explicado esto, es necesario responder la pregunta de si lo que se logró era lo que se quería lograr; en efecto, se logró lo esperado y se cumplió con los objetivos que se habían estipulado en la sesión que se pudo aplicar; se obtuvieron resultados imprevistos, pero que ayudaron a llevar a la práctica de mejor manera lo planeado; gracias a esto y a la buena participación de los estudiantes también se alcanzó a cumplir con el objetivo general del Proyecto de Desarrollo Educativo.

En cuanto al diseño del taller psicopedagógico, este es el punto de convergencia de todo lo descrito en los capítulos 1 y 2, pues toma en cuenta la teoría del problema para los contenidos del taller a la vez que retoma el campo de la orientación educativa, el modelo de programas y el enfoque preventivo para el diseño de la intervención; retoma aspectos del diseño metodológico previo a la intervención, en este sentido, se tiene en cuenta al paradigma de la complejidad como principal guía y visión durante el proceso investigativo, a la vez, se trabaja con las características del enfoque multimétodos a lo largo de todo el estudio, pues se aplican técnicas e instrumentos tanto del

enfoque cualitativo y cuantitativo; de igual manera, en el diseño de la intervención se tienen en cuenta los supuestos y principios pedagógicos del taller como estrategia.

En este sentido, respecto al sustento teórico del tema, a lo largo de las sesiones del taller se retoman distintos conceptos mencionados en el capítulo 1; términos como autorregulación emocional, inteligencia emocional, emoción, sentimiento y secuestro emocional son bastante frecuentes a lo largo del desarrollo del taller, por tal motivo es que se afianza la idea de que el diseño general de la estrategia no está alejada ni es un apartado separado del resto del proyecto.

De igual manera, para la intervención se tiene en cuenta el campo de la orientación educativa, pues es en este dónde se trabajan temas relacionados con las emociones, además de que es en este campo donde se contribuye a la formación de la personalidad, así como al desarrollo de habilidades y competencias. A su vez, se intenta dar cabida a los cuatro pilares de la educación descritos por Verónica Valdés, el aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir, pues son estos justamente los que guían de algún modo, junto con el diagnóstico, la elección de las actividades a realizar en las sesiones.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos retomados del diseño metodológico para el diseño de la intervención, es importante tener en cuenta que el proyecto se realiza desde la mirada del paradigma de la complejidad, donde se tiene como principal supuesto que la realidad está influenciada por muchos elementos que interactúan entre sí de forma constante e infinita, en este sentido, el hecho estudiado, la autorregulación emocional, puede ser causada e influenciada por muchos aspectos como lo son la familia, la política, la economía, la escuela, etc., por lo cual, se hizo indispensable que la propuesta estuviera diseñada y pensada no para abordar el fenómeno desde uno de estos ámbitos por separado, sino para buscar la prevención entendiendo al fenómeno desde la complejidad.

A su vez, el enfoque multimétodos se ve reflejado al diseñar y aplicar instrumentos del enfoque cualitativo y cuantitativo no solo en el análisis de datos, sino desde el diagnóstico psicopedagógico hasta la evaluación del taller, de esta forma, siendo utilizadas como técnicas la observación participante y la encuesta, teniendo como respectivos instrumentos a la guía de observación, escalas y cuestionarios. A su vez, la sistematización de la información (véase apéndice H, link 1) se hace desde ambos enfoques investigativos, tendiendo un análisis cualitativo mediante el uso de tablas para agrupar los resultados, mientras que por el lado cuantitativo se presentan porcentajes que permiten cuantificar al fenómeno estudiado.

Por su parte, se adopta el estudio de casos al investigar el fenómeno dentro de la complejidad, es decir, teniendo en cuenta que la autorregulación emocional se estudia en el municipio de Teteles de Ávila Castillo, en la colonia de Huixtla, dentro del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, en el grupo de 6° semestre, grupo C del ciclo escolar 2022-2023, por lo tanto, teniendo en cuenta la singularidad y los cambios constantes en la sociedad, el proyecto diseñado será solo válido para esos sujetos, en ese grupo, en esa escuela, en ese municipio y en ese ciclo escolar.

Una vez dicho lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre la relevancia de este tipo de proyectos dentro del ámbito escolar, teniendo en cuenta que el gobierno mexicano pronto pondrá en marcha el nuevo plan de estudios dentro de las ideas de la Nueva Escuela Mexicana; en este sentido, dentro de todos los cambios y adecuaciones realizadas en pro de la educación mexicana es menester identificar qué aspectos se retoman de la NEM para el diseño de la intervención; al mismo tiempo, a 7 años de llegar a una nueva década, es importante hacer un vínculo directo del proyecto con la agenda 2030 de las Naciones Unidas.

En este sentido, hablando del territorio mexicano y su educación, el gobierno mexicano ha presentado una iniciativa llamada La Nueva Escuela Mexicana, la cual encuentra su fundamento en el artículo 3° constitucional, el cual habla sobre el derecho obligatorio a la educación para todo ciudadano nacido en el territorio mexicano; al respecto, la NEM:

> Es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEP, 2022, p.3)

Este es un nuevo modelo educativo que se pondrá en vigor a partir del ciclo escolar 2023-2024 y este será obligatorio para las escuelas públicas y privadas en educación básica y media superior, es decir, yendo desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato o preparatoria.

Dentro de los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana se encuentra el fomento a la identidad, es decir, que todos los mexicanos se sientan orgullosos de serlo además de sentirse pertenecientes a la nación; por su parte, la responsabilidad ciudadana implica adoptar los valores cívicos como la honestidad, respeto, libertad, etc., sentir empatía por aquellos quienes se encuentran en vulnerabilidad; la participación en la transformación de la sociedad es un principio más de la NEM el cual pretende formar personas críticas que participen en los procesos de transformación del lugar donde se encuentra, por otro lado, se busca el bienestar de todos en pro de la lucha contra la desigualdad; promueve también la cultura de paz formando ciudadanos solidarios que solucionen conflictos de forma no violenta fomentando el respeto a los demás; por su parte, la NEM promueve intensamente la conciencia sobre el cuidado ambiental y la

preservación de los ecosistemas en favor del control del cambio climático aunado a la necesidad de accionar para el desarrollo sostenible.

En el marco de lo dicho anteriormente, el presente proyecto tiene en cuenta que para la Nueva Escuela Mexicana es importante dotar a los estudiantes de saberes y competencias que les permita convivir y participar en la comunidad en que se encuentren, además de una educación que les enseñe a combatir contra las desigualdades de cualquier tipo, al respecto se dice lo siguiente:

> La formación de las y los estudiantes de la nueva escuela mexicana pretende que ellos vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad que constituye un país como México, para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permita comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad que violentan la dignidad humana. (SEP, 2022, p.6)

En este sentido, el taller mis emociones, mis decisiones, apoya a la visión de la NEM para propiciar la solución pacífica de conflictos al brindar a los estudiantes técnicas prácticas para la autorregulación de emociones como la ira, que de no manejarse inteligentemente puede desencadenar problemas tanto en la escuela, familia y sociedad.

De igual manera, la NEM explicita la importancia de que los mexicanos ejerzan su derecho a recibir educación, pues es por este medio por el cual los ciudadanos pueden tener la oportunidad de desarrollarse plena e integralmente; en este sentido, la educación mexicana tenderá a desarrollar a los estudiantes tanto física como mentalmente; al respecto, atendiendo a la temática de la inteligencia emocional abordada a lo largo del presente estudio, la NEM especifica que:

> Dentro de estas capacidades está la posibilidad de las y los estudiantes de desarrollar de manera inteligente, sensible y emocional su propio cuerpo a través del arte y la educación

> física, para desplegar sus habilidades físicas, su seguridad personal, el trabajo en equipo, el placer por el movimiento corporal, así como sus potencialidades creativas. (SEP, 2022, p.7)

Al mismo tiempo, en relación con los principios y nociones básicas del taller donde se expone la función del educador y la relación que este debe tener con el estudiante, se afirma que este debe ser quien ayude a otras personas a aprender; con un sentido más constructivista, este debe ser el creador de condiciones para que el aprendizaje se pueda dar de la mejor manera, sustituyendo así, la llamada por Freire educación bancaria, donde era el docente quien asumía el papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje viendo al alumno como un espectador pasivo del proceso.

De igual manera, se comienza a ver al docente y alumno como iguales en el proceso, pues tanto el alumno aprende con ayuda del docente, como éste aprende con ayuda del estudiante, creándose así una retroalimentación continua donde cada agente obtiene algo del otro. En esta perspectiva de la educación, tanto profesor como alumno tienen sus tareas y sus objetivos a cumplir; hablando del taller diseñado, la visión que se quiso crear del orientador era la de un guía que ayudaba a los estudiantes a aprender al mismo tiempo que creaba espacios reflexivos para crear conciencia de la importancia de la autorregulación emocional. Las relaciones jerárquicas se eliminan dando paso a un ambiente que favorece más al estudiante y su aprendizaje, al respecto se menciona lo siguiente:

> las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegian las acciones de los adultos hacia las niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismos derechos y potencialidades que da lugar a formas de socialización que permiten que los adultos aprendan de sus estudiantes. (SEP, 2022, p.10)

Tanto la Nueva Escuela Mexicana como la orientación educativa consideran fundamental al docente en el proceso de construcción de la ciudadanía y por ende del país, pues son los estudiantes quienes a lo largo de todo su trayecto escolar viven en constante interacción con estos

agentes, por ende, al ser el docente quien los acompaña tanto tiempo en su proceso de inserción a la sociedad, se espera que estén conscientes de su papel y de la importancia del compromiso que se espera adquieran como profesionales de la educación.

De igual manera, la NEM “reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes o problemas que tienen importancia personal o colectiva en el mundo real y el contexto de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 22)., con base en lo anterior, la propuesta diseñada sobre autorregulación emocional responde a las necesidades detectadas con la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, es decir, no se interviene sobre temas que al investigador le parezcan atractivos, sino sobre necesidades que la misma comunidad presenta, de este modo, las técnicas seleccionadas para el aprendizaje de los alumnos y la mejora de sus competencias emocionales cobran real importancia, pues son aprendizajes que les servirán en su vida.

Yendo de lo nacional a lo internacional, es vital hacer mención de la utilidad de este proyecto y su contribución a lo propuesto por las Naciones Unidas en el año 2015; la agenda 2030, a la cual están suscritos 193 naciones del mundo, hace mención de una nueva visión hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental.

En este sentido, las Naciones Unidas proponen 17, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales, en su conjunto ayudan “a evaluar el punto de partida de los países de la región y a analizar y formular los medios para alcanzar esta nueva visión de desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2018, p. 5), es decir, cada país, con ayuda de las naciones afiliadas, evalúa su estado actual con base en los 17 objetivos planteados y trata de proponer los medios suficientes que puedan propiciar al cumplimiento de lo estipulado.

En el caso del presente proyecto, se va a prestar especial atención a los objetivos número 3, 4 y 5, los cuales obtienen relación directa con lo planteado teóricamente referente al tema y también respecto al ámbito metodológico, sin mencionar, de igual manera, al diseño del taller como estrategia de intervención.

Situándose en el objetivo número 3, referente a salud y bienestar, este dicta que para el año 2030 se pretende garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades; en este sentido, situándose en la meta 3.4 la cual propone "De aquí a 2030, reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante su prevención y tratamiento y promover la salud mental y el bienestar" (Naciones Unidas, 2018, p. 24), dicho esto, a razón del tema que compete, es importante remarcar el punto de promoción de la salud mental, pues es vital hacer saber a la sociedad que la salud no solo hace referencia al plano físico, sino también al mental, en este sentido, el bienestar emocional también forma parte importante para la preservación de la salud en cualquier sujeto.

Referente al objetivo 4, el cual habla de educación de calidad, el cual pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, según la meta 4.4, la cual se propone "aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento" (Naciones Unidas, 2018, p.28). A razón de lo expuesto en el capítulo 1, la realidad actual en el ámbito laboral requiere de ciudadanos no solamente dotados en el aspecto intelectual y técnico, sino también en cuanto a competencias emocionales, de convivencia y trabajo en equipo, es por esto que este proyecto junto con la intervención diseñada abona a los cometidos de las Naciones Unidas, pues dota a los estudiantes de competencias que difícilmente pueden desarrollar en sus asignaturas habituales.

Hablando del objetivo número 5 , se busca lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas, por esto, en la meta 5.1 se hace mención de “Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” (Naciones Unidas, 2018, p. 31), con relación directa a la intervención, ésta tiene noción de la importancia de dejar de lado todo tipo de discriminación en razón de género, además de que fomenta la participación activa y por igual tanto de hombres como mujeres; un proceder del orientador que tenga presente a la igualdad entre hombres y mujeres es necesario en cada escuela del país.

En resumen, respecto a lo expuesto anteriormente, es importante que la propuesta realizada no solo contenga fundamentos teóricos y metodológicos que cimienten la intervención y todo lo realizado dentro de esta, sino que también es necesario que el proyecto tenga relación directa con lo estipulado en los planes de estudio mexicanos, con los objetivos de este y el perfil de egreso que se propone; al mismo tiempo, respecto al plano internacional, es vital que se abone a las metas propuestas por los organismos mundiales, pues son estos los que en conjunto con las propuestas nacionales lograrán construir una sociedad conectada, solidaria, responsable y pacífica.

3.2 Hallazgos, aportes y alcances

Una vez descritos los aspectos relevantes tanto del diseño como de la aplicación del Proyecto de Desarrollo Educativo, es importante hacer mención de las circunstancias que rodearon al estudio y que influyeron decisivamente en el proceso tanto de construcción e implementación; en este sentido, hubo una serie de descubrimientos que no se esperaban encontrar; al mismo tiempo, este estudio aporta distintos elementos para su uso en otras investigaciones, a la vez que se delimitan los alcances del presente proyecto; dicho lo anterior, estos elementos, en conjunto, crean un marco de referencia sobre lo logrado en paralelo a los objetivos planteados.

Con relación en lo anterior, una de las cosas que más llamaron la atención en la sesión aplicada, la cual fue la número 4, es que se preguntó a los estudiantes hace cuanto habían tenido su última sesión de ConstruyeT, al respecto se sintieron un poco confundidos y no sabían que responder, se mantuvieron pensando por algunos segundos hasta que un par de personas preguntaron qué era eso; ante esta respuesta se comentó que este es un programa que se aplica en Educación Media Superior donde se tratan temas relacionados con el bienestar emocional; teniendo en cuenta que éste es un grupo que entró al bachillerato hace 3 años, se puede tener la idea que desde aproximadamente el 2020 no se implementa este programa, el cual funge como la atención directa al ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida en el perfil de egreso de E.M.S. Este supone ser un tema muy alarmante pues de acuerdo al diagnóstico realizado al grupo, uno de los resultados demostraba que hay una serie de estudiantes que no hablan con nadie sobre sus emociones (véase apéndice M), en este sentido, sería en la escuela, con este tipo de programas, donde muchos de estos estudiantes tengan un espacio y una oportunidad de desarrollar sus competencias emocionales.

Por otro lado, un hallazgo importante es que los estudiantes de Educación Media Superior no muestran resistencia al trabajar con temas emocionales; en comparación con generaciones más adultas, los jóvenes de alrededor de 17 a 18 años no perciben a lo emocional como un tabú ni como un tema sobre el cual no se puede hablar. Haciendo relación directa con el diagnóstico realizado, hubo un gran porcentaje de estudiantes que creen que es necesario hablar sobre estos temas en el entorno escolar (véase apéndice N), en este sentido, en perspectiva de los jóvenes, es una necesidad latente y pendiente de satisfacer el comenzar a trabajar con constancia en relación con el aspecto emocional.

Hablando de los aportes que realiza este estudio para futuros proyectos que se puedan realizar con base al tema de autorregulación emocional; se diseñan nuevos instrumentos de evaluación diagnóstica los cuales cumplen con los ámbitos de descripción, explicación y predicción, siendo estos una guía de observación de contextos interno y externo, una escala de evaluación emocional, un cuestionario predictivo de acciones agraviantes y otro cuestionario que explicita el impacto de las emociones en el entorno escolar; estos instrumentos en conjunto retratan de forma detallada la realidad que se vive en cuanto a regulación emocional en el ámbito escolar.

Al mismo tiempo, el presente estudio brinda una nueva visión del trabajo emocional, pues ha quedado comprobado que no todo lo referente a estos temas se debe tratar cuando ha aparecido un problema, sino que puede ser atendido antes de esto, es decir, de forma preventiva. A su vez, ha sido corroborado que es posible atender al ámbito emocional desde lo práctico, brindando técnicas fáciles de realizar sin requerir nada más que el mismo cuerpo; este taller puede ser diferenciado del programa ConstruyeT en el sentido de que el primero elimina toda clase de prácticas de la corriente tradicionalista, mientras que el segundo vuelve cotidianas y repetitivas las actividades lo que vuelve predecible el programa.

Dicho lo anterior; en cuanto a los alcances del estudio, en el inicio del desarrollo de este trabajo se tenía pensado abordar el tema de autorregulación emocional desde la opción de titulación de Tesis, sin embargo, atendiendo al tiempo disponible para realizar el proyecto fue descartada esta opción y fue adoptada la de Proyecto de Desarrollo Educativo.

En este sentido, los alcances quedan establecidos desde la redacción del objetivo general del proyecto, es decir, la propuesta iba encaminada a brindar herramientas a los estudiantes del BOHRE para que pudieran aprender a regular sus emociones de mejor manera y así poder prevenir diversos altercados que pudieran presentarse en la institución y fuera de ella. Dicho esto, de acuerdo

a la constitución de las sesiones del taller, el objetivo es alcanzado con la aplicación de la sesión número 4, pues se les brindan los pasos y circunstancias exactas sobre las que se tiene que practicar la técnica de la respiración, al mismo tiempo, ateniéndose al objetivo de brindar, se les especifica a los jóvenes que esta técnica se tiene que practicar constantemente si se quieren obtener beneficios a largo plazo, pues a falta de tiempo no se puede dar el acompañamiento constante para el perfeccionamiento de cada una de las técnicas, pues cada una requiere de alrededor de 2 a 3 semanas para lograrlo.

Hablando del contexto y los sujetos contemplados para el diseño y aplicación del taller, este proyecto se atiene al contexto de Teteles de Ávila Castillo, en su localidad de Huixtla; más específicamente en el Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, atendiendo de este modo, al sexto semestre, grupo C; en este sentido, la modalidad adoptada del taller se mantiene en horizontal, pues esta intervención no está diseñada para todos los estudiantes que cursan distintos semestres en la institución, sino exclusivamente para un semestre y un grupo,

En cuanto a la temática a abordar, esta también tuvo que ser delimitada, pues en un inicio, se tenía la idea de trabajar de forma general con la Inteligencia Emocional, es decir, con cada una de las competencias que de esta se compone; autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y relaciones sociales, respectivamente. De acuerdo a los estudios consultados, se llegó a la conclusión de que la autorregulación emocional era una de las competencias pilares para propiciar el desarrollo de la Inteligencia Emocional, por lo tanto, desde la construcción de objetivos, la redacción del marco teórico, el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, la creación de categorías de análisis para la realización del diagnóstico al grupo, hasta la construcción y aplicación del taller como estrategia se manejó como temática principal la autorregulación emocional.

3.3 Limitaciones y obstáculos

Dentro de cada investigación realizada existen diversas limitaciones y obstáculos que se van presentando a lo largo de todo el proceso; estas dificultades muchas de las veces son externas al investigador y por ende no se pueden prevenir, al respecto, dentro del estudio realizado sobre autorregulación emocional se presentaron una serie de barreras que durante distintos momentos retrasaron el proceso de construcción del proyecto, cada uno de estos impedimentos fueron resueltos de forma crítica y razonable, pues se tuvo siempre en cuenta lo mejor para lograr los resultados del estudio teniendo en cuenta las circunstancias que a este lo rodeaban.

En este sentido, hablando de los obstáculos que se presentaron a lo largo de todo el proceso investigativo, uno de los más presentes fue que conforme se realizaba dicho estudio se tenía aún que cumplir con las asignaturas correspondientes dentro de la universidad, es decir, desde el 6° semestre con la realización del anteproyecto en la asignatura de Investigación Educativa II se inició con el proyecto, siendo este finalizado en el 8° semestre de la licenciatura. En este sentido, no se podía dejar de lado cada una de las tareas y proyectos que nos encomendaba cada uno de los asesores en relación con su materia, por lo que era necesario administrar el tiempo de la mejor manera para poder cumplir con ambos trabajos.

Respecto a la construcción del marco teórico del estudio, se leyeron diversos libros, artículos y se miraron bastantes videos y conferencias, enriqueciendo así el conocimiento plasmado en este documento, sin embargo, así como existieron documentos que abonaron y son parte fundamental del proyecto, hubo muchísimos más que a pesar de haber sido leídos invirtiendo bastante tiempo, aportaron muy poco en el proceso de construcción; no se afirma de ninguna manera que estos no son de utilidad o no tienen razón de ser, sino que para la temática abordada no fueron tan decisivos a comparación de otros elementos. Dicho esto, la inversión de tiempo en

la lectura de documentos poco relevantes fue una barrera constante en cuanto a la organización del tiempo disponible.

Por otro lado, en cuanto al diseño del taller, se invirtió bastante tiempo encontrando las actividades adecuadas que pudieran satisfacer las necesidades encontradas en el diagnóstico; en este sentido, la mayoría de actividades que se encuentran en internet están diseñadas y van dirigidas a estudiantes de educación preescolar y primaria, por lo cual, después de una exhaustiva búsqueda se logró dar con la autora Martha Davis, la cual propone una serie de técnicas prácticas para personas de todas las edades, por lo que, estas actividades pueden ser modificadas ya sea si se atiende a grupos con niños, con adolescentes o adultos.

Hablando de la aplicación del taller psicopedagógico, en este momento de la investigación también se presentaron obstáculos, pues en el momento en que se culminó con el diseño de la propuesta ya había expirado el lapso de 6 meses correspondientes a la prestación de servicio social, por lo que, debido a esto no fue tan fácil conseguir de nueva cuenta el acceso a la institución, sin embargo, tras conversaciones con el director del plantel y organización de tiempo, se llegó al acuerdo de que se podía aplicar una sola sesión del taller en un día específico.

Dicho esto, haciendo un análisis y reflexión de todo lo mencionado anteriormente, es un hecho que una de las mayores limitantes que se presentó a lo largo de todo el proceso investigativo fue el tiempo, tanto en la inversión de este, en la realización de actividades que poco contribuían al estudio, como con relación a la prestación de servicio social, sin embargo, gracias a la optimización y buena organización de éste, se pudo lograr de buena forma con cada uno de los cometidos estipulados al inicio del proceso.

CONCLUSIONES

En referencia a todo lo expuesto anteriormente y después de todo lo desarrollado, se está en posición de hacer una recapitulación analizando y reflexionando sobre el proceso tanto de la construcción del trabajo como de la aplicación de la estrategia elegida. Es un hecho que la redacción de un trabajo de nivel universitario supone ser un reto bastante imponente para aquellos que deciden realizarlo, pues significa invertir bastante tiempo y esfuerzo, sin embargo, cuando se sabe elegir una temática que al propio investigador le interesa y le apasiona investigar, el proceso se vuelve mucho más sencillo y atractivo.

Desde un inicio se tenía claro que sea cual fuere la opción de titulación elegida, esta se realizaría desde el campo de la orientación educativa, esto gracias al interés que despertaron distintos asesores que se tuvieron en semestres anteriores; las temáticas abordadas dentro de este campo eran de especial interés y era bastante el deseo de realizar una investigación referente a los aspectos emocionales de los jóvenes.

Sin duda el proceso no fue nada fácil, pues en este trabajo hay cientos de horas invertidas, no solo en la redacción, sino en la indagación de información, la lectura de esta, la visualización de archivos multimedia, entre muchas otras tareas que envuelve el proceso investigativo. Cuando se inició en sexto semestre con esta idea de investigar sobre la autorregulación emocional no se había previsto la magnitud del compromiso que esto requería, pues durante más de un año se hicieron muchos sacrificios para poder realizar un trabajo de calidad.

No se eligió a la orientación educativa con la idea de que la enseñanza de asignaturas tradicionales no sirve para nada y son una pérdida de tiempo, al contrario, es importante que los estudiantes estén preparados en distintas disciplinas, pues esto aumentará sus competencias y saberes ya sea para poder cursar en el nivel superior o incluso para insertarse en el ámbito laboral, sin embargo, así como se cree importante la enseñanza en matemáticas, lenguaje y ciencias,

también se piensa sólidamente que la atención hacia la salud mental de las personas es un pilar importante para la creación de una sociedad más competente. Es por esto que en este proyecto se ahonda sobre la importancia del desarrollo emocional en los jóvenes de Educación Media Superior, pues a partir del diagnóstico y la aplicación del taller han quedado expuestas las carencias que tienen estos estudiantes.

Un proyecto que sea rentable y llamativo debe de contar intrínsecamente con un autor que crea en su proyecto, en este sentido, a lo largo de todas las fases del proceso se puso todo el esfuerzo y dedicación para realizar un trabajo de excelencia, pues se es fiel creyente de que un buen trabajo requiere de un fuerte compromiso; aunado a esto, se supo desde el comienzo que el poco o mucho empeño puesto en el proyecto iba destinado a la atención de las necesidades de muchos estudiantes, es así que, el investigador adquiere una gran responsabilidad que no puede dejar al aire, pues un paso en falso traería pésimas consecuencias no solo para el investigador, sino para los estudiantes para quienes va dirigida la propuesta.

Por otro lado, desde primer semestre se llevaron asignaturas relacionadas con la investigación educativa, sin embargo, la mayoría de las aportaciones de estos cursos eran conceptuales, fue hasta que se comenzó con la construcción del Proyecto de Desarrollo Educativo que se comenzó a trasladar las bases teóricas vistas en semestres pasados al ámbito práctico, en este sentido, al haber tenido ya marcos de referencia en cuanto a lo metodológico facilitó en demasía el proceso investigativo, pues no se comenzó desde cero, ya existían nociones conceptuales sobre paradigma, enfoques investigativos, métodos, técnicas e instrumentos, entre muchos otros términos, aunado a esto, fue de suma importancia el acompañamiento por parte de los asesores de seminario de tesis para aterrizar al campo práctico lo que ya se sabía sobre lo metodológico.

Dicho lo anterior, siempre se tuvo en mente que el trabajo de la autorregulación emocional era vital para comenzar a desarrollar la Inteligencia Emocional, es por esto que en ningún momento se perdió el rumbo ni se trató de investigar sobre otros temas, en sexto semestre se comenzó a investigar la I.E. y en octavo se desarrolla una propuesta sobre la I.E., si bien, en cualquier momento, al presentarse algún obstáculo se pudo cambiar de tema, esto no se hizo, pues se estaba convencido de que si se trabajaba arduamente el resultado iba a ser impresionante; el seguimiento que se hizo durante más de un año rinde frutos y se ve reflejado en todo el proyecto la constancia y el trabajo realizado.

El proyecto se hizo por y para los estudiantes de 6°C del BOHRE y es un hecho que sin su cooperación este trabajo no hubiera sido concluido; se es consciente de la etapa crítica por la que pasan la mayoría de estudiantes, que es el ingreso a una institución de educación superior; el estrés, la irritabilidad, miedo, enojo, ansiedad, etc., son emociones y sensaciones que viven día con día estos estudiantes, esto aunado a problemas familiares, con pareja, amigos, entre otros. La presente propuesta funge como un punto de apoyo para estos estudiantes y contribuye con un grano de arena al desarrollo de sujetos más competentes tanto en el ámbito laboral como el universitario.

Antes de hablar de lo logrado en la aplicación del Proyecto de Desarrollo Educativo, es importante hablar de los objetivos de la investigación, en cuanto a los objetivos específicos, estos en su conjunto ayudaban a concretar el general, por lo que, era necesario cumplir con cada uno de estos para que el estudio tuviera éxito; en primer lugar, se buscaba estimar el nivel de autorregulación de emociones primarias en los estudiantes del bachillerato, lo cual se logró a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica; posteriormente, se tenía contemplado identificar qué emociones eran las que se solían salir más a menudo de control, esto se supo gracias a la sistematización de la información (véase apéndice H, link 1) y a la creación de categorías de

análisis; por otro lado, se pretendía seleccionar aquellas técnicas que propiciaran la autorregulación emocional en los estudiantes del BOHRE, aunado a esto, también se tenía como objetivo diseñar una propuesta que contuviera dichas técnicas seleccionadas distribuidas cada una por sesiones.

Como se dijo, los objetivos específicos, en conjunto permitían cumplir con el general, el cual consistía en brindar técnicas para aprender a autorregular las emociones y así favorecer la construcción de la Inteligencia Emocional en los jóvenes del 6°C del BOHRE, en este sentido, se lograron cada uno de los objetivos específicos, sin embargo, el objetivo general se alcanzó a cumplir parcialmente, pues de las seis técnicas seleccionadas solo una pudo darse a conocer a los estudiantes, esto por falta de tiempo para la aplicación.

Retomando afirmaciones de los estudiantes, ellos mencionan que es necesario y les es interesante hablar y trabajar sobre las emociones en la escuela, por lo tanto, si este proyecto y la aplicación de una sola sesión sirvió para plantar la semilla de curiosidad en los estudiantes para seguir indagando y aprendiendo respecto al tema, se puede decir que se tuvo éxito al final de cuentas, pues la visión del investigador sobre la importancia de la Inteligencia Emocional ha sido transmitida a cada uno de los jóvenes.

En cuanto al taller como estrategia, este estaba diseñado teniendo un objetivo por sesión, estos objetivos relacionados directamente con las actividades llevadas a cabo dentro del taller; sin embargo, como ya se ha explicado anteriormente, solo fue posible aplicar una de las nueve sesiones diseñadas, esto no quiere decir que el taller no tuvo éxito, pues habría que aplicar todas las sesiones y esperar resultados para realizar tal afirmación, de este modo, basándose en lo obtenido a partir de la sesión aplicada, se tienen indicios sobre el buen camino que pudo haber tomado el taller en su totalidad. No se lograron realizar dos de los productos del taller, los cuales eran las cartas a mi yo del futuro y pasado, pese a esto, en el desarrollo de la sesión 4, se tuvo la oportunidad de realizar

una muestra de lo que se pudo haber realizado en la bitácora, pues una de las estudiantes hizo una descripción general de las actividades desarrolladas durante la clase, es por esto que también se tiene un pequeño indicio de la funcionalidad de la bitácora, pues esta estudiante, aún sin saber que ella sería quien realizaría la bitácora, al final hizo una descripción bien detallada y pudo realizar una reflexión propia desde su punto de vista de lo realizado en la sesión (véase anexo 3).

Una vez explicado lo anterior, es importante hacer mención una vez más sobre que la propuesta diseñada no se hace atendiendo a caprichos del investigador, sino que ésta es fruto directo del diagnóstico psicopedagógico, el cual arrojó diversas necesidades que debían ser atendidas, es en gran parte por este factor que los estudiantes se ven atraídos hacia la propuesta, pues ellos mismos ven reflejadas sus necesidades en las actividades pactadas. En resumidas cuentas, el modelo de programas refleja perfectamente este punto, pues se dice que se debe actuar sobre una necesidad detectada, con un enfoque preventivo sobre un grupo específico, que es, en resumen, lo que se hizo.

Por último, a pesar de todos los contratiempos que se presentaron en el proceso investigativo y de aplicación, se culmina el estudio con un muy buen sabor de boca, ya que se cumplieron los objetivos del proyecto, al mismo tiempo que se obtienen sensaciones alentadoras en cuanto al diseño del taller y se consiguen buenas impresiones por parte de los estudiantes. El resultado final que se produce teniendo en cuenta el esfuerzo realizado y el tiempo invertido hace de esta investigación un trabajo único.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

Banco Mundial (2022) Capitulo 1. Los impactos económicos de la pandemia y los nuevos riesgos para la recuperación.https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022/brief/chapter-1-introduction-the-economic-impacts-of-the-covid-19-crisis#:~:text=Muchos%20hogares%20y%20empresas%20de,disminuci%C3%B3n%20abrupta%20en%20sus%20ingresos.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. LA MURALLA, S.A.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. SINTESIS.

Bolívar, C. R. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. Teré: revista de filosofía y socio-política de la educación, (8), 13-28.

Cardona Moltó, M. C., Chiner Sanz, E., Lattur Devesa, A. (2006). Diagnóstico Psicopedagógico. ECU.

Caro, L. (2021). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos. Recuperado de https://www. lifeder. com/tecnicas-instrumentos-recoleccion-datos.

Chaves, J. M. P. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. Revista Electrónica Educare, 14(1), 67-75.

Duarte, S. R., Vasconcelos, P. V., Asencio, E. N., & Martínez, A. M. M. (2012). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Ministerio de Educación.

Fernández, M. (1 de septiembre de 2021). Teoría de las inteligencias múltiples según Howard Gardner. Awen. Recuperado el 6 de marzo de 2023 de https://awenpsicologia.com/teoria-de-las-inteligencias-multiples/

Frazzetto, G. (2013). Cómo sentimos, Sobre lo que la neurociencia puede y no puede decirnos acerca de nuestras emociones. ANAGRAMA.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Kairos.

Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada. (2021). Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España. IDIENA.

Juárez, J. M., & Salinas, S. C. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (65), 38-51.

López Ramírez, O. (1998). El paradigma de la complejidad en Edgar Morin. Departamento de Ciencias Humanas.

Moreno, J. E., Pereyra, M., & Delfino, C. (2004). Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA). Manual (versión actualizada). Lima: Universidad Peruana Unión.

Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros, 1-9.

México Evalúa. (2021). OPERACIÓN regreso a clases: LA EXPERIENCIA ESTATAL. https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2022/03/edosmx-completo.pdf

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad par América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. El Ágora USB Medellín-Colombia, 6(2), 215-226.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en psicología, 23(1), 9-17.

Rodríguez, L. C., Russián, G., & Moreno, J. (2011). Satisfacción de sí mismo, autorregulación emocional y prosocialidad en adolescentes.

Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education.

Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Universitat Jaume I.

Sanmartí Puig, N., Bonil, J., Pujol Villalonga, R. M., & Tomás, C. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. Revista Investigación en la Escuela, 53, 5-19.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022 SEP.

UNICEF. (2020) El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes

Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Gaceta 139. UPN.

Valdés, V. (2012). Orientación para orientadores. PEARSON.

ANEXOS

ANEXO 1: TEORÍA DEL HUEVO

https://www.youtube.com/watch?v=yuPSXBZYS54

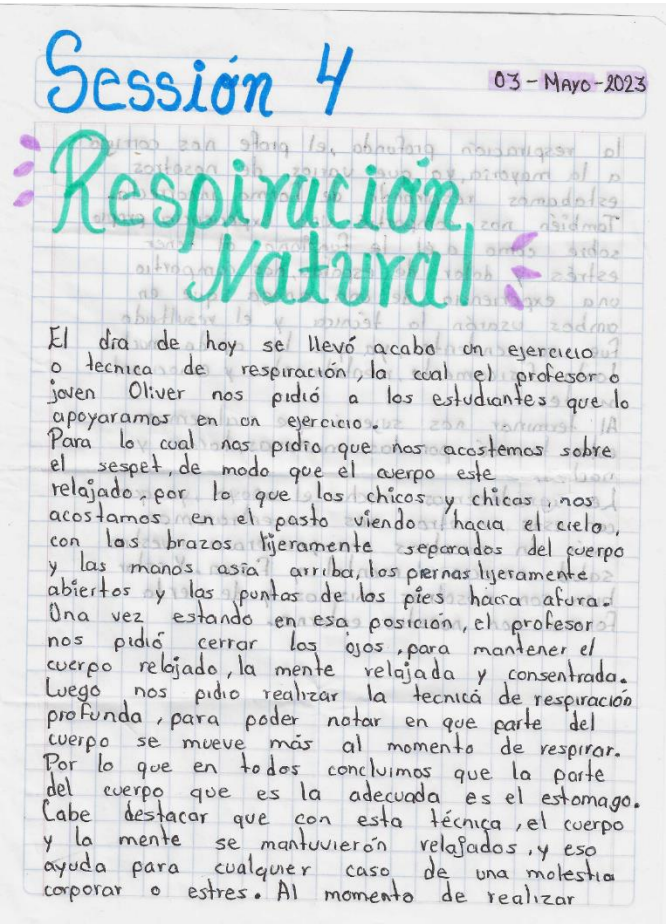
En el video, la teoría del huevo, se hace una reflexión, desde creencias religiosas, sobre las acciones de cada persona y su impacto en los que los rodean, desarrollando así el nivel empático de la inteligencia emocional y su relación con la autorregulación.

ANEXO 2: TEST, TERAPIA EMOTIVORRACIONAL

		P	NO DE ACUERDO	DE ACUERDO
1. Para mí es importante recibir la aprobación de los demás	*			
2. Odio equivocarme en algo	*			
3. La gente que se equivoca, logra lo que se merece	*			
4. Generalmente, acepto los acontecimientos con filosofía	**			
5. Si una persona quiere, puede ser feliz en casi cualquier circunstancia	**			
6. Temo a las cosas que, a menudo, me resultan objeto de preocupación	*			
7. Normalmente, aplazo las decisiones importantes	*			
8. Todo el mundo necesita de alguien a quien recurrir en busca de ayuda y consejo	*			
9. "Una cebra no puede cambiar sus rayas"	*			
10. Prefiero, sobre todas las cosas, pasar el tiempo libre de una forma tranquila	*			
11. Me gusta que los demás me respeten, pero yo no tengo por qué manifestar respeto a nadie	*			
12. Evito las cosas que no puedo hacer bien	*			
13. Hay demasiadas personas malas que escapan del castigo	*			
14. Las frustraciones no me distorsionan	**			
15. A la gente no le trastornan los acontecimientos, sino la imagen que tiene de ellos	**			
16. Me producen poca ansiedad los peligros inesperados o los acontecimientos futuros	**			
17. Trato de afrontar los trabajos fastidiosos y hacerlos cuanto antes	**			
18. En las decisiones importantes, consulto con una autoridad al respecto	*			
19. Es casi imposible superar la influencia del pasado	*			
20. Me gusta disponer de muchos recursos	**			
21. Quiero gustar a todo el mundo	*			
22. No me gusta competir en aquellas actividades en las que los demás son mejores que yo	**			
23. Aquellos que se equivocan, merecen cargar con las culpas	*			
24. Las cosas deberían ser distintas a como son	*			
25. Yo provoco mi propio mal humor	**			
26. A menudo, no puedo quitarme algún asunto de la cabeza	*			
27. Evito enfrentarme a los problemas	*			
28. Todo el mundo necesita tener fuera de sí mismo una fuente de energía	*			
29. Sólo porque una vez algo afectó tu vida de forma importante, no quiere decir que tenga que ser igual en un futuro	**			
30. Me siento más satisfecho cuando tengo muchas cosas que hacer	**			
31. Puedo gustarme a mí mismo, aun cuando no guste a los demás	**			
32. Me gustaría triunfar en algo, pero no pienso que deba hacerlo	**			
33. La inmoralidad debería castigarse severamente	*			
34. A menudo me siento trastornado/a por situaciones que no me gustan	*			
35. Las personas desgraciadas, normalmente se deben este estado a sí mismas	**			
36. No me preocupo por no poder evitar que algo ocurra	**			
37. Normalmente, tomo las decisiones tan pronto como puedo	**			
38. Hay determinadas personas de las que dependo mucho	*			
39. La gente sobrevalora la influencia del pasado	**			
40. Lo que más me divierte es realizar algún proyecto creativo	**			
41. Si no gusto a los demás es su problema, no el mío	**			
42. Para mí es muy importante lograr el éxito en todo lo que hago	*			
43. Pocas veces culpo a la gente de sus errores	**			
44. Normalmente, acepto las cosas como son, aunque no me gusten	**			
45. Nadie está mucho tiempo de mal humor o enfadado, a menos que quiera estarlo	**			
46. No puedo soportar correr riesgos	*			
47. La vida es demasiado corta para pasarla haciendo cosas que a uno no le gustan	*			
48. Me gusta valerme por mi mismo/a	**			
49. Si hubiera vivido experiencias distintas, podría ser más como me gustaría ser	*			
50. Me gustaría jubilarme y apartarme totalmente del trabajo	*			
51. Pienso que es duro ir en contra de lo que piensan los demás	*			
52. Disfruto de las actividades por sí mismas, al margen de lo bueno/a malo/a que sea en ellas	**			
53. El miedo al castigo es lo que hace a la gente ser buena	*			
54. Si las cosas me desagradan opto por ignorarlas	**			
55. Cuanto más problemas tiene una persona, menos feliz es	*			
56. Raramente me siento ansioso/a al pensar en el futuro	**			
57. Raramente aplazo las cosas	**			
58. Yo soy el/la único/a que realmente puede entender y solucionar mis problemas	**			
59. Normalmente, no pienso que las experiencias pasadas me afecten en la actualidad	**			
60. Tener demasiado tiempo libre, resulta aburrido	**			
61. Aunque me gusta recibir la aprobación de los demás, no tengo necesidad real de ello	**			
62. Me fastidia que los demás sean mejores que yo en algo	*			
63. Todo el mundo es, esencialmente, bueno	*			
64. Hago todo lo que puedo por conseguir lo que quiero y una vez conseguido, deja de preocuparme	**			
65. Nada es intrínsicamente perturbador; si lo es se debe al modo en que lo interpretamos	**			
66. Me preocupan mucho determinadas cosas del futuro	*			
67. Me resulta difícil hacer las tareas desagradables	*			
68. Me desagrada que los demás tomen decisiones por mí	**			
69. Somos esclavos de nuestro pasado	*			
70. A veces desearía poder irme a una isla tropical y tenderme en la playa, sin hacer nada más	*			
71. A menudo me preocupa que la gente me apruebe y me acepte	*			
72. Me trastorna cometer errores	*			
73. No es equitativo que "llueva igual sobre el justo que sobre el injusto"	*			
74. Yo disfruto honradamente de la vida	**			
75. Debería haber más personas que afrontaran lo desagradable de la vida	*			
76. Algunas veces, me resulta imposible apartar de mi mente el miedo a algo	*			
77. Una vida fácil, muy pocas veces resulta compensadora	**			
78. Pienso que es fácil buscar ayuda	*			
79. Cada vez que algo afecta tu vida de forma importante, seguirá haciéndolo siempre	*			
80. Me encanta estar tumbado	*			
81. Tengo considerable preocupación por lo que la gente piensa de mí	*			
82. Muchas veces me enfado muchísimo por cosas sin importancia	*			
83. Generalmente doy una segunda oportunidad a quien se equivoca	**			
84. La gente es más feliz cuando tiene metas y problemas que resolver	*			
85. Nunca hay razón para permanecer afligido mucho tiempo	**			
86. Raramente pienso en cosas como la muerte	**			
87. No me gustan las responsabilidades	**			
88. No me gusta depender de los demás	**			
89. La gente nunca cambia, básicamente	*			
90. La mayoría de las personas trabaja demasiado y no descansa lo suficiente	*			
91. Ser criticado es algo fastidioso pero no perturbador	**			
92. No me asusta hacer aquellas cosas que no hago del todo bien	**			
93. Nadie es malo a pesar de que sus actos lo sean	**			
94. Raramente me importunan los errores de los demás	**			
95. El hombre construye su propio malestar interno	**			
96. Muchas veces me sorprendo planeando lo que haría si me encontrara en determinadas situaciones de peligro	*			
97. Si tengo que hacer algo, lo hago a pesar de que no sea agradable	**			
98. He aprendido a no estar pendiente de nada que no esté relacionado con mi bienestar	**			
99. No miro atrás con resentimiento	**			
100. No me siento realmente contento hasta que no estoy relajado y sin hacer nada	*			

El test de terapia emotivorracional sirve para detectar cuál o cuáles son las ideas irracionales predominantes en la vida de cada persona.

ANEXO 3: REDACCIÓN DE BITACORA POR PARTE DE ESTUDIANTE

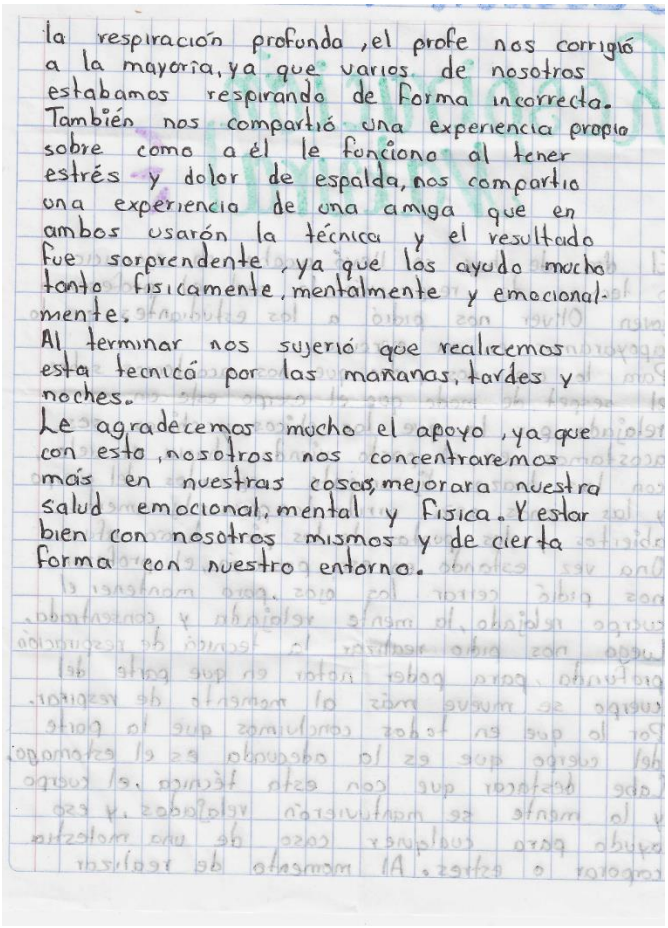


Sesión 4

03 - Mayo - 2023

Respiración Natural

El día de hoy se llevó acabo un ejercicio o técnica de respiración, la cual el profesor o joven Oliver nos pidió a los estudiantes que lo apoyaramos en un ejercicio.
Para lo cual nos pidio que nos acostemos sobre el sespet, de modo que el cuerpo este relajado, por lo que los chicos y chicas, nos acostamos en el pasto viendo hacia el cielo, con las brazos ligeramente separados del cuerpo y las manos asia arriba, los piernas ligeramente abiertos y las puntas de los pies hacia afura.
Una vez estando en esa posición, el profesor nos pidió cerrar los ojos, para mantener el cuerpo relajado, la mente relajada y consentrada.
Luego nos pidio realizar la tecnicá de respiración profunda, para poder notar en que parte del cuerpo se mueve más al momento de respirar.
Por lo que en todos concluimos que la parte del cuerpo que es la adecuada es el estomago.
Cabe destacar que con esta técnica, el cuerpo y la mente se mantuvierón relajados, y eso ayuda para cualquier caso de una molestia corporar o estres. Al momento de realizar



la respiración profunda, el profe nos corrigió a la mayoria, ya que varios de nosotros estabamos respirando de forma incorrecta.
También nos compartió una experiencia propio sobre como a él le funciono al tener estrés y dolor de espalda, nos compartio una experiencia de una amiga que en ambos usarón la técnica y el resultado fue sorprendente, ya que los ayudo mucho tanto fisicamente, mentalmente y emocionalmente.
Al terminar nos sujerió que realizemos esta tecnicá por las mañanas, tardes y noches.
Le agradecemos mucho el apoyo, ya que con esto, nosotros nos concentraremos más en nuestras cosas, mejorara nuestra salud emocional, mental y fisica. Y estar bien con nosotros mismos y de cierta forma con nuestro entorno.

Se muestra lo redactado por una estudiante el día de la aplicación de una sesión del taller, esta funge como ejemplo de las bitácoras que se debieron redactar en cada clase.

APÉNDICES

APÉNDICE A
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
GUÍA DE OBSERVACIÓN – CONTEXTO EXTERNO

Objetivo: Observar las principales características contextuales del municipio de Teteles de Ávila Castillo, Puebla, a la vez que observar las características del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución.	
Aspecto a observar	**Anotaciones**
Ubicación geográfica	
Servicios	
Actividades económicas	
Religión	
Tradiciones y costumbres	
Lengua	
Áreas de recreación	

APÉNDICE B
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
GUÍA DE OBSERVACIÓN – CONTEXTO INTERNO

Objetivo: Observar las principales características contextuales del municipio de Teteles de Ávila Castillo, Puebla, a la vez que observar las características del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución.	
Aspecto a observar	**Anotaciones**
Zona escolar	
Modalidad	
Nivel educativo	
Recursos humanos	
Alumnado	
Infraestructura	
Recursos y material didáctico	

APÉNDICE C
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL CAMPO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL – ESCALA DE LIKERT

Objetivo: Identificar el nivel de autorregulación emocional existente en los alumnos de (…) semestre, grupo (…) del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución.

Instrucciones:

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describa. Trata de plasmar cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO, EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES.

Elige solo una respuesta (no dejar espacios sin contestar).

Si requieres ayuda o tienes duda sobre alguna cuestión, favor de dirigirte con el aplicador.

Inteligencia emocional – Autorregulación				
Nombre de la institución: _____ **Edad:** _____ **Semestre y grupo:** _____				
Reactivos	**Rara vez.**	**Algunas veces.**	**A menudo.**	**Aclaraciones**
Constantemente hago cosas que pudieran perjudicar a otras personas.				
Me mantengo optimista cuando pasa algo que me pone triste.				
Me siento como un miembro aceptado dentro del grupo escolar.				
Me enfado por cosas que pasado el tiempo considero no tuvieron sentido.				
Mi comportamiento en el entorno escolar es hostil.				
Siento miedo a sentirme rechazado por mis compañeros.				
Siento que poco a poco estoy perdiendo el control de mis emociones.				
Reacciono con agresividad cuando un compañero se dirige a mí.				

Después de sentirme enojado, siento arrepentimiento por mis acciones.				
Mis lapsos de tristeza suelen prolongarse demasiado.				
Intento tener un panorama amplio de alguna situación antes de intentar tomar acción.				
He tenido problemas por actuar sin pensar mucho las cosas.				
Me siento aterrado cuando tengo que socializar con gente nueva.				
Me es difícil controlar mi ira.				
Siento celos constantemente con mis amigos o mi pareja.				
Me deprimo con facilidad.				
Me siento decepcionado de la relación que tengo con mis compañeros.				
Me considero una persona conflictiva.				
Me siento inspirado para hacer cosas nuevas.				
Me conmociono fácilmente.				
Tiendo a preocuparme en demasía.				

Ítems de autorregulación extraídos y adaptados de la Escala de Autoconcepto de Tennessee TSCS (1965).

Ítems de autorregulación extraídos y adaptados del Inventario de Cociente Emocional EQ-i, Bar-On (1997).

APÉNDICE D
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL CAMPO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
CUESTIONARIO DE ACTITUDES ANTE SITUACIONES DE AGRAVIO (CASA)

Objetivo: Identificar y pronosticar las acciones que llevarían a cabo los estudiantes del BOHRE ante situaciones que ponen a prueba su control emocional.

Instrucciones: A continuación, presentamos una serie de relatos de situaciones de la vida real; se espera que, en la lectura de estas situaciones, te identifiques con el sujeto ofendido o agraviado. Debajo de cada relato se describen siete alternativas de respuesta frente a la situación planteada, debes de ordenar las alternativas de acuerdo a qué tan probable es que realices esa acción, de modo que la menos probable de realizar será puntuada por el número 7, y la que mayor tenga probabilidades de hacer tenga el número 1. Por favor, evalúe todas las respuestas y aunque nunca le haya ocurrido una situación semejante a las relatadas, trate de imaginarse la circunstancia descrita, identificarse con el sujeto ofendido y pensar cada una de las respuestas propuestas.

Nombre de la institución: _____

Edad: _____

Semestre y grupo: _____

RELATO N°1. Uno de mis profesores de la escuela me autorizó en tres oportunidades faltar a clases debido a problemas de salud. Sin embargo, en periodos de evaluación me envió un mensaje donde me dice que me ha bajado 3 puntos en su asignatura alegando que faltaba a clase de forma injustificada.

Ante la situación relatada, yo respondería de este modo:

a) No le dirigiría la palabra ni le saludaría de ahora en más.
b) Trataría por todos los medios de lograr que le llamen la atención.
c) A pesar de todo, mantendría una relación lo más amistosa posible para que en el futuro no brinde malas referencias, si las pide otro profesor.
d) Trataría de hablar con él para que me diga por qué se comportó así conmigo.
e) Trataría de esforzarme para obtener la mejor calificación posible, mejor es dejarlo pasar.
f) Le diría que es desleal y es un mentiroso.
g) Conversaría con él acerca de lo sucedido y mantendría abierta la posibilidad de reconciliación.

RELATO N°2. Mi mejor amigo/a me insultó y me pegó una cachetada porque olvidé su cumpleaños.

Ante la situación relatada, yo respondería de este modo:

a) Aunque se disculpe, es una ofensa que la voy a tener en cuenta toda la vida.
b) Cuando se tranquilice le pediría explicaciones por lo ocurrido.
c) Le manifestaré toda mi rencor y enojo por su respuesta injustificada y desmedida.
d) Cuando se calme, le mostraría su proceder descontrolado e injustificado y, si se disculpa, volveríamos a nuestra relación normal.
e) Hay que aceptarlo/a si ese es su modo de ser.
f) Mejor es dejarlo así y continuar como si nada hubiera pasado.
g) Su proceder le va a costar caro porque conozco sus debilidades y sé dónde le duele.

RELATO N°3. A propósito, un compañero de clase no me informó acerca de un examen bastante importante de la escuela, el cual es indispensable para una buena calificación.

Ante una situación como la relatada, yo respondería de este modo:

a) Hablaría con él de lo sucedido para que de ahora en adelante ya no actúe así.
b) Al termino de clases lo insultaría y le diría lo que pienso de él.
c) Es preferible no hacerse más problemas y olvidarse de lo sucedido.
d) Le pediría una explicación.
e) Lo importante es llevarse bien con los compañeros de la escuela, tal vez algún día necesite de ellos.
f) Buscaría la ocasión para darle su merecido.
g) Lo odiaría toda la vida.

RELATO N°4. Un amigo mío, en una reunión social, me humilló gritando en público los rasgos negativos de mi personalidad y me dejó en ridículo frente a todos los demás.

Ante una situación como la relatada, yo respondería de este modo:

a) Me haría como que no me di cuenta de lo sucedido.
b) Si me satisfacen sus explicaciones y muestra arrepentimiento, reestablecería la relación.
c) Delante de todos le diría lo que pienso de él.
d) Pondría en evidencia sus defectos en el momento oportuno y frente a quienes más le moleste.
e) Voy a tener en cuenta que me humilló cada vez que me encuentre con él.
f) A veces a uno le toca ser el centro de críticas, no por eso voy a romper mi amistad.
g) Hablaría con él después de la reunión para demandarle una explicación sobre su conducta.

RELATO N°5. Mi novio/a en sus vacaciones estuvo saliendo con alguien más.

Ante una situación como la relatada, yo respondería de este modo:

a) Recordaría siempre lo que me hizo y se lo haría sentir.
b) Cuando tenga la oportunidad haría lo mismo.
c) Considerando las circunstancias no le daría importancia.
d) Le exigiría una explicación.
e) Haría como que no me enteré.
f) Le daría todo lo que se merece.
g) Dialogaría sobre los motivos que tuvo para hacerlo y de acuerdo a los mismos evaluaría como restaurar la relación.

Cuestionario extraído y adaptado de CASA: Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (2004).

APÉNDICE E
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL CAMPO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

CUESTIONARIO AL ALUMNO

Objetivo: Identificar las emociones que surgen más a menudo en el alumno y su forma de lidiar con ellas, además de reconocer las implicaciones que éstas tienen en relación con sus compañeros.
Instrucciones: Lee atentamente cada una de las preguntas que se te plantean a continuación, elige solo una respuesta, la que más te logre representar.

Nombre de la institución: _____

Edad: _____

Semestre y grupo: _____

1. ¿Con quién sueles conversar sobre tus emociones?
   a) Algún familiar.
   b) Mis profesores.
   c) Amigos cercanos.
   d) Mi pareja.
   e) Con nadie.
2. ¿Has tenido algún tipo de problema con tus compañeros (a lo largo de todo tu trayecto educativo, no solo el bachillerato) por no saber controlar tus emociones?
   a) Si, a menudo tengo problemas por eso.
   b) Si, pero no es muy constante.
   c) No, sé controlar muy bien mis emociones.
3. ¿Es normal que en tus clases se toquen temas como las emociones?
   a) Es bastante normal, en todas las clases se habla de eso.
   b) A menudo se toca el tema, pero solo en algunas clases.
   c) Rara vez se habla de esos temas, la mayoría de veces solo se habla de la materia.
   d) Nunca se tocan esos temas.
4. ¿Cómo describirías la relación que llevas actualmente con tus compañeros de clase?
   a) Me llevo muy bien con todos, no hay problemas con ninguno.
   b) Me llevo bien con la mayoría, pero no tengo problemas con ninguno.
   c) Me llevo con algunas personas, tengo diferencias con algunos compañeros.
   d) Casi no me llevo con nadie, tengo diferencias con la mayoría de mis compañeros.
5. ¿Crees importante que en tus clases se hable de las emociones?
   a) Es demasiado importante.
   b) Tiene importancia, pero no mucha.
   c) No tiene importancia.

APÉNDICE F
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
PLANEACIÓN, TALLER PSICOPEDAGÓGICO

Tipo de intervención psicopedagógica	Taller psicopedagógico mis emociones, mis decisiones.
Objetivo general	Brindar herramientas para aprender a regular emociones y favorecer la construcción de la Inteligencia Emocional en los estudiantes del sexto semestre, grupo C del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución, de Teteles de Ávila Castillo, Puebla, en el ciclo escolar 2022-2023.
No. De sesiones	9.
Sede	Bachillerato General Oficial Héroes de la revolución.
Fecha o periodo	Miércoles 3 de mayo.
Horario	9:50 a.m. a 10:45 a.m.
Participantes	Estudiantes del sexto semestre, grupo C.
Recursos	Computadora, proyector, bocinas, cable HDMI.
Materiales didácticos	Hojas, lápiz, lapiceros, marcadores, pegamento, cinta adhesiva.
Producto	Cartas a mi yo del futuro. Cartas a mi yo del pasado. Bitácora
Responsable	**Oliver Hernández Hernández.**

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROCEDIMIENTO (ESTRATEGIAS)		
INICIO	**DESARROLLO**	**CIERRE**
Las actividades en este momento son para que los jóvenes se familiaricen con el tema y puedan realizar la primera parte del producto del taller.	Es aquí donde se brindan las herramientas prácticas para que los estudiantes puedan aprender el procedimiento específico para poder desarrollar su autocontrol.	Se realiza la segunda parte de la construcción del producto esperado, al mismo tiempo que se realiza una evaluación al taller por parte de los estudiantes.

EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS		
	TIPO	**INSTRUMENTOS**
Del proceso de la aplicación	**Heteroevaluación.**	**Escala estimativa. (véase apéndice I)**
Del producto (o resultados)	**Autoevaluación.**	**Rúbrica (véase apéndice J)**

Mis emociones, mis decisiones	
Aplicador	**Fecha**
Oliver Hernández Hernández	
Objetivo de sesión	**Síntomas y emociones sobre las que actúa**
Brindar a los alumnos el encuadre del taller y las bases teóricas de lo que se realizará a lo largo de la intervención.	
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos	1.- ¿Qué es eso de la autorregulación"

FASE INICIAL

- La primera indicación al entrar al salón de clases será que los estudiantes se sienten en el lugar en el que habitualmente lo hacen, esto para poder iniciar con las actividades pactadas para el día.
- La primera actividad será para romper el hielo, esta lleva el nombre de "Mi compañero es…" y esta constará de lo siguiente:
  - Los estudiantes deberán formar pareja con quien ellos deseen (en caso de que el grupo esté conformado con un total de un número impar, la mayoría de equipos estarán conformados en parejas y el resto con tres personas).
  - Ya que se hayan conformado las parejas se les pedirá a todos que guarden cualquier libreta que tengan afuera y todo lápiz o lapicero que puedan usar. Sus butacas deberán estar prácticamente libres; además, deberán poner en silencio o vibrador sus dispositivos móviles, esto para evitar distracciones (en caso de que alguien espere una llamada o mensaje importante se hará la excepción).
  - La actividad tiene el fin de presentarse ante sus compañeros, sin embargo, cada una de los estudiantes no se presentará a sí mismo, sino a la pareja con quién hizo equipo, de este modo, los aspectos a tomar en cuenta para la presentación son los siguientes:
    - Nombre completo.
    - Lugar donde nació.
    - Número de teléfono.
    - Correo electrónico.
  - Para que los alumnos puedan comunicar correctamente todos sus datos y estos puedan ser asimilados se dará un aproximado de 5 a 6 minutos.
  - Una vez que hayan pasado todas las parejas será cuando se termine la actividad de inicio.
- Seguido de la actividad para romper el hielo y antes de iniciar con las actividades de presentación del taller se pedirá que de manera voluntaria un estudiante se encargue de redactar la bitácora del día. Esta será construida sesión a sesión, en dicha bitácora se relatarán aspectos como los siguientes:
  - El día y hora de la sesión.
  - Las actividades realizadas durante cada sesión.
  - La disposición y actitud de los estudiantes a realizar las actividades.
  - Reflexiones del escritor sobre las dinámicas de la clase.

  (Es importante resaltar que esta bitácora no se redactará en el transcurso de las sesiones, esto para que el estudiante encargado fije su atención al 100% en las actividades pactadas, por lo que es importante dar la indicación que esta será realizada como tarea y entregada en la siguiente sesión).
- Una vez que se ha propuesto a la persona para redactar la bitácora del día 1, se pasará a dar la bienvenida al taller, donde con ayuda de una presentación de PowerPoint diseñada con antelación (véase apéndice H, link 2) se les presentarán a los estudiantes las siguientes cuestiones.
  - ¿De dónde surge la idea del taller?
  - ¿Cuál es la temática central del taller?
  - ¿Cuál es el objetivo final del taller?
- Ya que se ha realizado la explicación del surgimiento de la idea del taller en el bachillerato, se pasará con la segunda fase de la exposición, es decir, la de "conceptos clave", pero antes de iniciar con esta, se les pedirá a los estudiantes que durante la exposición del aplicador tendrán que formular al menos dos preguntas y escribirlas en su libreta, esto para una actividad que se realizará posteriormente.
- Dicho lo anterior, el aplicador iniciará con la exposición de las bases teóricas y conceptuales de la intervención, esto con ayuda de una presentación de PowerPoint (véase apéndice H, link 3). Dentro de esta explicación se expondrán conceptos clave que serán frecuentes durante el desarrollo de cada una de las sesiones, conceptos tales como:
  - Emoción.
  - Sentimiento.
  - Emociones primarias y secundarias.
  - Inteligencia emocional.
  - Autorregulación emocional.
- Ya que el aplicador ha culminado con la explicación de conceptos la actividad a realizar será la siguiente:
  - Mediante el juego "un limón, medio limón" será como se abordará el espacio de preguntas y respuestas.
  - El aplicador será quien decida con qué alumno se inicia la actividad. El primer estudiante mencionará la frase "un limón, medio limón", el segundo de ellos "un limón, medio limón. Dos limones, medio limón", de esa manera

consecutivamente añadiendo un limón más por cada estudiante. El estudiante que pierda será quien le exprese al aplicador alguna de las preguntas que haya formulado durante la exposición.

- Se repetirá el mismo proceso al menos tres veces.

Ya que se ha culminado con esta actividad, será el aplicador quien de la despedida y el agradecimiento a los estudiantes por su disposición para realizar las actividades, al mismo tiempo, se les pedirá a todos que para la siguiente sesión tendrán que llevar dos hojas blancas o de color y pegamento de barra para el desarrollo de la segunda sesión.

Objetivo de sesión	**Síntomas y emociones sobre las que actúa**
Realizar una introspección para detectar las emociones que más se presentan actualmente en la vida de los estudiantes, además del motivo de su aparición.	
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	2.- Carta a mi yo del futuro

FASE INICIAL

- Al entrar al aula de clases el aplicador dará la instrucción de que todos deben estar en el lugar que habitualmente usan. Una vez hecho esto se dará la bienvenida al grupo a la segunda sesión del taller de autorregulación emocional, y, como primera actividad de esta clase se le pedirá a la persona encargada de la bitácora que lea a sus compañeros las anotaciones, observaciones y/o juicios realizados con respecto a la primera sesión. Una vez terminada la lectura se le agradecerá por su participación y, en caso de ser necesario, se harán retroalimentaciones o aclaraciones. Seguido de esto, se pedirá que una vez más de manera voluntaria un estudiante se encargue de la redacción de la bitácora de la presente clase (sesión 2), ateniéndose a los mismos parámetros descritos en la sesión 1.
- Ya que se ha realizado la introducción a la sesión y habiendo leído la bitácora se les pedirá a los estudiantes que saquen los materiales que se les pidió al término de la sesión número 1, todos estos materiales serán utilizados para hacer lo siguiente:
  - La actividad se titula “carta a mi yo del futuro”, esta consta que los estudiantes deberán de redactar una carta para ellos mismos describiendo cuestiones de su presente, esto para ser leída en un futuro. En dicha carta deberán abordar temas como los siguientes:
    - Cómo se sienten al día de hoy.
    - Qué emociones predominan en su vida últimamente.
    - Los motivos de la aparición constante de sus emociones.
  - Es importante que el aplicador explique que dentro de la carta se pueden incluir cuestiones de la vida escolar, familiar, amorosa, etc., pero siempre detallando muy bien su sentir.
    (Es primordial hacerles saber a los estudiantes que sus cartas no serán leídas por nadie, esto con el fin de que lo que plasmen en su carta sea lo más cercano a lo que ellos viven y sienten día con día).
- Una vez que todos los estudiantes han finalizado su actividad, se les pedirá que doblen bien su hoja, para que así nadie pueda leerla y poder pasar con la siguiente actividad.
- Hecho lo anterior, se les pedirá sacar la otra hoja que se les encargó la sesión pasada y la indicación será que realicen un sobre para poder meter su carta.
- Ya que se ha realizado el sobre, se introducirá la carta a él, se sellará con pegamento y en el frente del sobre se escribirá el nombre del estudiante y la fecha en que se realizó su carta.
- Ya que todos los estudiantes hayan podido realizar su carta y su sobre, estos serán entregados al aplicador. Hecho esto, el aplicador explicará lo siguiente:
  - La finalización de la primera parte del producto final del taller.
  - El objetivo de la redacción de la carta.
- Al momento en que el aplicador haya terminado su exposición se realizará la actividad “¿un qué?”, esta consta de lo siguiente:
  - El grupo formará un círculo con sus butacas de modo que no quede mucho espacio entre cada estudiante.
  - El aplicador elegirá un punto que será el de comienzo para el juego, serán dos estudiantes quienes inicien la actividad, para esto se podrán utilizar dos marcadores, dos lápices o algo similar.
  - Uno de los estudiantes seguirá la secuencia hacia su izquierda, mientras el otro a la derecha, estos mismos dirán la frase “te vendo un gato”, mientras que el siguiente estudiante preguntará “¿un qué?”, el estudiante inicial dirá “un gato”. La secuencia vuelve a iniciar, pero esta vez añadiendo al siguiente estudiante, de modo que se dirán las siguientes frases:
    - Estudiante 1: Te vendo un gato.
    - Estudiante 2: ¿Un qué?
    - Estudiante 1: Un gato.
    - Estudiante 2: Te vendo un gato.
    - Estudiante 3: ¿Un qué?
    - Estudiante 2: ¿Un qué?
    - Estudiante 1: Un gato.

- Estudiante 2: Un gato.

- Al final habrá un punto donde los lápices se vuelvan a juntar, el estudiante que sea el punto de unión de ambos lápices será quien responda las siguientes preguntas ante sus compañeros:
  - ¿Habías realizado antes el ejercicio de hacer consciente las causas de tus emociones?
  - ¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

El aplicador agradecerá la disposición de los estudiantes para escuchar y realizar las actividades y dará el fin de la sesión número 2. Como tarea para la próxima sesión se les pedirá a los estudiantes traer una hoja blanca, lapiceros o lápiz y cinta adhesiva, pues esta servirá para el desarrollo la sesión 3.

Objetivo de sesión	**Síntomas y emociones sobre las que actúa**
Brindar a cada uno de los compañeros de la clase un consejo sobre cómo podrían mejorar su conducta para una mejor convivencia en el aula.	
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	3.- Notas en la espalda

FASE INICIAL

- Como inicio de la tercera sesión del taller se dará la bienvenida al grupo y como primera actividad, al igual que en la sesión anterior, el encargado de la redacción de la bitácora será quien la lea ante todo el grupo; hecho esto, se abrirá un espacio para que los demás estudiantes hagan comentarios extra y demás apreciaciones, seguido de esto, el aplicador podrá realizar las retroalimentaciones pertinentes. Habiendo culminado lo anterior, se pedirá una vez más que de manera voluntaria un estudiante realice la redacción de la bitácora de la sesión número 3.
- Ya que se ha realizado la lectura de la bitácora a cargo del alumno, con ayuda del equipo de cómputo, del proyector y de las bocinas se proyectará un video buscado previamente en YouTube (véase anexo 1) Este video lleva el título de "la teoría del huevo". Este video se mostrará con la finalidad de presentar el componente empático relacionado con la autorregulación emocional, a su vez, ayudará a los estudiantes a entender que las acciones que realizan no solo causan impacto en ellos mismos, sino también en las personas que los rodean.
- Una vez que se haya terminado de proyectar el video, con uso de una lluvia de ideas se rescatarán los aspectos más importantes del video (solo aquellos que se relacionen con el tema de la autorregulación emocional).
  - Una vez hecha la lluvia de ideas se les pedirá a al menos dos estudiantes que brinden una conclusión sobre el vídeo donde puedan expresar la moraleja que les deja el material proyectado.
- Una vez realizado lo anterior, se dará la indicación a los estudiantes de que saquen los materiales que se les pidió la sesión pasada (hojas, lápices, lapiceros o marcadores y cinta adhesiva), esto para realizar lo siguiente:
  - La hoja será dividida en dos partes con un dobles hecho de forma vertical, de modo que esta quede dividida equitativamente (para que los lados queden mejor distinguidos se puede trazar una línea por el medio de la hoja). Una vez que se tengan los dos lados, en uno de ellos se escribirá con letra de aproximadamente 4 a 5 centímetros "YO SOY", en el lado contrario se escribirá con letra de igual tamaño "YO DEBERÍA DE".
  - Una vez que todos tengan estos pasos realizados, con la cinta adhesiva que cada estudiante trajo se pegarán su hoja en la espalda cuidando que esta quede bien sujeta para que no se caiga.
  - Al momento en que todos tengan sus hojas pegadas, todos los alumnos tendrán que pasar con cada uno de sus compañeros a anotarles en la parte de "YO SOY" la emoción que han observado que es más recurrente en ellos (ira, asco, tristeza, felicidad, sorpresa, miedo) a continuación, en el espacio de "YO DEBERÍA DE" anotarán un consejo sobre cómo ellos podrían manejar dicha emoción, por ejemplo, alguien puede anotar en la primera sección "tristeza", mientras que en la segunda podría escribir algo como "podrías practicar algún deporte o salir con amigos".
    (Es importante hacer la aclaración de que no se aceptan agresiones de ningún tipo, comentarios despectivos, ofensas, etc.).
  - La actividad será finalizada por el aplicador cuando cada uno de los estudiantes haya anotado en las hojas de todos sus compañeros.
  - Una vez realizado lo anterior, la indicación que dé el aplicador será que despeguen sus hojas de la espalda y las guarden en un lugar donde no se maltrate y no se pueda extraviar, esto con motivo de que cada estudiante lea en su casa las recomendaciones que se le hicieron, esto a su vez para conseguir un nivel de introspección mucho mayor con más concentración y para lograr una mayor reflexión.
  - Por último, se dará una breve explicación por parte del aplicador sobre cuál es el objetivo principal de la actividad, detallando que muchas veces lo que uno no puede notar en uno mismo por diversas circunstancias los demás si lo pueden hacer. Al mismo tiempo, se hará la relación con el video presentado en el inicio, poniendo de manifiesto que las acciones propias impactan bastante en los demás.

Como indicación final, para uso en la siguiente sesión, se les pedirá a los estudiantes llevar una manta donde puedan recostarse.

Objetivo de sesión	Síntomas y emociones sobre las que actúa
Alcanzar el punto de respiración natural para lograr la relajación progresiva en el cuerpo.	Ansiedad-miedo, depresión-tristeza, irritabilidad-ira.
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	4.- Respiración natural.

FASE DE DESARROLLO

- Para iniciar la sesión número cuatro del taller se dará la bienvenida a los alumnos, seguido de la bienvenida en la cual se les explicará que la primera etapa del taller ha sido superada y se iniciará con la fase dos de este, la cual consiste en la parte más significativa de la intervención, pues es aquí donde sesión con sesión se les darán a conocer a los alumnos diversas técnicas para controlar las emociones que ellos presentan más frecuentemente.
- Una vez explicado lo anterior, se dará paso a la lectura de la bitácora de la sesión pasada a cargo de un estudiante postulado voluntariamente; al momento en que termine su participación se darán reflexiones extra por parte de sus compañeros, además de una retroalimentación por parte del aplicador. La elección para la redacción de la próxima bitácora se realizará nuevamente con un estudiante proponiéndose de manera voluntaria.
- Antes de iniciar con la sesión práctica se les dará la indicación a los alumnos de que salgan a la cancha de basquetbol situada enfrente de su aula para poder desarrollar las actividades correspondientes pactadas para la sesión. Todos saldrán con la manta encargada en la sesión pasada.
- Ya en la cancha de basquetbol se dará la indicación de que se forme un círculo para que el aplicador exponga algunas de las nociones básicas de la respiración y conceptos importantes a tener en cuenta para la puesta en práctica de la técnica.
- Una vez hecho esto se iniciará con la técnica, la cual consta de los siguientes pasos:
    - Los alumnos extenderán sobre el suelo la sabana que han traído y se recostarán adoptando la posición llamada “cuerpo muerto”, la cual consta de tener las piernas 100% estiradas, ligeramente separadas la una de la otra, con las puntas de los pies mirando hacia afuera ligeramente; los brazos se encontrarán a los lados del cuerpo ligeramente separados de él, con las palmas relajadas mirando hacia arriba, los ojos se mantendrán completamente cerrados.
    - Se les pedirá a los estudiantes que dirijan la atención a su respiración; deberán situar sus manos dónde ellos sientan que su cuerpo sube y baja cada vez que inhalan y exhala. El aplicador pedirá que se mantengan en la posición adoptada mientras que este recorre todos los lugares. Se observará cuantas personas tienen situada su mano en el tórax, mientras se da una explicación de que esta no es la forma correcta de respirar.
    - Ahora se pedirá que todos coloquen suavemente sus manos sobre el abdomen y mantengan su atención en los movimientos que este hace. Todos observarán como el abdomen se eleva y desciende con cada una de las respiraciones. Es importante recalcar que las respiraciones siempre se realizarán con la nariz, nunca con la boca.
    - Por último, la indicación será que mantengan una de sus manos en el estómago, mientras la otra la dirigen hacia el tórax, decirles que el objetivo o la forma correcta de respirar no es manteniendo el tórax rígido, sino que este debe acompañar los movimientos del abdomen, aunque claro, con movimientos más sutiles.
    - Dicho lo anterior, se realizará la respiración con movimiento en el abdomen con los ojos cerrados mientras el aplicador da las siguientes indicaciones:
        - Mientras se realiza la respiración se analizará la parte superior del cuerpo, desde la cabeza hasta el cuello en busca de zonas de tensión, en caso de haberla, centrarse en la zona rígida y relajarla para lograr
        - Posteriormente se analizará la parte media del cuerpo, iniciando con los brazos en busca de zonas de rigidez, yendo a las manos y hasta los dedos, repitiendo de este modo lo indicado en el punto anterior, relajar las zonas que se mantengan tensas.
        - Por último, pasar con la zona baja, analizando las piernas y yendo hasta los pies, repitiendo los pasos anteriores buscando zonas tensas y relajándolas progresivamente mientras se sigue con la respiración con el abdomen.
- Ya que hayan pasado de 10 a 15 minutos realizando la técnica, se les indicará a los alumnos que poco a poco se vayan preparando para terminar la respiración.
- La indicación siguiente será que todos recojan su sabana y en orden entren al salón para dar las retroalimentaciones correspondientes.
- Una vez que todos se encuentren dentro del aula de clases, se iniciará con la dinámica de “cadena de palabras”, esto para seleccionar a los estudiantes que participarán respondiendo un par de preguntas, la actividad consistirá en lo siguiente:
    - Un estudiante propuesto de manera voluntaria sacará un papel de una bolsa (esta bolsa hecha con anterioridad contendrá papeles con letras del abecedario), de este modo, el estudiante deberá decir una palabra que inicie con la letra que le tocó; el segundo estudiante seguirá con la siguiente palabra, pero ésta iniciando con la última letra de la palabra anterior, por ejemplo, si la primera palabra fue “avioneta”, la segunda iniciará con la letra A.
    - Es importante aclarar que las palabras deben tener relación entre sí; usando el mismo ejemplo, si la primera palabra fue “avioneta”, la segunda podría ser “aire” y así sucesivamente hasta que alguien se equivoque o tarde más de 5 segundos en dar respuesta.
- Ya como actividad final, una vez terminada la dinámica anterior, se les preguntará a los estudiantes cuáles fueron las sensaciones que lograron percibir durante la sesión, cuestionarles si sienten algún cambio en su estado de ánimo y si creen que esto les podría servir en un futuro.

Como tarea se les pedirá a todos los estudiantes que vuelvan a traer su sabana pues esta será de utilidad para el desarrollo de la siguiente técnica en la sesión número cinco.

Objetivo de sesión	Síntomas y emociones sobre las que actúa
Aprender a canalizar los estímulos del exterior y enfocar la atención en sí mismo para lograr la relajación.	Ansiedad-miedo, depresión-tristeza, hostilidad-ira.
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	5.- Aprendiendo a meditar

FASE DE DESARROLLO

- Como actividad de inicio para introducir a los alumnos a la sesión número cinco se le pedirá al encargado de la bitácora anterior que lea para todo el grupo lo que escribió y a qué conclusiones llegó con la primera sesión práctica del taller. Una vez hecho esto se dará espacio para que otros compañeros den puntos de vista extras y para que el aplicador dé la retroalimentación correspondiente, en dicha retroalimentación se preguntará lo siguiente:
  - ¿Quiénes pusieron en práctica en sus tiempos libres la técnica aprendida en la sesión pasada?
- Una vez planteada la pregunta anterior y tras recibir un par de respuestas se les recordará a los alumnos que esta técnica debe ser practicada con regularidad, pues el dominio de esta y sus efectos se dan a largo plazo. Además de eso, se pedirá de manera voluntaria que otro de los estudiantes lleve la bitácora donde se relatará lo visto en la sesión del día.
- Antes de dar inicio con la técnica número dos del taller, el aplicador dará algunas consideraciones generales y un par de conceptos importantes referentes a lo que conlleva la técnica y el origen de su elección para el taller.
  Por las características de la técnica, esta se llevará a cabo dentro del salón, las actividades a realizar son las siguientes:
  - La meditación será mejor llevada a cabo si la persona se encuentra en las siguientes condiciones:
    - Una posición cómoda, una en la que no se presente ningún malestar al menos por 20 minutos.
    - No haber ingerido algún alimento antes de la realización de la técnica.
    - Un objeto en el cual concentrarse.
    - Mantenerse con una actitud positiva mientras se realiza la técnica y mantener la mente libre de pensamientos y distracciones.
  - El primer paso para la realización de la meditación es la elección de una posición, cada estudiante elegirá aquella con la que se sienta más cómodo, de entre las posibles opciones se encuentran las siguientes:
    - Posición del loto de yoga, postura japonesa y postura de sastre.
  - Cuando ya todos hayan elegido la posición, se dará la indicación a los estudiantes de que se sienten lo más rectos posible, apoyando al mismo tiempo el peso de la cabeza sobre la columna vertebral, además, para establecer un mejor punto de equilibrio se tendrán que balancear ligeramente imitando el movimiento de un péndulo.
  - Adoptada la postura, se pondrá en práctica la técnica de la respiración, esta vez con la variación de que no se hará acostado, sino en la posición que cada estudiante haya adoptado. Al mismo tiempo que realizan la respiración se mantendrán escuchando la exposición breve del aplicador, la cual consistirá en explicar los siguientes puntos:
    - ¿Qué es un mantra?, ¿cuál es el origen del mantra?, ¿cómo se puede elegir un mantra?
  - Realizado lo anterior, se les dará un tiempo de 5 minutos a los estudiantes para poder continuar con la respiración al tiempo que piensan en un mantra ideal para ellos. La respiración debe acompañarse de una constante atención en el tórax y en la garganta.
  - Se mantiene la respiración recordando que esta no debe significar ningún esfuerzo para el cuerpo. El aplicador dará la indicación para que cada estudiante empiece a pronunciar su mantra (preferentemente, para no interrumpir la concentración de cada compañero, esto se realizará sin voz, teniendo la opción de que en casa, en un entorno más tranquilo y sin distracciones se pueda realizar en voz alta). Cuando la mente se distraiga en otras cosas el estudiante deberá regresar al cántico del mantra, este poco a poco encontrará su ritmo al mismo tiempo que la voz induce a la relajación.
  - Después de 15 a 20 minutos realizando la actividad, se les dará la indicación a los alumnos para que se preparen para finalizar con la meditación.
  - Al momento en que todos hayan finalizado con la técnica se les pedirá que recojan su sabana y todos se dirijan al aula para dar las últimas indicaciones.
- Cuando todos los estudiantes se encuentren en el aula de clases se hará la dinámica de "la papa caliente", esta se realizará de la siguiente manera:
  - Habrá un alumno seleccionado aleatoriamente quien realizará el cántico "la papa caliente se quema", este canto se efectuará a modo que quien lo hace no tenga noción de en manos de quién se encuentra la papa.
  - El estudiante seguirá con el cántico hasta que el mismo desee parar, en ese momento dirá "se quemó".
  - La persona que quedé con la papa en ese instante será quien responda la siguiente pregunta:
    - ¿Cómo te sentiste durante la realización de la técnica?
  - Ya que la persona seleccionada haya dado respuesta a la pregunta se hará nuevamente la dinámica de la papa caliente, esto para seleccionar una nueva persona para responder la siguiente pregunta:
    - Qué enseñanza te deja la sesión del día de hoy?

Culminado lo anterior, el aplicador explicará que esta técnica también tiene que ser realizada con regularidad cada vez aumentando la duración de cada sesión, la técnica será realizada por un mes antes de decidir si se quiere seguir con ella. Se darán un par de conclusiones por parte del aplicador y algunos comentarios extra de los alumnos para acabar con esta segunda sesión práctica.

Objetivo de sesión	Síntomas y emociones sobre las que actúa
Aprender a sustituir las ideas y creencias absurdas por afirmaciones más de acuerdo con la realidad del mundo mediante el diálogo consigo mismo.	Disminución de la frecuencia e intensidad de ansiedad-miedo, depresión-tristeza y rabia-ira.
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	6.- Rechazo de ideas irracionales.

FASE DE DESARROLLO

- Para iniciar con la sesión del día se da la bienvenida a los estudiantes y se les pide que todos se encuentren en su lugar para dar inicio a la lectura de la bitácora. Una vez que todos se encuentren sentados y en silencio se le pedirá al redactor de la bitácora que lea en voz alta para todos sus compañeros; al igual que en las sesiones anteriores, se pedirán comentarios extra por parte de los participantes y se dará una retroalimentación por parte del aplicador, seguido de esto, nuevamente de forma voluntaria se designará al siguiente redactor de la bitácora.
- Antes de iniciar con los ejercicios pactados para el día, el aplicador mediante el uso de unas diapositivas diseñadas previamente (véase apéndice H, link 4) explicará algunos fundamentos que brindarán un mayor entendimiento de la sesión. Entre los contenidos que se abordarán se encuentran los siguientes:
  - Pensamiento del filósofo griego Epicteto.
  - Lenguaje interno.
  - Charlas irracionales.
  - Albert Ellis y su terapia emotivorracional.
- Ya que se ha finalizado con la presentación se les repartirá a todos los estudiantes unas impresiones que contienen un test (véase anexo 2) el cual tiene como objetivo principal detectar cuál o cuáles son las ideas irracionales más predominantes en cada uno. Cuando cada participante tenga su test se darán las siguientes indicaciones:
  - No es necesario que se detengan tanto a pensar en cada uno de los ítems, escriban rápidamente la respuesta y pasen con la siguiente.
  - Importante contestar lo que realmente se piensa, no lo que se cree que se debería pensar.
- Sin más, se dará comienzo a la actividad, estando al pendiente en todo momento por si se presenta alguna duda por parte de los estudiantes.
- La indicación, una vez que todos terminen, se comenzará con la puntuación del registro de creencias, la cual consiste en lo siguiente:
  - Mediante el uso de la computadora, un proyector y unas diapositivas (véase apéndice H, link 5), se presentarán una serie de números, estos representarán el número de distintos ítems del test.
  - En el primero de los casos se presentará la siguiente serie: 1, 11, 21, 31, 41, 51, 61, 71, 81, 91. Estos serán los ítems sobre los que se prestará mayor atención por el momento.
  - Al inicio de cada ítem se mostraba ya sea un punto (●) o dos puntos (●●), con base a ellos se hará la siguiente suma:
    - Ítems con un solo punto: Si el ítem tiene solo un punto y el estudiante ha respondido “estoy de acuerdo”, se anotará un punto en esa sección.
    - Ítems con dos puntos: Si el ítem tiene dos puntos y el estudiante respondió “no estoy de acuerdo”, se anotará un punto en esa sección.
  - Se presentará cada sección de números hasta que cada estudiante haya sacado sus puntuaciones. A partir de este punto, el estudiante ordenará las secciones de la mayor a la menor puntuación.
  - Ya que se ha realizado lo anterior se les presentará con las mismas diapositivas (véase apéndice H, link 5) los resultados de cada sección, explicitando de esa manera las ideas irracionales que predominan en su vida.
- Usando el modelo de Ellis el cual consta de 6 fases, se iniciará la transformación de ideas irracionales en ideas racionales, esto haciendo lo siguiente:
  - Cada estudiante elegirá un acontecimiento desencadenante, alguno en el cual ellos crean que hayan tenido pensamientos irracionales.
  - Se enumerarán las ideas irracionales que se tuvieron en ese momento (pueden ser una o varias), una vez teniendo estas se elegirá aquella que tuvo más peso en aquel momento.
  - Se realizará una introspección y se detectará cuál fue la consecuencia de esas ideas irracionales (una emoción o una acción, inclusive ambas).
  - Se planteará las siguientes preguntas:
    - ¿Existe algún soporte racional para esa idea?
    - ¿Qué evidencias existen de la falsedad de la idea?
    - ¿Existe alguna evidencia de la certeza de la idea?
    - ¿Qué es lo peor que puede ocurrirme?
    - ¿Qué cosas buenas podrían ocurrirme?
  - Hechas las siguientes preguntas se estará en posición de redactar los pensamientos alternativos y las posibles emociones alternativas que pudieron haber surgido.
- Es importante que el ejercicio anterior esté acompañado de ejemplos realizados a tiempo real por el aplicador, pues las instrucciones hechas sin acompañamiento pueden crear muchas dudas.

- Ya que se ha finalizado con las actividades de la sesión se dará una conclusión por parte del aplicador, atendiendo a aspectos como:
  - El objetivo de la sesión.
  - Sustento teórico de la práctica.
  - Los efectos a futuro.

Se atenderán dudas que se puedan presentar por parte de los estudiantes y de no haberlas, se dará por concluida la sesión número 6 del taller.

Objetivo de sesión	**Síntomas y emociones sobre las que actúa**
Aprender a defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido.	Depresión-tristeza, resentimiento-ira, ansiedad-miedo.
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	7.- Entrenamiento asertivo.

FASE DE DESARROLLO

- Como inicio para la sesión del día, se comenzará, como de costumbre, con la lectura de la bitácora, ésta a cargo de un estudiante elegido previamente de manera voluntaria. Una vez que se han efectuado comentarios extra y retroalimentaciones por parte del aplicador, se pasará a preguntar quién, nuevamente, de manera voluntaria, quiere llevar la redacción de la bitácora de la presente sesión.
- Antes de iniciar con las actividades del día se le entregará a cada uno de los estudiantes una infografía impresa dónde se presentan algunas de las "suposiciones erróneas" y los "legítimos derechos" (véase apéndice H, link 7). Para el entendimiento de la infografía se explicarán algunos de los ejemplos más representativos para los estudiantes, esto para no explicar cada uno de los elementos de la infografía, pues son una gran cantidad y consumiría bastante tiempo.
- Ahora, con el uso de una presentación de PowerPoint diseñada con anterioridad (véase apéndice H, link 8) el aplicador expondrá los estilos básicos de conducta, los cuales son los siguientes:
  - Estilo agresivo, pasivo y asertivo.
- La explicación de cada uno de los estilos de conducta será acompañada de un ejemplo que retrate las características esenciales de cada estilo.
- Una vez hecho lo anterior, el aplicador dará la indicación de que los estudiantes tendrán que formar equipos de tres personas por afinidad, esto para realizar la siguiente actividad:
  - El aplicador entregará a cada equipo un par de hojas donde se mostrarán diversas conversaciones.
  - Los estudiantes de forma colectiva intentarán identificar, en cada diálogo, a que estilo de conducta se refiere.
- Ya que todos los equipos han realizado la actividad, el aplicador junto con el grupo discutirán las respuestas efectuadas por los estudiantes, pidiendo la argumentación de las respuestas a cada estudiante que decida participar, en caso de ser necesario habrá una retroalimentación ya sea por parte de los demás compañeros o por el aplicador.
- Antes de la última actividad, el aplicador dará la indicación para que todos los estudiantes vuelvan a sus lugares habituales y así poder realizar una presentación.
- Con el uso del proyector, a computadora y unas diapositivas (véase apéndice H, link 9), se proyectarán los pasos exactos para perfeccionar el "entrenamiento asertivo", dichos pasos son los siguientes:
  - **Expresar**
  - **Señalar el momento**
  - **Caracterizar la situación**
  - **Adaptar**
  - **Limitar**
  - **Acentuar**
- Para la última actividad, se les pedirá a los estudiantes que saquen una hoja (blanca o de libreta) y un lápiz o lapicero. Una vez hecho esto la indicación será que traten de recordar alguna experiencia (lejana o reciente) dónde hayan actuado agresiva o pasivamente.
- Apoyándose de la exposición de los pasos para el "entrenamiento asertivo", usando el acrónimo "E.S.C.A. L. A." para recordarlos mejor, tratarán de idear un proceder "asertivo" para esa situación.
- Ya que todos han finalizado con su actividad, de forma voluntaria algunos estudiantes expondrán lo que han escrito. En caso de no haber voluntarios por tener situaciones bastante personales, el aplicador realizará un ejemplo propio para que los mismos estudiantes evalúen lo que han escrito en los pasos de su "entrenamiento asertivo".
- Para terminar con la sesión, el aplicador deberá dar un par de conclusiones finales, explicitando a la vez, como en la mayoría de las técnicas anteriores que para poder dominar lo hecho en clase esto debe ser practicado con regularidad, esto hasta poder realizarlo sin lápiz y papel.

Sin más, se dará la despedida de la sesión encomendando a algún voluntario que para la siguiente clase traiga un balón de voleibol, de igual manera, se pedirá que todos, sin excepción, traigan el uniforme deportivo de la institución.

Objetivo de sesión	Síntomas y emociones sobre las que actúa
Realizar una rutina de ejercicio adecuada a las capacidades del alumno para lograr una sensación de relajación.	Depresión-tristeza, irritabilidad-ira.
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	8.- Jugando para liberarme.

FASE DE DESARROLLO

- Para dar inicio a la penúltima sesión del taller, como en las clases anteriores, se dará la bienvenida a todos los estudiantes y se pasará a leer la bitácora de la sesión anterior a cargo del voluntario elegido. Hecho lo anterior, se harán un par de comentarios extra por parte de los estudiantes y la retroalimentación correspondiente a cargo del aplicador.
- Tras hacer realizar lo anterior, se pasará a hacer la siguiente actividad:
  - Antes de la sesión el aplicador preparará el escenario para la actividad que se ha de realizar, este escenario constará de una cancha de voleibol. En este caso se pedirá prestada la red de la cancha y los soportes para esta a la institución donde se realiza el taller.
  - Para el desarrollo de la actividad, la indicación será que todos los estudiantes salgan a la cancha y esperen las indicaciones que el aplicador dará.
  - Se pedirá también al encargado de traer el balón de voleibol que lo saque para la actividad que se tiene pactada.
- La actividad para la sesión el día será un juego de volibol, en el cual deberán participar todos los estudiantes, este será organizado de la siguiente manera:
  - Será el aplicador quién forme los equipos, esto para mantener a ambos con posibilidades de ganar, esto se hará de la siguiente manera:
    - Se preguntará quienes de todos los estudiantes practica con regularidad volibol, estos serán apartados del resto del grupo.
    - De igual manera, se preguntará quienes nunca han jugado volibol, pero practican algún otro deporte con más regularidad, por ejemplo basquetbol o futbol.
    - Por último, se preguntará quienes en su vida no practican ningún deporte y también serán apartados del resto del grupo.
  - En este punto, cada uno de los tres grupos que se han formado se dividirán en dos, es decir, quienes practican volibol se dividirán en dos, quienes practican otro deporte también y quienes no lo acostumbran harán lo mismo (en caso de tener números impares se ajustarán los equipos para que queden equitativamente).
  - Hasta aquí, se han formado 6 mini grupos, con estos se hará lo siguiente:
    - El aplicador cortará 2 papelitos, los cuales contendrán los números 1 y 2.
    - Cada mini equipo elegirá un representante el cual deberá sacar un papel de los que el aplicador hizo, cuando el representante ya haya visto de qué equipo formará parte doblará el papel y lo devolverá al aplicador.
    - Al final de la rifa ya se habrán conformado dos equipos, cada uno con una mitad de jugadores expertos, una mitad de jugadores de otro deporte y una mitad con aquellos que no acostumbran realizar algún deporte.
- Antes de iniciar con el juego, el aplicador anunciará que se estará disputando un premio (el premio será elegido por el aplicador) esto para incentivar la participación de todos los estudiantes.
- El aplicador fungirá como el árbitro de este partido y sin más, iniciará el juego. Este terminará después de haber transcurrido 2 tiempos de 15 minutos cada uno.
- Es importante que el aplicador sepa todas las reglas del juego pues será este quien marque faltas, saques, fueras y anotaciones.
- Ya que se ha terminado el partido y al tener a un equipo ganador se pasará a dar la premiación; para que todos los estudiantes tengan una buena experiencia de la sesión también se les otorgará un pequeño premio a aquellos quienes perdieron el enfrentamiento. Una vez hecho esto la indicación será que todos regresen al aula para poder dar algunas explicaciones de la actividad.
- Ya que todos se encuentren en el aula de clases, el aplicador junto con los estudiantes realizará la siguiente dinámica:
  SOLO REALIZA PREGUNTAS
  - Los alumnos se situarán en un círculo junto con sus butacas para esta actividad; por esta ocasión será el aplicador el que inicie con la actividad.
  - La actividad consiste en hacer una conversación solo respondiendo con preguntas; cada estudiante tendrá 3 segundos para poder responder, si este no lo hace perderá y será quién participe en una ronda de cuestionamientos hechos por el aplicador; este ejercicio se realizará hasta que hayan participado todos los alumnos. Ejemplo de la dinámica:
    - Aplicador: ¿cómo estás?
    - Alumno 1: ¿sabes cómo me siento?
    - Alumno 2: ¿por qué tendría que saberlo?
  - Ya que se haya hecho esto se pasará a preguntar a los estudiantes las siguientes preguntas:
    - ¿Crees que haya algún beneficio al realizar actividades físicas?
    - ¿Todos los ejercicios son ideales para todas las personas?
    - ¿Tendrá algún efecto negativo el no realizar actividades físicas?
    - ¿Qué beneficios crees que tienen los deportes competitivos?

- Una vez que los estudiantes hayan respondido a las preguntas, el aplicador dará una conclusión sobre lo respondido por los alumnos y complementando también sus respuestas, esto para dejar claro que las actividades físicas tienen gran impacto en cómo se sienten día a día.
- Para acabar con la sesión se les pedirá que para el siguiente encuentro traigan los siguientes materiales para una actividad:
  - Hojas blancas o de color.
  - Lapiceros y marcadores.

Objetivo de sesión	Síntomas y emociones sobre las que actúa
Realizar una introspección para dar cuenta de qué tan efectivas han sido las técnicas brindadas en el taller, además de dar un mensaje a los "yo del pasado"	
Duración de sesión	**Número y nombre de sesión**
55 minutos.	9.- Carta a mi yo del pasado.

FASE DE CIERRE

- Para dar inicio a esta última sesión se comenzará como de costumbre dando la bienvenida a todos los estudiantes del grupo, seguido de esto se le pedirá al anterior encargado de la redacción de la bitácora que la lea en voz alta para todos sus compañeros. Hecho esto, los estudiantes restantes darán testimonios extras y el aplicador una retroalimentación.
- Esta última sesión será para terminar el producto que se inició en la segunda sesión, la carta al "yo del futuro", sin embargo, esto no se dirá explícitamente a los estudiantes.
- Para realizar la actividad se seguirá el siguiente proceso:
  - Se les pedirá a los estudiantes que saquen las hojas blancas y demás materiales que se les pidió al término de la sesión pasada.
  - Hecho esto, se les pedirá que escriban en sus hojas lo siguiente:
    - A modo de un diálogo con el "yo del pasado" se relatará cómo se sienten emocionalmente en la actualidad, qué problemas han logrado resolver, cómo han podido aplicar las técnicas realizadas en el taller, en caso de no sentir alguna diferencia desde el inicio al final del taller se escribirán algunas proyecciones para el futuro.
  - Una vez que hayan terminado, se les entregarán a todos las cartas que hicieron en la segunda sesión.
  - Se dará la indicación de que se hará una comparación entre lo escrito en el presente y lo escrito en el pasado, aunque esto se hará de forma privada en la casa de cada quien.
- Una vez hecho esto, se les entregará a los estudiantes una rúbrica donde deberán de evaluar a sí mismos su desempeño a lo largo del taller así como la realización de sus productos (véase apéndice J), en este sentido, cada uno leerá atentamente los niveles de desempeño y elegirá la opción que más se adecúe a su desempeño en la práctica. Una vez finalizado esto se hará la sumatoria y se estipulará el puntaje obtenido, siendo este comunicado al aplicador para hacer el registro correspondiente.
- Culminado lo anterior, se pasará a hacer la siguiente dinámica:
  - Cada uno de los participantes escogerá un objeto de su pertenencia (preferentemente que sea pequeño y que puedan reconocer con facilidad).
  - Todos los objetos deberán ser metidos en una bolsa que el aplicador traerá.
  - Habrá un estudiante voluntario quien será el encargado de sacar los objetos aleatoriamente.
  - Habiendo elegido al estudiante se pasará a sacar el primer objeto. Los demás participantes deberán reconocer el objetivo e identificar de quién es.
  - Una vez identificado el alumno, este deberá responder la siguiente pregunta:
    - ¿Cuál fue el aprendizaje más significativo y qué sensaciones te deja el haber cursado el taller?
  - Ya que el estudiante haya respondido, aquel elegido voluntariamente procederá a sacar otro objeto, repitiendo el mismo proceso al menos tres veces.
- Una vez finalizada la actividad anterior, el aplicador expresará su experiencia con la aplicación del taller y agradecerá la participación de cada uno de los estudiantes, a su vez que entrega a todos un pequeño presente de despedida.

Al final y para poder concluir formalmente con el taller, los alumnos realizarán una evaluación sobre la constitución total del taller, además de la funcionalidad de cada una de las actividades, de igual manera, se evaluará el desempeño del aplicador en cuanto al acompañamiento realizado a lo largo de la intervención. Se le entregará a cada alumno una escala (véase apéndice I) dónde deberá responder con un "si" o "no" de acuerdo a diversas afirmaciones realizadas; si así lo desean, pueden hacer anotaciones y observaciones extra en el espacio destinado para esta acción.

APÉNDICE G

Detección de necesidades a partir de la creación de categorías de análisis.

APÉNDICE H

	Contenido del link	Link
1	**Sistematización de la información arrojada en el diagnóstico.**	https://docs.google.com/document/d/1aklg-Bbe4c3TWMyzM7DqO-TKeSAHn6dt/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
2	**PowerPoint, sesión 1, "sobre el taller".**	https://docs.google.com/presentation/d/1mEL84ZF5NykYOLIvAUFKwexsGdgh8JA9/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
3	**PowerPoint, sesión 2, "conceptos clave".**	https://docs.google.com/presentation/d/1F_KqvueN7RpOG_FcWF99C13O738bmw8n/edit?usp=sharing&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
4	**PowerPoint 3, sesión 6 "terapia emotivorracional".**	https://docs.google.com/presentation/d/1ZA8C0XkZIVKlNPW0mWeCL7RXoK4L8Tlo/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
5	**PowerPoint 4, sesión 6 "resultados test terapia emotivorracional".**	https://docs.google.com/presentation/d/1YDFmRAdonDaqXEDxNah13VzTw8x6Nc1h/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
6	**PowerPoint 5, sesión 7 "estilos básicos de conducta".**	https://docs.google.com/presentation/d/1mx9hHJvCkR_9JyISYCLUP0d0RPjfpmT6/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
7	**Infografía, sesión 7, "entrenamiento asertivo".**	https://drive.google.com/file/d/1ciGUhIgiH7TgEsFdOLU1uPUw73S5rof1/view?usp=share_link
8	**PowerPoint 5, sesión 7 "estilos básicos de conducta".**	https://docs.google.com/presentation/d/1mx9hHJvCkR_9JyISYCLUP0d0RPjfpmT6/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true
9	**PowerPoint 6, sesión 7 "E.S.C.A.L.A.".**	https://docs.google.com/presentation/d/1Uyns6tbX95_Jl1VXXlD9D_qNAX2CLBc-/edit?usp=share_link&ouid=117542185498895474522&rtpof=true&sd=true

Listado de links que apoyan para el desarrollo del taller.

APÉNDICE I
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL TALLER

Objetivo: Realizar una valoración sobre la constitución total del taller tomando en cuenta los aspectos teóricos y prácticos, además de emitir un juicio sobre el desempeño del aplicador.

Aspectos a evaluar	Si	No	Observaciones extra
Los temas y las técnicas aprendidas en el taller serán de utilidad en el futuro.			
Las actividades son llamativas e inspiran a seguir aprendiendo más.			
El ambiente creado en las sesiones propició la buena convivencia y aprendizaje de todos.			
Las actividades son congruentes con el objetivo y temática del taller.			
El tiempo por sesión es el necesario y las clases no se sienten pesadas.			
Todos participan activamente y nadie es excluido en la práctica.			
El aplicador muestra dominio de la temática abordada durante el taller.			
El aplicador mantuvo dialogo constante con los participantes del taller.			
Durante el proceso se rescataron aprendizajes previos y estos sirvieron para guiar la práctica en el taller.			

APÉNDICE J
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL TALLER

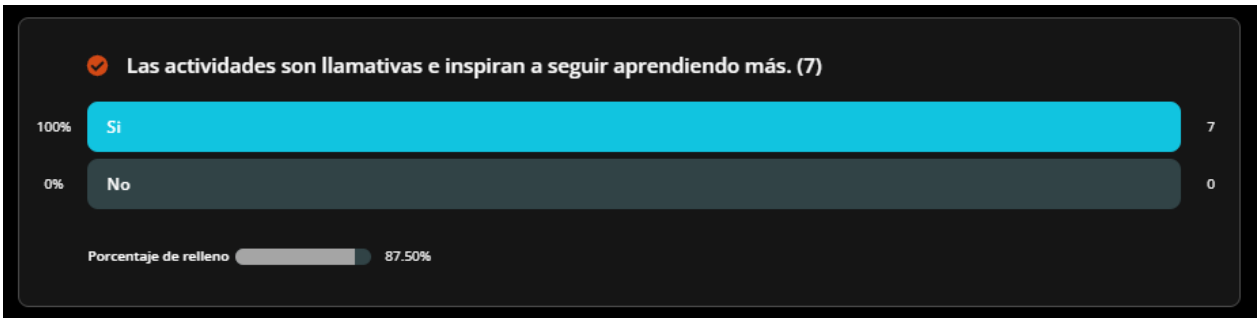
Objetivo: Valorar el producto realizado a lo largo del taller teniendo teniendo en cuenta los factores personales que incidieron en el proceso de su realización.

Criterios	**Niveles de desempeño**		
	Excelente 10	**Regular 9**	**Deficiente 8**
Disposición para la participación.	Estuve dispuesto en todo momento a realizar las actividades pactadas en el taller.	La mayoría de las veces estuve dispuesto a realizar las actividades pactadas en el taller.	Pocas veces estuve dispuesto a realizar las actividades pactadas en el taller.
Introspección.	Hice una introspección completa sobre lo que siento actualmente en el plano familiar, escolar y social.	Hice una pequeña introspección sobre lo que siento actualmente en el plano familiar, escolar y social.	Hice muy poca introspección sobre lo que siento actualmente en el plano familiar, escolar y social.
Detección de emociones.	Logré detectar todas las emociones que he sentido en los últimos días.	Logré detectar algunas de las emociones que he sentido en los últimos días.	No pude detectar qué emociones he sentido en los últimos días.
Detección de causas.	Me di cuenta de todas las causas que provocan la aparición de cada una de mis emociones.	Me di cuenta de algunas de las causas que provocan la aparición de algunas emociones.	Casi no me di cuenta de las causas que provocan la aparición de mis emociones.
Redacción.	Pude plasmar en palabras de forma clara todos los sentimientos, emociones y sensaciones que se presentan en mi vida actualmente.	Pude plasmar de forma parcialmente clara todos los sentimientos, emociones y sensaciones que se presentan en mi vida actualmente.	No logré plasmar de forma clara los sentimientos, emociones y sensaciones que se presentan actualmente en mi vida.
Puntuación.			

APÉNDICE K

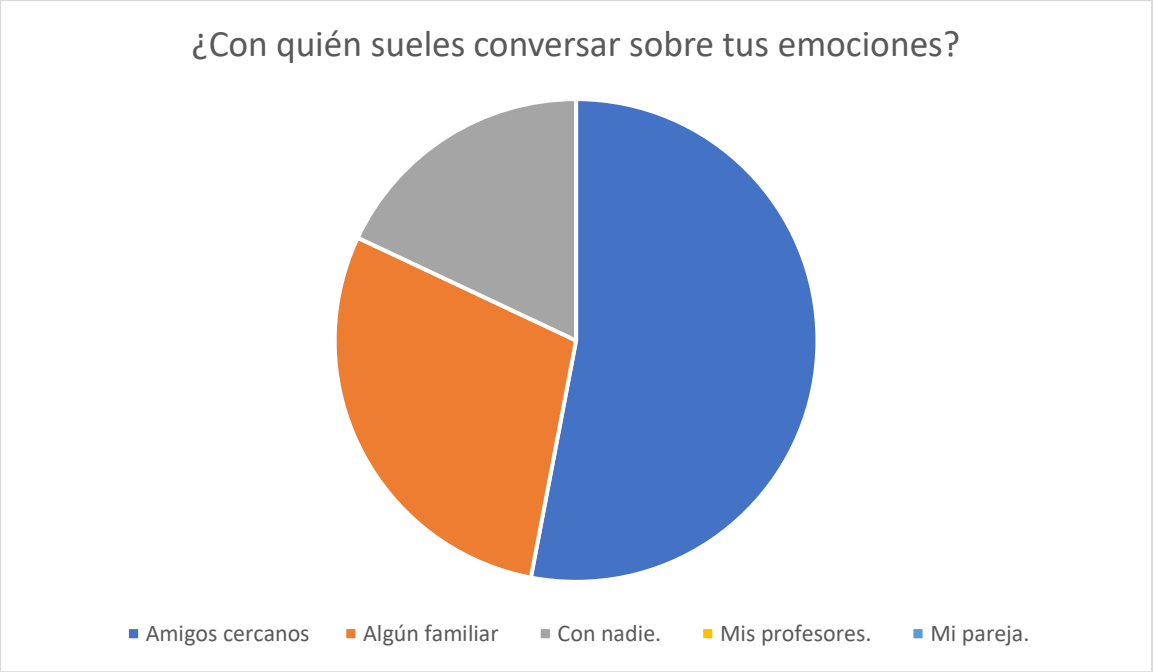
Alumnos del 6°C del Bachillerato General Oficial Héroes de la Revolución realizando la técnica de respiración.

APÉNDICE L



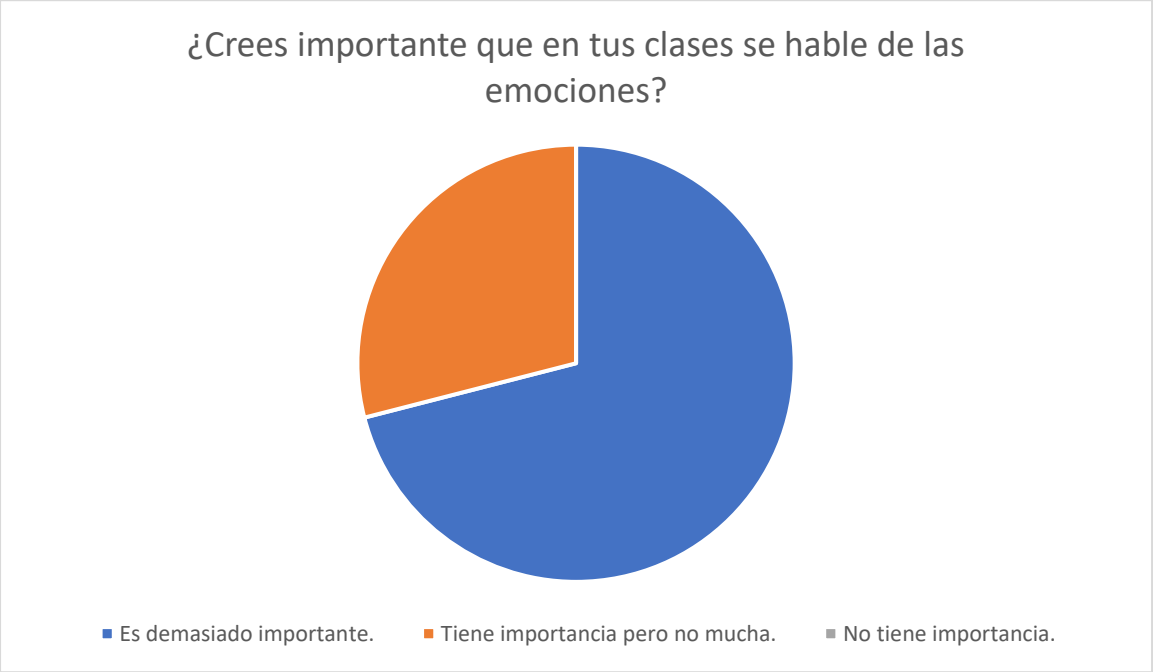
Ítem de la evaluación del taller que demuestra el porcentaje de estudiantes satisfechos con el desarrollo de actividades en el taller.

APÉNDICE M



Porcentaje a partir de un ítem del diagnóstico psicopedagógico aplicado que demuestra el número de estudiantes que no hablan con nadie sobre sus emociones.

APÉNDICE N



Porcentaje de alumnos que muestran interés en el desarrollo de habilidades socioemocionales.