SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA FAVORECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MELISSA LORELEI PÉREZ PEÑA

ASESORA:

MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2026

Ciudad de México, a 08 de septiembre de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **PEREZ PEÑA MELISSA LORELEI** con matrícula **200920394**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **PROPUESTA PEDAGÓGICA** bajo el título: **"LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA FAVORECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

Jurado	Nombre
Presidente	**DRA. RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE**
Secretario	**DRA. MONICA ANGELICA CALVO LOPEZ**
Vocal	**MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ**
Suplente 1	**PROFR. RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ**
Suplente 2	**----------**

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el jueves 01 de octubre de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Georgina Ramírez Dorates
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:
||2787|2026-09-08 14:25:27|092|200920394|PEREZ PEÑA MELISSA LORELEI|G|LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA|1|F|3|4|LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA FAVORECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA|DRA.|RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE|DRA.|MONICA ANGELICA CALVO LOPEZ|MTRA.|DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ|PROFR.|RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ|||2026-10-01|13:00|361|0|EsxveG63Yk||
Firma Electrónica:
wl3wITd8hjeGE1JI2oqMyZMcnK1Ixwfa9dtturjb2URoqujI/T54Nt2cjzhayeO8+xGcyBRz+6mzYY+klAKPfFD26Qp0cpWtawsb8nCDtzHKLFt
FEqPJtTCgWbhnWakI8hu3wIqE6//3eTsmWwFL7a5xu5JGJKITupy/9HtSTBSMUshcuYwjkw5hN36PZeUzVwtQTS3jZ7vMfoVkdf9RZVk2Vq
+BTGVChZ6ut6H08bj+JUFXTHw6P9dnCePXvjybrNaJA5cgmkrhzGEiBnrqamBZV2FSCPFBX6ISHNNlduMODqMCQYvEmZH6jZV2SGTM3v
opTXR7fUwopM2MBajgBqUemiFdsK3MhSwEe1kSnbR6qVicyMlJvUdcwXnJmmhU+R8Eiir2kZOI9NUpL5Rkig9qimAzSGcvw5OQ3Cl1ETe
mn3R+6CxeIDa0v2TQNtmi0zXUtHCUzBjvd/IvHbTQUesdgPNmKfZVVUtwyZ7U/bM2lybxd4h2wRcyhOw/45nVFFyrRj+N9A1kd58JqqUC
H92JW69BMzVbo6EVAK7Js04HPYb22XDDswCwvghpEjd3uiOxBAFuM00MIGtIcuH5rUl+a41/VEzvT6OyojA7PwqyoNfvU2KFowdlueHZeX
1D1OIUNomUplmMktkusn7HqXtBF178394AdowvK97SIR0=
Fecha Sello:
2026-09-08 14:25:27

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación.".

DEDICATORIAS

A mis papás

Mamá y Papá, han sido los pilares más importantes de mi vida y los principales protagonistas de este logro, les dedico este trabajo con todo mi amor y mi más profundo agradecimiento.

No existe una forma suficiente de expresar todo lo que significan para mí, porque detrás de este logro no solamente están mis esfuerzos, mis desvelos y cada una de las horas dedicadas a llegar hasta aquí; detrás de todo esto están ustedes, su amor incondicional, sus palabras de aliento, sus sacrificios y la confianza que siempre depositaron en mí, incluso en aquellos momentos en los que yo misma llegué a dudar de mis capacidades.

Gracias por caminar conmigo durante este proceso, por sostenerme cuando las cosas parecían difíciles y por recordarme constantemente que era capaz de lograr aquello que me proponía. Gracias por cada consejo, por cada abrazo, por cada palabra que me impulsó a continuar y por enseñarme, con su propio ejemplo, que los sueños se construyen con esfuerzo, perseverancia y amor.

Ustedes han sido mi refugio, mi motivación y la fuerza que me ha acompañado en cada etapa de mi vida. Son el ejemplo más grande que tengo de amor, responsabilidad, dedicación y fortaleza. Todo lo que soy y todo lo que he logrado tiene una parte de ustedes, porque han formado en mí los valores que hoy me permiten culminar esta etapa.

Este logro también es suyo, porque sin ustedes nada de esto habría sido posible. Gracias por acompañarme y por hacerme sentir siempre que podía llegar más lejos. Espero que este momento sea también motivo de orgullo para ustedes, así como para mí lo es tenerlos como mis padres.

Con todo mi amor, gracias por creer en mí, ser mi mayor impulso y mi hogar, los amo con toda mi alma.

A mi abuelo

A ti, mi gran angelito, quien aunque hoy no puedo abrazar físicamente, sé que has estado presente en cada paso de este camino y que me has acompañado de una manera distinta, pero igual de especial.

Esta meta lleva una parte enorme de ti, porque fuiste una de las personas que más creyó en mí, incluso antes de que yo pudiera reconocer todo lo que era capaz de lograr. Gracias por impulsarme, por confiar en mis capacidades y por regalarme siempre palabras llenas de amor que me ayudaron a fortalecer mi seguridad y a recordar quién soy.

Quiero imaginarte acompañándome en cada una de esas noches largas, en cada desvelo, en cada momento de cansancio, en cada lágrima y en cada ocasión en la que sentí que ya no podía continuar. Sé que estuviste presente en aquellas caídas, en mis tropiezos y en esas crisis donde mis fuerzas parecían agotarse, porque si algo aprendí de ti fue que rendirse nunca era una opción.

Gracias por ser esa voz que me alentaba a levantarme, por tomar mi mano aun cuando la distancia parecía impedirlo y por recordarme que siempre había una razón para seguir adelante. Muchas veces necesité de tu fuerza, y aunque ya no estabas físicamente a mi lado, encontré en mis recuerdos, en tus enseñanzas y en todo el amor que me dejaste el impulso para continuar.

Hoy culmino esta etapa sabiendo que una parte de este logro también te pertenece. Me hubiera encantado compartir contigo este momento, verte sonreír y escuchar tus palabras de orgullo, pero tengo la certeza de que, desde donde estés, celebras conmigo este triunfo.

Gracias por ser mi guía, mi inspiración y mi gran ángel. Gracias por creer en mí cuando más lo necesitaba. Este logro es para ti, abuelo, porque en cada página de este trabajo también vive un pedacito de todo lo que me enseñaste.

Siempre estarás conmigo, te amo.

A mis hermanos

A ustedes, quienes se han convertido en una de las razones más bonitas de mi vida y en uno de mis mayores motores para seguir adelante, les dedico este logro con todo mi amor.

Desde que llegaron a mi vida, transformaron mi manera de ver el mundo y me regalaron una motivación que nunca había conocido. Gracias por su amor, por su cariño, por sus sonrisas y por todos esos momentos que han hecho mi vida mucho más especial. Gracias por recordarme todos los días que nunca estoy sola y que siempre tendré a mi lado personas por quienes vale la pena luchar.

Como su hermana mayor, uno de mis mayores deseos es poder enseñarles, a través de mi ejemplo, que los sueños sí pueden cumplirse, que los esfuerzos tienen recompensa y que, aunque el camino pueda parecer difícil en algunos momentos, siempre existe la posibilidad de continuar y llegar más lejos.

Quiero que sepan que este logro no representa un límite, sino una muestra de que siempre pueden aspirar a más. Si yo pude llegar hasta aquí, deseo con todo mi corazón que ustedes lleguen mucho más lejos, que alcancen cada una de sus metas y que nunca duden de las capacidades que tienen. Mi mayor orgullo será verlos cumplir sus propios sueños y saber que, de alguna manera, pude aportar algo en ese camino.

Gracias por ser una razón tan grande para esforzarme, por impulsarme a querer ser mejor persona y por permitirme compartir esta etapa con ustedes. Quiero que sepan que siempre tendrán en mí no solamente a una hermana, sino también a una amiga, una compañera y un apoyo incondicional que estará presente para acompañarlos en cada decisión, en cada caída y en cada triunfo.

Espero que algún día puedan sentirse orgullosos de mí, así como yo me siento profundamente orgullosa de tenerlos en mi vida. Nunca olviden que son capaces de lograr todo aquello que se propongan y que siempre estaré aquí para recordarles lo mucho que valen.

Los amo profundamente. Gracias por ser la razón más bonita de mi vida. Este logro también es por ustedes.

A Eri

A ti, Eri, quiero dedicarte estas palabras con un profundo agradecimiento por haber formado parte de este proceso y por haberme acompañado en una etapa tan importante de mi vida.

Gracias por estar presente en mis momentos más felices, pero también en aquellos días difíciles, en los momentos de incertidumbre y en esas etapas donde necesitaba sentir apoyo y compañía. Gracias por extenderme siempre tu mano, por acompañarme de diferentes maneras y por demostrarme que, a pesar de las dificultades que puedan presentarse en el camino, siempre existe una forma de seguir avanzando.

Sé que nuestra historia no ha estado formada únicamente por momentos sencillos; como en cualquier relación, hemos tenido diferencias y etapas complicadas, pero también hemos aprendido, crecido y encontrado maneras de apoyarnos. Y precisamente por eso valoro aún más cada muestra de cariño, cada esfuerzo y cada momento en el que has elegido estar presente.

Gracias por cuidar de nosotros, por brindar tu apoyo, por acompañarnos y por ser una persona importante dentro de este camino. Muchas veces los logros parecen pertenecer solamente a quien los alcanza, pero la realidad es que detrás de cada meta cumplida existen personas que acompañan, sostienen y aportan de distintas maneras.

Por eso quiero que sepas que este logro también tiene una parte de ti. Porque mientras yo recorría este proceso, también conté con tu apoyo, tu paciencia y tu presencia. Este no es solamente un avance personal, sino un logro compartido con quienes caminaron conmigo.

Espero poder seguir llenándote de orgullo, así como espero que puedas reconocer en este momento todo el esfuerzo y dedicación que hubo detrás de él. Gracias por formar parte de esta historia, por acompañarme y por ser una pieza importante dentro de este capítulo de mi vida.

Con cariño y gratitud, gracias por estar.

A mi familia

A mi familia, les dedico este logro con todo mi cariño y agradecimiento.

Gracias por ser ese espacio donde siempre encuentro apoyo, comprensión y amor. Cada uno de ustedes ha formado parte de este camino de una manera única y especial; con sus palabras, sus consejos, sus muestras de cariño y esa manera tan particular de recordarme que nunca estoy sola.

Gracias por acompañarme en los momentos de alegría, pero también en aquellos días difíciles donde necesitaba una palabra de ánimo, una conversación o simplemente sentir que alguien estaba conmigo. Su presencia ha sido una fuente constante de motivación y fortaleza durante este proceso.

Cada consejo que me brindaron, cada gesto de apoyo y cada muestra de confianza fueron pequeñas piezas que me ayudaron a llegar hasta este momento. Gracias por impulsarme a seguir creciendo, por celebrar mis avances y por recordarme siempre la importancia de luchar por aquello que deseo alcanzar.

Este logro también lleva un poco de cada uno de ustedes, porque las personas que nos rodean dejan huellas que nos acompañan durante toda la vida. Gracias por ser parte de mi historia, por caminar conmigo y por ser una razón más para seguir esforzándome cada día.

Con todo mi amor, gracias por ser mi familia, mi apoyo y una de mis mayores motivaciones, los amo mucho.

A Mich

A ti, Mich, quiero dedicarte un espacio muy especial dentro de este logro, porque hablar de este proceso también significa hablar de las personas que hicieron que el camino fuera más ligero, más bonito y mucho más significativo. Y sin duda, tú eres una de esas personas que llegaron a mi vida para dejar una huella que siempre llevaré conmigo.

Quiero que sepas que tu amistad es uno de los tesoros más grandes que me ha regalado esta etapa de mi vida. Agradezco profundamente haber coincidido contigo, haber encontrado en ti una persona con quien compartir no solamente los momentos difíciles, sino también las alegrías, los sueños, las metas, las preocupaciones y todas esas pequeñas cosas que, aunque parecen simples, son las que hacen que la vida sea mucho más bonita.

Me siento profundamente afortunada de poder decir que encontré en ti una amiga verdadera, de esas personas que llegan y que, sin hacer demasiado ruido, poco a poco se convierten en alguien muy especial. Gracias por acompañarme, por escucharme, por estar pendiente de mí y por permanecer a mi lado incluso en aquellos momentos donde quizá no era sencillo hacerlo.

Gracias por quedarte, por seguir caminando conmigo a pesar de todo, por conocer mis diferentes versiones y aun así elegirme como amiga. Gracias por estar en mis días buenos, pero sobre todo por estar en esos días donde las cosas parecían más difíciles, donde necesitaba una palabra de apoyo, un consejo, una conversación o simplemente sentir que tú estabas ahí.

Nunca voy a olvidar que fuiste una de las personas que me ayudó a salir de lugares donde pensé que no encontraría salida. Gracias por recordarme mi valor cuando yo misma lo estaba olvidando, por ayudarme a recuperar fuerzas y por acompañarme en un proceso que no solo fue académico, sino también personal. Tu presencia hizo una diferencia enorme en esta etapa de mi vida.

Me siento afortunada de haber construido tantos recuerdos contigo, de compartir risas, conversaciones interminables, momentos de preocupación, sueños y planes

que espero podamos seguir cumpliendo juntas. Porque aunque esta etapa universitaria termina, tengo la certeza de que nuestra amistad no se queda solamente en esos años, sino que forma parte de una historia que quiero seguir escribiendo contigo.

Espero que la vida nos permita seguir caminando juntas, seguir creando aventuras, cumplir nuevos sueños y construir recuerdos inolvidables que algún día podamos mirar hacia atrás con una sonrisa y recordar todo lo que hemos vivido.

Porque al final, más allá de cualquier logro académico, una de las cosas más valiosas que me llevo de este camino es saber que tuve la oportunidad de encontrar una amistad como la tuya. Una amistad sincera, bonita y llena de cariño; una amistad que llegó en el momento indicado y que hizo de esta etapa una experiencia mucho más especial.

Gracias por cada risa, cada conversación, cada consejo, cada abrazo y cada instante compartido. Gracias por escucharme, por cuidarme, por creer en mí y por acompañarme incluso cuando las cosas no eran fáciles. Gracias por ser esa persona con la que puedo ser yo misma, sin miedo y sin necesidad de aparentar nada.

Gracias por ser parte de mi vida y por regalarme una amistad que guardaré siempre en mi corazón. Eres y siempre serás “mi persona”, alguien a quien quiero conservar cerca y alguien por quien siempre sentiré una enorme gratitud.

Espero que sigamos construyendo historias, celebrando logros y acompañándonos en cada nueva etapa que llegue. Porque tenerte como amiga es, sin duda, una de las partes más bonitas que me llevo de este camino.

Gracias por ser tú, Mich. Gracias por tu amistad y gracias por quedarte, te amo.

A Kati

A ti, Kati, quiero dedicarte estas palabras con un cariño muy especial, porque nuestra historia representa algo que para mí tiene un significado enorme: la oportunidad de volver a encontrarnos, de permitirnos conocernos nuevamente y de descubrir que algunas conexiones pueden volver a florecer cuando ambas personas tienen la disposición de cuidarlas.

Agradezco profundamente haber cruzado caminos contigo una vez más y, sobre todo, agradezco la manera en la que logramos conectar desde ese primer día en que volvimos a coincidir. Creo que la vida tiene formas muy bonitas de volver a acercarnos a personas que, aunque en algún momento tomaron caminos diferentes, pueden regresar para construir algo aún más especial.

Gracias por demostrarme que las segundas oportunidades también existen, no solamente para comenzar de nuevo, sino para crear vínculos más sinceros, más maduros y más conscientes. Gracias por enseñarme que una amistad puede reconstruirse cuando ambas personas ponen de su parte, cuando existe cariño, disposición y un verdadero deseo de acompañarse.

Durante este proceso te convertiste en una persona muy importante para mí. Gracias por escuchar cada una de mis preocupaciones, por acompañarme en mis momentos de duda, por todas esas conversaciones que compartimos, por las risas, los consejos y también por esas interminables charlas donde intentábamos encontrar respuestas a todas nuestras crisis existenciales.

Gracias por seguir de cerca este camino, por conocer mis esfuerzos, mis miedos, mis cansancios y también mis pequeños triunfos. Gracias por tomar mi mano en los momentos donde necesitaba recordar que podía continuar y por regalarme esa confianza que tantas veces me hizo volver a creer en mí.

Admiro mucho tu manera tan bonita y especial de demostrar cariño, esa forma tan tuya de hacer sentir a las personas acompañadas y valoradas. Gracias por cada detalle, por cada palabra de apoyo y por esa forma tan genuina de estar presente.

Tu amistad me ha recordado que existen personas capaces de llegar nuevamente a nuestra vida y dejar una huella todavía más bonita que antes.

Me siento muy agradecida de poder decir que hoy construimos una amistad nueva, una amistad diferente, pero llena de mucho cariño, confianza y momentos que espero podamos seguir acumulando. Gracias por permitirme compartir esta etapa contigo y por ser parte de una historia que valoro muchísimo.

Espero que sigamos creando recuerdos, compartiendo sueños, celebrando logros y acompañándonos en cada nueva etapa que venga. Gracias por volver a coincidir conmigo, por elegirme como amiga y por demostrarme que algunas personas llegan a nuestra vida en el momento exacto en el que deben estar.

Gracias por tu amistad, Kati. Me llevo este proceso con la alegría de saber que, además de cumplir una meta académica, tuve la fortuna de construir nuevamente una amistad muy especial, te amo.

A mis amigas y amigos

A quienes han sido una parte esencial de mi vida, les dedico este logro con un profundo agradecimiento por todo el amor, la paciencia y la compañía que me han brindado a lo largo de este camino.

Gracias por ser ese lugar seguro al que siempre puedo volver, por sanar mi corazón en los momentos donde más lo necesitaba y por demostrarme que la verdadera amistad permanece incluso cuando las circunstancias cambian. Gracias porque han estado presentes en mis alegrías, pero también en mis momentos más difíciles; incluso cuando yo misma no sabía que necesitaba apoyo, ustedes encontraron la manera de acercarse, acompañarme y recordarme que no estaba sola.

Cada palabra de ánimo, cada abrazo, cada conversación y cada momento compartido significaron mucho más de lo que imaginan. Gracias por ayudarme a recuperar fuerzas cuando el cansancio parecía ganarme, por celebrar conmigo cada pequeño avance y por recordarme siempre la persona que soy.

Su amistad ha sido una parte importante de mi crecimiento personal y de este proceso, porque mientras construía este logro académico también contaba con personas que me ayudaban a sostenerme emocionalmente. Gracias por estar en mi vida, por acompañar mis sueños y por formar parte de esta historia.

Este logro también tiene un pedacito de ustedes, porque quienes nos quieren dejan huellas profundas que nos acompañan para siempre. Gracias por ser mi red de apoyo, mi alegría y una de las razones por las que este camino fue más bonito, los quiero mucho.

A mí

Porque también merezco reconocer todo lo que hice para llegar hasta este momento.

Me dedico estas palabras como una forma de agradecerme por no haberme rendido, por haber continuado incluso en aquellos días donde avanzar parecía demasiado difícil y por haber encontrado fuerzas en lugares donde creí que ya no quedaban.

Este camino no siempre fue sencillo. Hubo momentos de cansancio, dudas, miedo e incertidumbre; momentos en los que mi propia mente me hizo cuestionar si realmente podía lograrlo. Hubo días en los que levantarme de la cama representaba un esfuerzo enorme, en los que continuar con este proceso parecía más complicado de lo que imaginaba y en los que tuve que luchar conmigo misma para no detenerme, para no posponer mis sueños y para recordar la razón por la que había comenzado.

Hoy quiero agradecerme por cada vez que elegí continuar. Por cada noche de esfuerzo, por cada página escrita, por cada momento en el que, aun sintiéndome agotada, decidí seguir adelante. Gracias a todos por haber confiado nuevamente en mis capacidades, por haberme permitido equivocarme, aprender, caer y volver a levantarme todas las veces que fueron necesarias.

Me abrazo y reconozco a esa versión de mí que tuvo miedo, que lloró, que dudó y que aun así siguió caminando. Reconozco a la persona que enfrentó sus propios procesos internos mientras intentaba cumplir una meta que significaba tanto. Reconozco cada pequeño esfuerzo que muchas veces nadie vio, pero que fue indispensable para llegar hasta aquí.

Este logro representa mucho más que concluir una etapa académica; representa la prueba de que soy capaz de superar momentos difíciles, de adaptarme, de crecer y de luchar por aquello que deseo alcanzar. Hoy puedo mirar hacia atrás y sentir orgullo por la persona en la que me he convertido.

Gracias a mí por no abandonar mis sueños, por volver a intentarlo cada vez que fue necesario y por recordar que, aunque el camino no siempre sea fácil, tengo la capacidad de llegar hasta donde me proponga.

Este trabajo es resultado de mi esfuerzo, pero también es un homenaje a todas las versiones de mí que hicieron posible llegar hasta aquí: a la que comenzó con ilusión, a la que tuvo miedo, a la que se cansó, a la que dudó y a la que finalmente logró cumplir esta meta.

Dedico este logro a mí, y a todas las personas que amo y que confiaron en mí: gracias por acompañarme, por creer en mí y por formar parte de este momento. Espero que al leer este trabajo puedan sentir un poco de todo el amor, esfuerzo y dedicación que hay detrás de cada página.

Con amor Melissa Lorelei.

ÍNDICE

pág.

INTRODUCCIÓN……. 3
CAPÍTULO I ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR…… 9
1.1 Desarrollo de la orientación a nivel mundial…….. 9
1.2 Definición de orientación…….. 12
1.3 Orientación en México…….. 15
1.4 Tutor o tutores……... 17
1.5 Principios de la orientación …… 21
1.6 Áreas de la orientación…… 24
1.7 Funciones de la orientación…… 28
1.8 Modelos básicos de la intervención…….. 31
1.9 Normatividad……. 33
1.10 Factores de protección…….. 35
1.11 ¿qué son las emociones?..... 38
1.12 Clasificación de las emociones: ¿negativas o positivas?..... 42
1.13 Gestión de las emociones……. 44
1.14 ¿Qué es la inteligencia emocional?..... 46
1.15 Adolescencia……... 49
CAPÍTULO II EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN……... 52
2.1 Diagnóstico pedagógico…….. 52
2.2 Fases del diagnóstico pedagógico…… 55
2.3 Instrumentos para recolección de datos…….. 58
2.4 Contexto externo…….. 62
2.5 Contexto interno…… 66
2.6 Diagnóstico de grupo……... 72
CAPÍTULO III DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN…….. 84
3.1 Propuesta pedagógica……. 84
3.2 Modelo de programas para la intervención……... 87
3.3 Fases del modelo por programas…….. 89
3.4 ¿Qué es un taller?..... 91
3.5 ¿Cuáles son las fases de un taller?..... 93
3.6 ¿Qué es la planeación?..... 96
3.7 Acerca del taller…… 99
3.8 Evaluación de la propuesta…… 108
CONCLUSIONES…….. 112
REFERENCIAS……... 118
ANEXOS……... 128

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta pedagógica titulada “La intervención orientadora para favorecer la inteligencia emocional de los alumnos de primer grado de educación secundaria” surge de la necesidad de coadyuvar en el fortalecimiento de la inteligencia emocional a través de la orientación educativa. Históricamente, la orientación educativa ha experimentado una evolución significativa desde sus orígenes a principios del siglo XX. Autores como Parsons y Davis sentaron las bases de esta disciplina al enfocarla inicialmente hacia la elección vocacional y el ajuste profesional de los estudiantes. En sus primeras etapas, la orientación se centraba en ayudar a los jóvenes a tomar decisiones relacionadas con su futuro laboral, considerando sus aptitudes, intereses y oportunidades dentro del entorno social. Con el paso del tiempo, este campo ha ampliado su enfoque, incorporando dimensiones más integrales del desarrollo humano, entre ellas el ámbito emocional.

Antes de continuar, es necesario advertir que, existente un distanciamiento entre los procesos cognitivos y el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del aula. Con frecuencia, el sistema educativo prioriza la enseñanza de contenidos académicos y la adquisición de conocimientos técnicos, dejando en segundo plano el desarrollo emocional de los estudiantes. No obstante, las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que influyen en la motivación, la atención, la memoria y la interacción social. Cuando estas no son atendidas de manera adecuada, pueden convertirse en factores que dificulten el aprendizaje y generen conflictos en el entorno escolar.

Durante la adolescencia, etapa en la que se encuentran los estudiantes de educación secundaria, el desarrollo emocional adquiere una importancia particular. En este periodo, los adolescentes experimentan diversos cambios físicos, psicológicos y sociales que pueden generar incertidumbre, inseguridad o conflictos internos. Además, los adolescentes suelen enfrentarse a presiones familiares, académicas y sociales que influyen en la manera en que perciben y gestionan sus emociones. Cuando los estudiantes no cuentan con herramientas para reconocer y regular sus emociones, estas situaciones pueden manifestarse en problemas de

convivencia, dificultades en la adaptación escolar, bajo rendimiento académico o incluso en conductas de riesgo.

El problema central radica en que, tanto en el ámbito escolar como en el social, las emociones suelen ser reprimidas o ignoradas por temor a mostrar vulnerabilidad. Esta situación provoca que muchos estudiantes experimenten desorientación emocional, estrés o frustración sin contar con espacios adecuados para expresar lo que sienten. Como consecuencia, se genera un ambiente que puede afectar la concentración, la motivación y el interés por aprender. Ante este panorama, resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes y favorecer su bienestar dentro del contexto educativo.

La relevancia de abordar la inteligencia emocional en el nivel secundaria radica en la necesidad de favorecer el desarrollo integral del alumnado, considerando no solo aspectos académicos, sino también emocionales y sociales. Durante la adolescencia, las y los estudiantes enfrentan diversos cambios físicos, psicológicos y sociales que pueden influir en su bienestar, convivencia escolar y desempeño académico. En este sentido, contar con herramientas para reconocer, comprender y regular las emociones favorece respuestas más adecuadas ante distintas situaciones de la vida cotidiana.

Desde el ámbito educativo, autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2009) destacan que el desarrollo de habilidades emocionales contribuye al bienestar personal, la toma de decisiones y la convivencia escolar. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2022) reconoce la importancia de fortalecer habilidades socioemocionales como parte de una formación integral, por lo que la orientación educativa adquiere un papel relevante al generar espacios de acompañamiento que favorezcan el desarrollo personal y emocional del estudiantado.

En cuanto a los objetivos del presente trabajo, el propósito general consiste en comprender la importancia de la orientación psicopedagógica en el desarrollo de intervenciones que favorezcan la inteligencia emocional de los estudiantes. De manera específica, se busca operar los modelos de intervención orientadora, en

este caso particular, se retoma el modelo por programas. Para diseñar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje activo, al respecto se diseñó un taller pedagógico que integró herramientas de autoconocimiento y gestión emocional. Se pretendía que, al finalizar la intervención, los estudiantes no sólo reconocieran sus emociones, sino que también fueran capaces de utilizarlas de manera positiva para mejorar su inteligencia emocional y su convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, la labor del orientador educativo se redefine no únicamente como la de un especialista que proporciona información o asesoría técnica, sino como un agente de cambio social que acompaña a los estudiantes en su proceso de desarrollo personal. El orientador se convierte así en un mediador que facilita espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje, permitiendo que los alumnos desarrollen competencias socioemocionales que contribuyan a su bienestar personal. En palabras de Bisquerra (2009), la educación emocional busca precisamente lograr un equilibrio entre el bienestar individual y la adaptación positiva a la sociedad.

El lugar seleccionado para el desarrollo de la presente propuesta pedagógica es la Escuela Secundaria Diurna No. 139 “José Enrique Rodó”, ubicada en la Alcaldía Coyoacán, en la Ciudad de México. Este plantel educativo cuenta con un departamento de orientación que brinda apoyo a los estudiantes en diferentes aspectos relacionados con su desarrollo personal y académico, y dentro de la malla curricular se encuentra la asignatura de tutoría que se imparte en los 3 grados. Asimismo, la institución posee una estructura organizativa que facilita el seguimiento de los alumnos, particularmente en el turno vespertino, donde se encuentran los grupos de primer grado con los que se llevó a cabo la intervención.

En este contexto, la tutoría en educación secundaria se convierte en un espacio fundamental para el acompañamiento integral de los estudiantes, ya que permite atender no sólo aspectos académicos, sino también personales y socioemocionales. A través de este espacio, el docente-tutor puede identificar necesidades específicas del alumnado, fortalecer competencias emocionales y

promover una convivencia escolar armónica, lo cual resulta pertinente para el desarrollo de la presente propuesta pedagógica.

La metodología adoptada se sustenta en el modelo de intervención por programas, el cual permite desarrollar acciones planificadas, sistemáticas y colaborativas dentro del ámbito educativo. Este enfoque garantiza que la intervención orientadora no se limite a responder de manera reactiva a problemáticas específicas, sino que tenga un carácter preventivo y formativo. En este sentido, el modelo por programas se estructura en diversas fases que incluyen el diagnóstico de la situación, la planificación de las actividades, la implementación de la intervención y la evaluación de los resultados obtenidos.

Para Bisquerra (1998), la orientación educativa ha dejado de ser una actividad técnica aislada para consolidarse como un proceso continuo y humanista orientado al desarrollo integral del estudiante. Actualmente, la escuela enfrenta el reto de responder a las necesidades formativas de los alumnos en un contexto social caracterizado por cambios constantes, nuevas dinámicas de convivencia y mayores demandas emocionales. En este escenario, la educación ya no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que debe promover también el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes. Diversas investigaciones han demostrado que las habilidades socioemocionales influyen significativamente en el aprendizaje, la convivencia escolar y la toma de decisiones durante la adolescencia, por lo que la orientación educativa se ha consolidado para atender el tema como un campo fundamental dentro de la educación.

Para atender lo anterior, el presente documento se organiza en tres capítulos que permiten comprender de manera progresiva el sustento teórico, metodológico y práctico de la propuesta. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teóricos relacionados con la orientación educativa, su evolución histórica y su importancia dentro del contexto escolar, así como el análisis del concepto de inteligencia emocional.

Con el paso del tiempo, la orientación educativa amplió su campo de acción al reconocer que el desarrollo humano no se limita únicamente al ámbito vocacional,

sino que implica múltiples dimensiones que influyen en la formación integral de las personas. Desde esta perspectiva, autores como Bisquerra (2009) han planteado que la orientación debe entenderse como un proceso de apoyo permanente dirigido a todas las personas, en el cual se atienden dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, morales y físicas. Esta visión integral reconoce que el bienestar emocional constituye un elemento esencial para el aprendizaje y para la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del contexto escolar.

Uno de los conceptos que ha adquirido gran relevancia dentro del ámbito educativo es el de inteligencia emocional. Este concepto se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de identificar y responder adecuadamente a las emociones de otras personas.

El segundo capítulo describe evaluación de la intervención, los instrumentos utilizados y el análisis de los resultados obtenidos.

El contexto en el que se encuentra ubicada la Escuela Secundaria Diurna No. 139 “José Enrique Rodó”, presenta características particulares que influyen en la dinámica escolar y en la vida cotidiana de los estudiantes.

A partir de los diagnósticos realizados a los cinco grupos de primer grado, en el plantel mediante instrumentos como guiones de observación y listas de cotejo, fue posible identificar algunas características relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El tercer capítulo expone el proceso de la propuesta pedagógica de intervención orientadora y el diseño del taller dirigido a los alumnos de primer grado de secundaria.

Como estrategia didáctica principal se eligió el taller pedagógico, el cual se fundamenta en las aportaciones teóricas de autores como Ander-Egg (1991) y Freire (2005). Este enfoque promueve la construcción colectiva del conocimiento mediante la relación entre la teoría y la práctica, permitiendo que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de aprendizaje. Las sesiones del taller se organizan en tres momentos fundamentales: apertura, desarrollo y cierre. Esta

estructura facilita la activación de conocimientos previos, la realización de actividades reflexivas y la consolidación del aprendizaje mediante procesos de análisis y metacognición.

En conjunto, este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre la importancia de integrar el desarrollo socioemocional dentro de las prácticas educativas, reconociendo que la formación integral de los estudiantes requiere atender no sólo los aspectos cognitivos, sino también las dimensiones emocionales y sociales que influyen en su bienestar personal y en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la fundamentación teórica de esta propuesta se apoya en diversos conceptos provenientes que señalan la importancia de actuar de manera proactiva dentro de los contextos educativos antes de que surjan problemáticas más complejas.

CAPÍTULO I ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este capítulo se abordan los fundamentos teóricos, históricos y conceptuales de la orientación educativa, analizando su evolución desde sus inicios en el siglo XX hasta su consolidación como disciplina esencial dentro del ámbito escolar. A lo largo del capítulo, se examina cómo la orientación surge como una respuesta a las necesidades de acompañamiento personal, vocacional y académico de los estudiantes, destacando la influencia de pioneros como Parsons, Davis y Kelly, así como el papel de autores como Bisquerra, quien concibe la orientación como un proceso integral que favorece el desarrollo emocional, social y cognitivo. Además, se expone su evolución en México, donde la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha impulsado programas y políticas que fortalecen la orientación en todos los niveles educativos, con énfasis en la formación integral del estudiante y la prevención del abandono escolar.

Finalmente se introducen los temas de inteligencia emocional y adolescencia, subrayando la importancia de la gestión emocional en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo integral de los jóvenes. En conjunto, este capítulo sienta las bases teóricas necesarias para comprender la relevancia de la orientación educativa como un proceso continuo, humano y transformador dentro de la formación escolar.

I.I Desarrollo de la orientación a nivel mundial

El documento Orígenes y desarrollo de la orientación educativa (s.f.) menciona a la orientación, y su entrada en el siglo XX, marca una transición del ámbito del pensamiento filosófico hacia el desarrollo como disciplina científica. En sus inicios, su propósito fundamental era contribuir a que las personas llevaran una vida más plena y productiva. Asimismo, existe un consenso general en que la orientación tuvo su origen en Estados Unidos, con las aportaciones de Parsons, Davis y Kelly.

El mismo documento coinciden en señalar a Davis como uno de los pioneros de la orientación educativa, en 1907 inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, desarrollo del carácter y a la información profesional. Una de sus

obras representativas es Vocational and Moral Guidance 1914, en la cual se observa la presencia del aspecto moral ligado a la orientación vocacional desde sus orígenes.

Kelly es considerado como el que utilizó por primera vez el término “Educational Guidance” (orientación educativa en 1914), su concepto de orientación educativa es ayudar al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. Kelly menciona que la orientación fue una gran medida de evolución social e histórica en la que intervinieron muchos factores, como el cambio social, la formación profesional, los movimientos de renovación pedagógica, la investigación educativa y las estrategias de aprendizaje.

Cala (2010) menciona que la orientación considera diversas formas de comprensión del proceso orientador, reconociéndola como un factor esencial y complementario en la educación. El mismo autor también estudió el trabajo de Frank Parsons, titulado “Choosing a vocation”, el cual aborda la problemática del fracaso escolar y las diferencias individuales en el aprendizaje de los estudiantes. La principal contribución de este artículo es establecer la relación entre las aptitudes de los individuos y su desempeño laboral, con el fin de orientar mejor a los trabajadores y mejorar los resultados obtenidos. Además, destaca la influencia de los trabajos de Sigmund Freud, quien, desde el psicoanálisis, desarrolló estudios sobre la psicología de la personalidad, lo que ha favorecido la aplicación de la orientación en diversas áreas como la práctica clínica, la educación, el deporte, la cultura, entre otras.

Alfonso y Serra (2016, citados en Avella-Chacón y Martínez-Pachón 2024) señalan que Parsons, otorga a la orientación un carácter puntual, limitándola a realizarse solo antes de la elección profesional. De acuerdo con su enfoque, el orientador cumple principalmente la función de proporcionar información profesional, considerando suficiente la distribución de folletos informativos sobre las distintas profesiones. Además, Parsons sitúa a la orientación fuera del ámbito escolar. Esta visión inicial de la orientación, conocida como teoría de los rasgos y factores o teoría

del ajuste, sentó las bases de la corriente psicométrica, que ha sido una de las más perdurables en este campo.

Álvarez (1995) y Rodríguez (1998), mencionan que en Europa se distinguen dos conceptos clave en el ámbito de la orientación: la orientación profesional y la orientación vocacional. La orientación profesional se refiere a las actividades y tareas relacionadas con la elección y el desarrollo de una carrera, así como al acompañamiento de los individuos en su inserción en el mundo laboral. Por otro lado, el término vocacional se centra en aspectos más específicos de la elección de una profesión, considerando no solo las aptitudes y habilidades, sino también los intereses, valores y motivaciones personales que influyen en las decisiones laborales. Esta distinción subraya la importancia de un enfoque integral y personalizado en la orientación, que abarca tanto la preparación profesional como el autoconocimiento necesario para tomar decisiones vinculadas con los deseos y capacidades individuales.

Fernández (2019) menciona que la Orientación Educativa comienza a consolidarse en España a principios del siglo XX con la fundación de los Institutos de Orientación Profesional en Barcelona (1918) y Madrid (1924). Estos institutos se distinguieron por su enfoque psicotécnico, orientado a mejorar la organización del trabajo, optimizar el rendimiento, incrementar la satisfacción laboral y facilitar la selección de candidatos, entre otros objetivos.

El mismo autor expone que, en 1935, se fundó el Instituto Nacional de Psicotecnia con el fin de abordar a la Orientación psicopedagógica en España. Sin embargo, la Guerra Civil interrumpió el desarrollo de esta disciplina, limitándose a la selección de especialistas para el ejército y la atención a los mutilados de guerra. En los primeros años de la posguerra, la orientación psicopedagógica tenía poca relevancia y sus funciones no estaban claras, lo que redujo su impacto. No fue hasta el periodo entre 1953 y 1969 cuando comenzó a cobrar relevancia, gracias a la apertura internacional del país y la inclusión de la orientación en reformas educativas como la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media y la Ley de Reforma de la Educación Primaria. A esto se sumaron nuevas corrientes psicológicas que

ampliaron el enfoque psicotécnico, incorporando el estudio de la personalidad, los factores socioeconómicos y las técnicas proyectivas.

I.2 Definición de orientación

Morales-Carrero (2020) define a la orientación como un proceso de apoyo dirigido a todas las personas, con el objetivo de favorecer su desarrollo integral. Este proceso abarca aspectos cognitivos, sociales, emocionales, morales y físicos, promoviendo el crecimiento en todas las áreas que componen a una persona. De este modo, la orientación busca construir al bienestar individual y colectivo, formando individuos capaces de convivir en armonía y democracia, contribuyendo al desarrollo de la personalidad y al bienestar social.

Clares y Juárez (2011) consideran a la educación y la orientación como procesos destinados al desarrollo integral y personal del individuo a lo largo de toda su vida. Estas acciones no solo tienen una visión hacia el futuro, sino que también son fundamentales para proyectar y orientar nuestro crecimiento profesional y personal. La orientación abarca diversas actividades que incluyen la provisión de información, asesoramiento, consejos, evaluación de competencias, tutoría, recomendaciones, acompañamiento en la toma de decisiones y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional. Estas actividades están diseñadas para ayudar a las personas de cualquier edad, en cualquier etapa de su vida, a identificar sus habilidades e intereses, tomar decisiones sobre su educación, formación y empleo, y gestionar su proceso de aprendizaje y el desarrollo de su trayectoria personal, tanto en el ámbito laboral como en otras áreas en las que se desarrollan o aplican competencias.

Además, es importante que estas acciones estén alineadas con un enfoque transversal, integrando la educación emocional en las distintas áreas del currículo y en la convivencia diaria del centro escolar. Esto implica la formación continua del profesorado, la colaboración con las familias y la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. Solo así se logrará un ambiente escolar que favorezca el bienestar emocional, el

desarrollo de habilidades sociales y, en última instancia, una mejora en el rendimiento académico y la formación integral del alumnado.

El mismo autor menciona que el origen de la orientación educativa también está relacionado con las rápidas y continuas transformaciones que ocurren en el mundo actual, las cuales afectan condiciones de vida en los ámbitos personal, familiar, social, escolar y ocupacional. Estas transformaciones generan inestabilidad, inseguridad y ansiedad en los individuos. En este contexto, la orientación educativa se orienta a promover la salud mental de las personas. Al comienzo, la orientación se centraba en ayudar a las personas a elegir una carrera profesional y en atender su salud mental, pero pronto se incorporó al ámbito educativo, tanto en primaria como en secundaria, por tres motivos principales: la creciente complejidad del mundo laboral, que exige guiar a los jóvenes en la elección de estudios acorde a sus intereses que implican una gran diversidad de estudiantes y la necesidad de adaptar la enseñanza a sus características individuales; y la presencia frecuente de problemas emocionales en los adolescentes, derivados de dificultades personales y de adaptación en la escuela o en el entorno familiar.

La orientación, en sus distintas modalidades, se ha consolidado como un proceso esencial dentro del ámbito educativo y social, ya que responde a las múltiples necesidades de los estudiantes en su trayectoria formativa y personal. Si bien los conceptos de orientación escolar, educativa y psicopedagógica suelen emplearse de manera cercana, cada uno de ellos presenta matices que permiten diferenciarlos, tanto en su enfoque como en sus objetivos.

En primer lugar, la orientación escolar se encuentra estrechamente vinculada a la vida académica de los estudiantes dentro de la institución. Su función principal es brindar acompañamiento en los procesos de adaptación, convivencia y rendimiento académico. Como señala Llerena (2011), su origen puede rastrearse en los primeros centros de *Vocational Guidance* en Estados Unidos, los cuales tenían como propósito guiar a los jóvenes hacia ocupaciones acordes con sus habilidades y necesidades. Posteriormente, este enfoque se trasladó al contexto escolar, con la finalidad de atender la diversidad del alumnado y facilitar su integración en el

entorno educativo. De este modo, la orientación escolar actúa como un apoyo inmediato y contextualizado, respondiendo a las problemáticas que surgen en la vida cotidiana del estudiante dentro de la institución.

Por otra parte, la orientación educativa trasciende los límites de lo meramente escolar, al ser un proceso integral y transversal que abarca el desarrollo humano en sus dimensiones personal, social y académica. Bisquerra (1990) sostiene que la orientación no debe entenderse como una actividad aislada, sino como un acompañamiento continuo a lo largo de todo el ciclo vital. En esta misma línea, Carrillo (2024) argumenta que la orientación educativa va más allá de la transmisión de conocimientos, pues busca enseñar a los jóvenes a emplear de manera efectiva sus recursos personales, promoviendo aprendizajes significativos que favorezcan su autonomía. Además, autores como Tyler (1978, citado en Psicocode, s/f) destacan su importancia en la toma de decisiones vocacionales, ya que los individuos enfrentan crecientes dificultades para elegir una profesión acorde a sus capacidades. En consecuencia, la orientación educativa no solo prepara al alumno para desempeñarse en la escuela, sino que le brinda herramientas para enfrentar los retos sociales, familiares y profesionales del mundo actual.

Finalmente, la orientación psicopedagógica constituye un enfoque más profundo e integral, al integrar las aportaciones de la psicología y la pedagogía en un marco que atiende simultáneamente las necesidades académicas y emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que este proceso mantiene la continuidad de la orientación educativa, pero añade un énfasis en las competencias sociales y emocionales necesarias para el bienestar personal. De acuerdo con la SEP (2017), esta modalidad fomenta el desarrollo de personas autónomas, críticas, responsables y maduras, considerando el entorno escolar y familiar como parte esencial del acompañamiento. Asimismo, Martínez (2002) subraya que la orientación psicopedagógica tiene como objetivo potenciar la personalidad del individuo, favoreciendo su aceptación y desarrollo integral a lo largo de todo el ciclo vital. En este marco, Bisquerra (2003) identifica competencias básicas para la vida,

como la regulación emocional, la empatía, la autoestima, la resolución de conflictos y la gestión del tiempo, que complementan la formación académica tradicional.

En síntesis, las diferencias entre las tres modalidades radican en su amplitud y enfoque: la orientación escolar responde principalmente a las necesidades académicas y de adaptación dentro de la institución; la orientación educativa amplía el alcance hacia la formación integral del individuo en todos los ámbitos de la vida; y la orientación psicopedagógica profundiza en el desarrollo de competencias emocionales, sociales y cognitivas, buscando un equilibrio entre bienestar personal y éxito académico. De este modo, cada una aporta elementos únicos y complementarios que fortalecen la formación de los estudiantes en un contexto social dinámico y cambiante.

Para efectos de esta propuesta retomo la definición de Bisquerra (2005), porque concibe la orientación como un proceso integral que no solo se centra en el desarrollo cognitivo o académico, sino que también abarca el componente emocional, aspecto esencial para el bienestar y la formación completa de la persona. Esta perspectiva resulta especialmente significativa, ya que reconoce que las emociones son un eje fundamental en el aprendizaje, la convivencia y la toma de decisiones. Al integrar la educación emocional dentro del proceso orientador, mismo autor propone una visión humanista y preventiva, donde el acompañamiento no se limita a resolver problemas, sino que busca fortalecer la educación emocional que permite a los individuos afrontar los retos de la vida con equilibrio, empatía y resiliencia. Por ello, su definición se alinea con la necesidad actual de promover una educación centrada en la persona, en la que la inteligencia emocional sea tan importante como el académico para alcanzar un bienestar integral.

I.3 Orientación en México

En noviembre de 2017, la página de la SEP publicó un artículo informativo titulado “la orientación educativa tiene un papel primordial en la prevención del abandono escolar”, en el que se destaca esta área de apoyo la cual es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes elementos, herramientas, procedimientos sistemáticos y estrategias para definir su

futuro. A través de programas específicos, la orientación contribuye al desarrollo de competencias y atiende diversas áreas, como las institucionales, escolares, vocacionales y psicosociales. De este modo, favorece el proceso educativo, promoviendo el desarrollo de habilidades y aptitudes que mejoran la trayectoria académica de los estudiantes.

En el artículo mencionado, se recogen testimonios de estudiantes que aseguran que la orientación educativa les permitió redirigir su vida escolar, personal y familiar. Gracias a este apoyo, pudieron cambiar su perspectiva y reflexionar sobre sus acciones. En este contexto, es importante destacar que la orientación educativa sigue una guía cuyo enfoque principal es el desarrollo de aprendizajes culturales, los cuales se construyen a partir de la interacción social del estudiante con su entorno escolar, familiar, comunitario y otros ámbitos relevantes.

Aceves y Simental (2013) menciona que la orientación educativa en México se implementó en los primeros programas de orientación profesional en algunas instituciones educativas, sin embargo, la orientación nace como práctica en el siglo XX y se relaciona con la formación integral del sujeto en aspectos personales, educativos y profesionales, jugando un rol fundamental dentro de la educación básica, media superior y superior a lo largo de la historia. En 1925, la SEP fundó el Departamento de Orientación Vocacional, marcando el inicio de una evolución significativa de la orientación educativa en México. Desde su creación hasta la actualidad, se han establecido diversas instituciones y programas destinados a mejorar la orientación y el asesoramiento a los estudiantes.

El mismo autor destaca que en 1933 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se interesó por la orientación profesional. La cual se implementó en los primeros programas de orientación profesional en algunas instituciones educativas, cabe destacar que en 1940 la SEP publica un libro de “orientación vocacional”. En 1956 se establece un centro de orientación educativa en la Ciudad de México y en 1975 la misma SEP publica otro libro, pero ahora de “orientación educativa: fundamentos y práctica”. Es importante mencionar que la SEP se encargó de posicionar a la orientación como un área relevante y fundamental para el apoyo y

desarrollo de los estudiantes y es así como actualmente se siguen modificando y creando programas de orientación y tutoría.

En una revista llamada “Pilquen” en la sección de psicopedagogía, Aceves y Simental (2013) mencionan que en 1979 nace la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), esto debido a una inquietud en un grupo de orientadores encabezado por el profesor Luis M. Ambriz Reza, dicha agrupación tuvo como propósito desde sus orígenes, buscar el reconocimiento de la orientación educativa como una actividad profesional e indispensable para auxiliar, dentro del sistema educativo, al desarrollo integral del alumnado; otro propósito era la identificación y profesionalización de actividades, es decir, sus tareas específicas culturales y sociales, esperando un reconocimientos a nivel nacional.

Actualmente la orientación educativa en el nivel secundaria en México tiene como objetivo principal apoyar integralmente el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes, considerando las diversas problemáticas que enfrentan en esta etapa de transición. La SEP (2017), menciona que la orientación en secundaria se concibe como un proceso continuo y sistemático que busca facilitar la adaptación escolar, prevenir el abandono escolar y promover la toma de decisiones responsables en los adolescentes. Esta labor implica no solo el acompañamiento en cuestiones académicas, sino también el abordaje de temas relacionados con la salud emocional, la convivencia escolar y la construcción del proyecto de vida. En este sentido, autores como Díaz Barriga y Hernández (2010) destacan que la orientación debe ser entendida como una función compartida entre docentes, orientadores y directivos, con el fin de garantizar una intervención educativa que responda a las necesidades reales de los estudiantes y contribuya al logro de una educación inclusiva y de calidad.

I.4 Tutor o tutores

Los autores Campillo, Sánchez, Gomariz y Martínez (2010) mencionan a la acción tutorial como una herramienta clave para organizar y guiar al grupo-clase. Está a cargo de un docente que no solo coordina y planea actividades, sino que también impulsa acciones que ayuden al desarrollo de los estudiantes. No se trata de un

trabajo aislado, sino de una tarea en equipo que involucra a todos los que forman parte de la vida escolar. A través de la tutoría se busca mucho más que el rendimiento académico: se trata de apoyar a los alumnos en sus necesidades personales, ayudarlos a conocerse mejor, a construir su identidad, a definir sus valores y a tomar decisiones poco a poco. Todo esto con el objetivo de lograr una educación completa, que forme personas capaces de desenvolverse bien en todos los aspectos de su vida.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE, (1990) establece que la tutoría y la orientación de los alumnos forman parte de la función docente, correspondiendo a los centros educativos la coordinación de estas actividades y la asignación de un profesor tutor a cada grupo (art. 60). Campillo, Sánchez, Gomariz y Martínez (2010) mencionan a la tutoría, no se limita a una función administrativa, sino que implica un acompañamiento constante y cercano al alumnado. Su propósito es atender y dar respuesta, de forma efectiva y personalizada a las necesidades educativas, emocionales y sociales de cada estudiante. Además, debe llevarse a cabo de manera continua a lo largo de todas las etapas educativas, adaptándose tanto al momento evolutivo del alumno como a las condiciones de su entorno familiar, social y cultural. Así, la tutoría se convierte en una herramienta clave para favorecer el desarrollo integral del alumnado y para garantizar una educación más inclusiva y centrada en la persona.

La revista correo del maestro en México, publicó un artículo titulado “la tutoría en la escuela secundaria” mencionan que el trabajo de un tutor es responsable de llevar a la práctica los objetivos, orientaciones organizativas y metodológicas establecidos en el proyecto educativo del centro. Para ello, debe contar con la colaboración activa de todos los agentes implicados en el proceso educativo —docentes, familias, equipo directivo y, en su caso, servicios de apoyo—, de manera que se garantice una intervención coordinada y coherente. Su labor principal consiste en asegurar que cada alumno reciba una educación ajustada a sus necesidades individuales, respetando su ritmo de aprendizaje, sus características personales y su entorno. En el caso de la educación secundaria, el tutor tiene un papel especialmente relevante,

ya que debe velar por la integración del estudiante en la vida escolar, promoviendo su participación activa en el aula y en la comunidad educativa. Además, debe personalizar su acompañamiento, prestando atención tanto a los aspectos académicos como a los emocionales y sociales, en un momento en que las relaciones interpersonales cobran mayor intensidad. En este contexto, el tutor se convierte en una figura clave para el desarrollo madurativo del adolescente: es un modelo que seguir, un guía en la toma de decisiones y un referente de apoyo en los distintos ámbitos de la vida escolar y personal del alumno.

De acuerdo con Aceves y Simental (2013), quienes se basan en el *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria* (1981), las funciones del tutor educativo en el nivel secundaria comprenden la elaboración del plan anual de actividades de orientación educativa, el cual debe alinearse con el programa oficial y construirse a partir del análisis de las problemáticas específicas del plantel, para luego ser presentado a la dirección para su aprobación. Asimismo, el orientador coordina el desarrollo de programas de acción en colaboración con maestros, asesores de grupo y servicios de apoyo (como psicopedagogía o trabajadores sociales), promoviendo un enfoque interdisciplinario e integral. Entre sus responsabilidades también se encuentra la articulación de esfuerzos con el resto del personal docente y administrativo para ofrecer servicios de orientación de manera coherente y eficaz, así como el establecimiento de un canal de comunicación constante con padres y tutores, especialmente en casos que requieran atención psicopedagógica especializada. En este sentido, los tutores desempeñan un papel fundamental como figuras de enlace entre la escuela y la familia, facilitando el seguimiento académico, emocional y social de los estudiantes.

Para López Melero (1995), el tutor es un agente clave en la detección de necesidades educativas y en la implementación de estrategias de intervención individualizadas, ya que su cercanía cotidiana con los alumnos le permite actuar de manera preventiva y orientadora. Además, como señala Rodríguez (2001), la tutoría no solo contribuye al desarrollo académico del estudiante, sino también a su

formación personal y social, fortaleciendo el sentido de pertenencia y mejorando la convivencia escolar.

De modo más reciente, lo establecido en la SEP (2024) en los lineamientos de tutoría y en normas educativas vigentes como la Ley General de Educación (Artículos reformados en 2024), el tutor también participa en la implementación de programas preventivos por ejemplo, para la salud emocional, inclusión, prevención del acoso, en la coordinación con padres o tutores para informar sobre el progreso académico, asistencia y conducta del alumno, y en colaborar con instancias escolares de apoyo para prestar atención especial cuando se detectan barreras de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Además, los manuales de organización de escuelas secundarias técnicas recientes subrayan que el tutor, además de actividades administrativas, garantice una intervención centrada en la atención individualizada del estudiante, promoviendo su integración en la vida escolar, participación en el aula, comunidad y actuando como guía en el desarrollo emocional durante la adolescencia.

La SEP (s/f) menciona los Artículos de la Ley General de Educación, junto con los manuales de organización de las escuelas secundarias técnicas, en los que establecen las bases para una educación integral e inclusiva, donde el tutor adquiere un papel fundamental en el acompañamiento académico, personal y emocional del estudiante. La ley, en sus disposiciones sobre educación inclusiva, equidad y formación integral, refuerza la necesidad de atender la diversidad del alumnado y promover su bienestar dentro del entorno escolar. Por su parte, los manuales de organización complementan este marco normativo al detallar las funciones del tutor, destacando su responsabilidad en la prevención de riesgos psicosociales, la promoción de la participación estudiantil, la vinculación con las familias y la atención personalizada a las necesidades educativas y emocionales de los adolescentes. En conjunto, ambos instrumentos normativos consolidan la figura del tutor como un agente clave en la formación integral y en la construcción de comunidades educativas más humanas e incluyentes.

1.5 Principios de la orientación

Un principio es el medio fundamental para lograr una formación personalizada que impulse una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Es decir, constituye una base de ideales, fundamentos y reglas. Para Kohlberg y Meyer (1972, como se citan en Lerner et al., 2005), los principios de la orientación irrumpen en el contexto educativo con una visión proactiva que considera dicho contexto, se enfocan en la prevención y el desarrollo, promueven conductas saludables, fomentan la inteligencia interpersonal e intrapersonal, desarrollan competencias funcionales y sociales, y refuerzan la capacidad de afrontar situaciones.

Además, los mismos autores abogan por un radio de acción que permita una intervención efectiva. La orientación debe tener en cuenta los cambios sociales, culturales y económicos, los nuevos protagonistas y los escenarios en los que se debe intervenir, con el fin de preparar a las personas para superar las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es fomentar el desarrollo de competencias funcionales y sociales que fortalezcan la capacidad de enfrentar situaciones y el fortalecimiento interior. Como ejemplo, Hervás Avilés (2006), presenta una revisión de los principios tradicionalmente propuestos en la orientación psicopedagógica, basándose en las contribuciones de Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto, Rus y Puig (1994), y Martínez Clares (2002), (citados en Parras et al., 2008) quienes dividen los principios en tres categorías: el principio de prevención primaria, principio de desarrollo y principio de intervención social.

a) El principio de prevención primaria: Evita que algo malo suceda, reduce el índice de nuevos casos problema, actúa en contra de las circunstancias negativas antes de que tenga oportunidad y producir efectos, supone una intervención preventiva antes de la entrada del alumno a la escuela, abre una orientación al entorno social, actúa proactivamente antes de que surja el problema y se realiza en grupos grandes o de manera individual, se protege indirectamente a la población (Parras et al., 2008, p. 35).

Pastrana y Laguna (2008) plantea la idea de que este principio se basa en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de

desarrollo, así como el fortalecimiento personal que atiende en los momentos de transición, consiguiendo así una adaptación a las nuevas demandas.

b) El principio de desarrollo: Propone el máximo desarrollo de capacidades, crecimiento personal, habilidades y potencialidades del sujeto. Kohlberg y Meyer (1972, como se citan en Lerner et al., 2005) mencionan que la orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo, considerando al individuo como un ser en constante evolución, con posibilidades de crecimiento a lo largo de toda su vida. Este principio implica acompañar al sujeto en su proceso de construcción personal, brindando herramientas que favorezcan su autonomía, toma de decisiones y adaptación positiva a los diferentes contextos y etapas del desarrollo humano. Se promueve así una visión integral de la persona, que reconoce su valor, su dignidad y su capacidad de transformación.

Busca también dotar de competencias necesarias a la persona y proporciona situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales.

c) Principio de intervención social: Pastrana y Laguna (2008) mencionan que se debe tener en cuenta en todo momento el contexto social que rodea la intervención, se plantea la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social y ayudar al sujeto para que se adapte al medio, hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Este principio se enfoca en una perspectiva holística sistémica de la orientación, además de que debe tomar en cuenta condiciones que influyen en la toma de decisiones y desarrollo personal. Este principio se enfoca reconocer que las problemáticas individuales no pueden comprenderse ni resolverse de manera aislada, sino que están estrechamente vinculadas con factores sociales, culturales, económicos y familiares. Por ello, la intervención debe atender tanto a las necesidades específicas del individuo como a las dinámicas de su entorno, favoreciendo procesos de inclusión, equidad y participación social. De esta manera, la orientación no solo busca el bienestar

personal, sino también la transformación positiva del contexto, propiciando un desarrollo integral que articule la dimensión individual con la colectiva.

La intervención se lleva a cabo únicamente en el contexto escolar, pero se concibe al orientador como un agente de cambio social que desempeña una labor comunitaria. Este profesional analiza y promueve el desarrollo de la conducta de los destinatarios, actuando sobre la persona mediante procesos de socialización, valores, normas, expectativas y metas.

d) Por otro lado, Sanchiz (2009) aborda en su obra Modelos de orientación e intervención psicopedagógica un principio antropológico que responde a preguntas fundamentales como: ¿Quién soy yo?, ¿Qué hago aquí?, ¿Cuál es el sentido de mi existencia?, ¿Qué tipo de persona deseamos que llegue a ser el individuo que estamos orientando? Estas preguntas nos permiten situarnos frente a la vida y a la profesión de orientadores, además de influir en la manera en que educamos y enseñamos a los estudiantes, a partir de nuestra propia experiencia de vida.

Por lo tanto, es responsable de sus actos y debe esforzarse por su propio desarrollo y el de su entorno. En este principio se trabaja el autoconcepto (lo que pienso), la autoestima (lo que siento), la revisión del proyecto personal de vida y la búsqueda de sentido.

Es fundamental conocer los principios de la orientación, ya que nos permitirán definir enfoques para abordar la resolución de problemas o situaciones específicas. Estos principios nos brindarán una base sólida y servirán como guía en el proceso de ayuda que se ofrecerá.

Esta propuesta pedagógica para la intervención orientadora tuvo como objetivo favorecer la inteligencia emocional de los alumnos de primer grado de secundaria, para lo cual utilicé el principio de prevención primaria y el principio de desarrollo. El principio de prevención primaria es esencial, ya que permite actuar de manera proactiva antes de que los y las estudiantes enfrenten problemas emocionales o conductuales significativos, ayudando a reducir el riesgo de situaciones adversas y

promoviendo un ambiente escolar saludable desde el inicio. Este enfoque permitirá intervenir en grupos grandes y prevenir problemas emocionales mediante la orientación temprana.

Por otro lado, el principio de desarrollo se integra para maximizar las capacidades emocionales de los estudiantes, promoviendo su crecimiento personal y el fortalecimiento de habilidades interpersonales e intrapersonales. A través de esta intervención, se busca que los alumnos desarrollen una mayor comprensión y regulación de sus emociones, lo que no solo mejorará su bienestar emocional, sino que también fortalecerá su rendimiento académico y su adaptación al entorno escolar. Estos dos principios, en conjunto, facilitarán una intervención integral que favorezca el desarrollo emocional y social de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la adolescencia de manera saludable.

1.6 Áreas de la orientación

Montanero (2002) menciona que las áreas de la orientación educativa son dimensiones y campos que definen la naturaleza de la ayuda que se brindará al orientado o la orientada. Estas áreas permiten que el proceso de aprendizaje intelectual, la educación y gestión emocional, la atención a las necesidades educativas especiales etc. sea más individualizado, adaptado a las características personales del estudiante, promoviendo así un desarrollo integral. La orientación busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino también liberar y potenciar las capacidades cognitivas, emocionales y sociales del alumnado, favoreciendo un aprendizaje significativo y duradero.

Por otra parte, Repetto (2006) señala que el campo de actuación del orientador abarca al profesorado, al alumnado y al currículo, integrando estos tres pilares de manera coordinada. En este contexto, el orientador debe abordar aspectos clave como el diagnóstico de necesidades, el pronóstico de posibles dificultades, la provisión de información relevante y la evaluación continua del proceso educativo. Su labor también consiste en facilitar la clarificación de metas y objetivos personales y académicos del alumnado, así como en establecer canales efectivos de

comunicación y colaboración entre los distintos actores del entorno escolar, fomentando un clima educativo positivo y participativo.

Briceño (2021) menciona que la orientación escolar se centra en proporcionar un apoyo específico al alumnado, facilitando el establecimiento de metas y objetivos claros, así como la creación de canales de comunicación efectivos entre los diferentes grupos involucrados en el proceso educativo. Su principal finalidad es ofrecer asesoramiento a los estudiantes, orientándolos para que asuman una actitud responsable y proactiva durante su trayecto académico. A través de este acompañamiento, se busca fomentar la autorregulación de los aprendizajes, permitiendo que desarrollen habilidades para gestionar su propio proceso educativo de manera autónoma y efectiva.

De la revista Oposinet (s/f) puedo rescatar que:

I. La orientación profesional y vocacional es un área conocida como la orientación de la triple actuación, en la que se busca un desarrollo progresivo del alumno en función de sus intereses y capacidades, de esta forma, evolucionará en las demandas laborales y vocacionales. Tiene una triple actuación en los intereses, la personalidad y sus capacidades, crea y busca programas educativos que promueven en el alumnado el conocimiento de su vocación, del campo laboral y de la interrelación entre la escuela y la sociedad; con un aprendizaje que vaya más allá de los conocimientos y destrezas, proporcionando la adquisición de experiencias que favorezcan la toma de decisiones, habilidades sociales, proyecto de vida, la adaptabilidad del medio y el desarrollo de la carrera.

Para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (s/f) la orientación personal se centra en:

II. La orientación personal se centra en el desarrollo integral del alumno, brindándole un espacio para que adquiera un conocimiento profundo de sí mismo, descubriendo tanto sus fortalezas como sus limitaciones. Mediante una atención individualizada, se diseñan estrategias personalizadas que

previenen posibles problemas, promoviendo su bienestar emocional y fortaleciendo la resiliencia ante los desafíos. Este proceso tiene como objetivo no solo alcanzar una madurez progresiva en todos los aspectos de su vida, sino también facilitar el autoconocimiento, guiando al alumno en el descubrimiento de su vocación y el desarrollo de habilidades, tanto personales como sociales. Además, fomenta la construcción de una madurez crítica, alentando la responsabilidad en el uso de la libertad y la toma de decisiones informadas. Se promueve también el enriquecimiento intelectual y la integración social, creando una base sólida para que el alumno se convierta en un individuo capaz de enfrentar los retos del entorno escolar y de la vida cotidiana con autonomía, empatía y responsabilidad.

Finalmente, Sánchez (2013, citado en Bisquerra, 2012) señala que:

III. El área de prevención y desarrollo, aquí el orientador construye como un consultor y un formador que funciona como fuente de recursos para los demás miembros implicados en el proceso de la orientación, se muestra una prevención primaria, secundaria y terciaria.

En esta área se previene, en el sentido más amplio de la palabra, se evita la aparición del problema o reduce la frecuencia de nuevos casos problemáticos. La prevención secundaria quiere descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible, o remediarlo parcialmente, se trata de reducir la duración de los trastornos. Por último, la prevención terciaria pretender detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema atenuando sus consecuencias.

IV. El área de la atención a la diversidad, se refiere al reconocimiento y respeto de las diferencias individuales que existen entre las personas, tales como las diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas o de capacidad, incluyendo grupos como migrantes, minorías étnicas o personas en situación de marginación, entre otros. En este ámbito, se implementan adaptaciones curriculares y programas de apoyo diseñados para asegurar que todos los alumnos continúen su proceso de aprendizaje de manera efectiva, respetando los principios de igualdad, especificidad, normalización,

> integración y globalización. Esto implica un enfoque inclusivo que no solo busca la igualdad de oportunidades, sino también la adaptación de los métodos y recursos educativos para satisfacer las necesidades de cada estudiante, promoviendo su participación activa y su desarrollo pleno. La orientación educativa y psicopedagógica juegan un papel fundamental en este proceso, ofreciendo el acompañamiento necesario para que los alumnos puedan superar barreras y acceder a una educación de calidad, independientemente de sus circunstancias personales (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, s/f).

En la misma revista menciona que las áreas de la orientación se interrelacionan en beneficio del desarrollo del estudiante, donde el orientador juega un papel crucial al crear o buscar programas educativos que preparen a las y los alumnos para descubrir el desarrollo de la carrera. Estos programas deben promover un aprendizaje que trascienda los conocimientos y destrezas, ofreciendo experiencias que favorezcan la toma de decisiones, además, de facilitar la interrelación entre la escuela y la sociedad, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante.

La División Educación General DEG en Chile (2021) menciona que los orientadores buscan proporcionar al alumno un apoyo integral que contribuye significativamente en su proceso de desarrollo personal, académico y profesional, uno de los objetivos de las áreas es alcanzar el bienestar individual y social que promueva la conciencia, eficacia y el desarrollo de habilidades que permita a las personas enfrentar los desafíos de una manera reflexiva, constructiva y así poder alcanzar el máximo potencial en las áreas de su vida.

La propuesta pedagógica titulada "La intervención orientadora para favorecer la inteligencia emocional de los alumnos de primer grado de educación secundaria" se centró en el área de prevención y desarrollo, debido a su enfoque integral y proactivo en el acompañamiento de las y los alumnos. Esta área fue considerada esencial para intervenir de manera temprana y eficaz contribuyendo a evitar la aparición de problemas y trastornos emocionales o académicos. A través de la prevención primaria, se buscó evitar la aparición de dificultades o reducir la

frecuencia de nuevos casos problemáticos, promoviendo un ambiente escolar que favoreciera el bienestar emocional y académico de las y los estudiantes.

Al mismo tiempo, la propuesta atendió el desarrollo de las y los alumnos, proporcionando herramientas que incluyeron técnicas de autorregulación emocional para identificar y gestionar sus sentimientos, actividades para fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, estrategias de reflexión y autoconocimiento mediante preguntas guiadas y autoevaluaciones, así como recursos de orientación escolar, materiales y guías que facilitaron la intervención; todas estas herramientas contribuyeron para su crecimiento personal, social y académico, ayudándolos a identificar y potenciar sus capacidades e intereses. La intervención se centró en fortalecer la inteligencia emocional y promover la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar los desafíos con mayor confianza y capacidad para tomar decisiones informadas.

1.7 Funciones de la orientación

Pastrana y Laguna (2008) retoman las ideas de Bisquerra (1998), quien señala que el propósito de la función de intervención es triple. En primer lugar, terapéutica, ya que se enfoca en abordar y superar dificultades en las relaciones interpersonales y sociales de los individuos. En segundo lugar, preventiva, con el objetivo de evitar la aparición de problemas futuros, proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes enfrentar posibles dificultades antes de que se conviertan en obstáculos importantes. Finalmente, desarrollo, ya que la intervención busca optimizar el crecimiento personal del estudiante en todos sus aspectos, promoviendo su desarrollo emocional, social, académico y de identidad. Esta visión integral permite una intervención completa que no solo resuelve problemas inmediatos, sino que también favorece el bienestar y la evolución positiva del individuo a largo plazo.

Álvarez (1995) señala que las acciones de un orientador deben ser preventivas y proactivas, orientadas al desarrollo integral del ser humano. La orientación no está dirigida exclusivamente a quienes enfrentan problemas específicos, sino que busca favorecer la formación de personas maduras, autónomas, responsables, libres y críticas. En este sentido, la labor del orientador es esencial no solo para abordar

dificultades puntuales, sino para potenciar las habilidades de cada estudiante en diversas situaciones.

Como orientador, el enfoque siempre será proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo personal y académico. Esto implica acompañarlos en el proceso de alcanzar sus metas, guiarlos en la toma de decisiones acertadas y apoyarlos en la identificación de sus necesidades educativas y emocionales. Además, el orientador desempeña un papel clave en la promoción del bienestar general de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas que les permitan enfrentar los desafíos de la vida de manera efectiva, promoviendo su crecimiento tanto en el ámbito académico como en su desarrollo personal y social.

En un artículo de opinión, Casajús (2024) señala que, como orientadores, debemos promover el autoconocimiento y el manejo de las emociones en el alumnado de manera progresiva. Este proceso no solo facilita la reflexión personal, sino que también es fundamental para que los estudiantes comprendan y gestionen sus emociones de forma efectiva. Cada centro educativo debe diseñar acciones específicas para ayudar a los jóvenes a identificar sus emociones y tomar decisiones académicas fundamentadas. Para lograrlo, es crucial implementar una acción tutorial y orientadora adecuada. El desarrollo de la educación emocional en los estudiantes puede llevarse a cabo a lo largo del ciclo escolar, como parte de una asignatura o dentro de un proyecto educativo integral que involucre a toda la escuela.

Martínez, Quintanal y Téllez (2002) destacan una función esencial en la orientación, la función educativa se enfoca en proporcionar un apoyo integral a los estudiantes, promoviendo el autoconocimiento para que puedan comprender mejor sus motivaciones, intereses, capacidades y valores. A través de esta función, se facilita el acceso a la información necesaria sobre las diversas opciones y programas que el sistema educativo ofrece, incluyendo las características de cada uno, los procedimientos de acceso y las alternativas disponibles una vez finalizada la etapa educativa. El objetivo es que los estudiantes tomen decisiones informadas y

congruentes con sus intereses y habilidades, garantizando que sus elecciones sean realistas y alineadas con sus metas personales y profesionales. Por otra parte, la función de asesoramiento complementa este proceso, ofreciendo guía y apoyo personalizado para ayudarles a clarificar sus objetivos y a desarrollar estrategias para alcanzar su máximo potencial, tanto en su desarrollo académico como en su vida futura.

Los mismos autores destacan la función de atención a la diversidad, que se refiere al conjunto de acciones educativas diseñadas por la institución para responder a las necesidades de su alumnado, especialmente de aquellos que enfrentan desventajas derivadas de factores personales, académicos o socioculturales. El objetivo principal de estas acciones es promover el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional de las y los estudiantes, al tiempo que se aseguran de que alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades. Esta función contribuye a mejorar la calidad de los centros educativos, facilitando la identificación de dificultades de aprendizaje y garantizando que todos los alumnos tengan acceso a una educación inclusiva y adaptada a su diversidad.

Medrano (1998, citados en Pastrana y Laguna, 2008) quien realiza un análisis detallado de la orientación, donde destaca que tradicionalmente, ésta se ha centrado en el estudiante como su principal destinatario, limitando su intervención al ámbito escolar. No obstante, la visión contemporánea de la orientación, que incorpora enfoques preventivos y centrados en el desarrollo integral, enfatiza la importancia de ampliar su alcance hacia los diversos contextos sociales en los que el estudiante se desenvuelve, reconociendo la influencia de estos entornos en su formación y bienestar.

En este sentido, para Bisquerra (1998) resulta crucial intervenir no solo en el entorno escolar, sino también en los grupos primarios, como la familia, la pareja y los círculos íntimos, donde se generan influencias significativas en el desarrollo del individuo. Asimismo, la intervención debe extenderse a los grupos asociativos, tales como el aula, los grupos de amigos, los clubes y asociaciones de estudiantes, así como los padres y madres, o incluso el claustro de profesores. Finalmente, también se debe

considerar el contexto institucional o comunitario, como el centro educativo en su conjunto, con el fin de promover un entorno de apoyo integral que favorezca el bienestar y el crecimiento de la persona en múltiples áreas de su vida.

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica, se consideró más adecuada la función de intervención, debido a su enfoque integral que abarca aspectos preventivos y de desarrollo. Esta función permite actuar no solo cuando ya existen dificultades, sino anticiparse a ellas mediante estrategias que fortalezcan las habilidades emocionales, sociales y académicas del estudiantado. Además, promueve el crecimiento personal continuo, lo cual resulta fundamental en contextos educativos complejos y diversos. Dado que la propuesta busca impactar tanto en el entorno escolar como en otros espacios significativos para el alumnado como la familia, la función de intervención resulta especialmente pertinente. Su enfoque sistémico permite abordar las múltiples influencias que inciden en el bienestar del estudiante, garantizando así una orientación que trasciende lo académico y contribuye al desarrollo integral.

1.8 Modelos básicos de la intervención

Los modelos básicos de intervención, para Bisquerra (2006), son enfoques teóricos y prácticos que orientan la acción en el ámbito de la orientación educativa y el desarrollo emocional. Los cuales permiten abordar las necesidades de los orientados desde distintas perspectivas, como la corrección de problemas individuales hasta la promoción del crecimiento personal, su propuesta se fundamenta en una visión preventiva, formativa y centrada en el desarrollo de competencias emocionales y sociales como parte esencial del proceso educativo.

Uno de los modelos de intervención en orientación es el modelo de counseling. las ideas de Benefield y Wrenn (s/f, citados en Pastrana y Laguna, 2008) quienes lo definen como un proceso destinado a ayudar a la persona a comprender mejor la información relacionada con sus aptitudes, intereses y expectativas, con el fin de facilitar una toma de decisiones vocacionales más consciente y adecuada. El counseling se considera una herramienta clave dentro de la orientación profesional, ya que promueve la reflexión personal y el autoconocimiento, y emplea como

instrumento principal la entrevista, la cual permite establecer una relación de ayuda basada en la confianza y el respeto. Este modelo no solo se centra en la elección profesional, sino que también se concibe como un espacio de desarrollo personal, en el que se busca mejorar la adaptación del individuo a su entorno y fomentar un desempeño profesional coherente con su perfil y sus objetivos vitales.

Otro de los modelos de intervención es el modelo de consulta, al cual hace referencia Avilés (2006), este lo define como una actividad en la que un profesional proporciona asistencia personalizada a otro profesional, con el fin de facilitar la colaboración entre todas las personas implicadas en el desarrollo académico y personal del alumnado. Se trata de un modelo relacional, ya que incorpora todas las características propias de una relación orientadora. Además, potencia tanto la información como la formación de profesionales, favoreciendo la mejora continua en los procesos educativos. Su estructura se basa en una relación simétrica entre personas con estatus similares, lo que promueve un vínculo de respeto, aceptación e igualdad. El modelo de consulta se caracteriza también por su estructura triádica, en la que participan tres agentes fundamentales: el consultor, el consultante y el cliente, siendo este último el destinatario final de la intervención, que puede ser una persona o un grupo.

Cabe destacar que para Avilés (2006) esta relación no se limita exclusivamente a individuos, sino que también puede establecerse con representantes de servicios, recursos y programas institucionales, ampliando así su alcance y aplicabilidad. Su propósito principal es brindar ayuda indirecta, fortaleciendo al profesional que mantiene contacto directo con el destinatario final de la intervención. Asimismo, el modelo de consulta aborda las relaciones desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. A menudo, la intervención se inicia con un enfoque remedial, centrado en un problema específico, pero posteriormente se orienta hacia una perspectiva preventiva o de desarrollo, con el objetivo de mejorar las condiciones del entorno educativo y reducir la probabilidad de que vuelvan a surgir dificultades similares en el futuro.

El modelo por programas, de acuerdo con Álvarez (1994), se entiende como una acción colectiva desarrollada por el equipo de orientación en colaboración con otros miembros de la institución educativa. Esto implica la planificación, implementación y evaluación sistemática de un conjunto de actividades organizadas en torno a objetivos específicos, que han sido establecidos a partir del análisis de las necesidades reales del alumnado y del contexto escolar. La finalidad del modelo por programas es dar respuesta de forma estructurada y eficaz a dichas necesidades mediante intervenciones que favorezcan el desarrollo personal, académico, vocacional y social del estudiante. Además, este modelo promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones basada en evidencias y la mejora continua de las prácticas educativas, convirtiéndose en una herramienta clave para garantizar una orientación planificada, coherente y centrada en resultados.

El modelo de servicios en orientación se basa en la organización planificada y sistemática de una serie de acciones orientadoras que forman parte integral de los servicios ofrecidos por una institución educativa. Este modelo concibe la orientación como un recurso fundamental, estructurado y accesible, que debe responder de manera eficaz a las necesidades del alumnado, el profesorado y las familias. Para Herreras (2004), este enfoque promueve una orientación coherente, continua y proactiva, que se articula directamente con el currículo escolar y se desarrolla de forma integrada dentro del entorno educativo. Su finalidad es favorecer el desarrollo integral del estudiante, abarcando aspectos académicos, personales, sociales y vocacionales, y consolidando así una cultura institucional de apoyo, acompañamiento y mejora permanente.

1.9 Normatividad

Lo establecido en la SEP (2024) son los lineamientos de tutoría y en normas educativas vigentes como la Ley General de Educación (Artículos reformados en 2024), en los cuales se establece la importancia de brindar una orientación integral y un acompañamiento continuo a los educandos, donde el tutor también participa en la implementación de programas preventivos, por ejemplo; para la salud emocional, inclusión, prevención del acoso, en la coordinación con padres o tutores

para informar sobre el progreso académico, asistencia y conducta del alumno; y en colaborar con instancias escolares de apoyo para prestar atención especial cuando se detectan barreras de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Además, los manuales de organización de escuelas secundarias técnicas, emitidos por la SEP (s/f) demandan que el tutor, además de actividades administrativas, garantice una intervención centrada en la atención individualizada del estudiante, promoviendo su integración en la vida escolar, participación en el aula y comunidad y actuando como guía en el desarrollo emocional durante la adolescencia.

La SEP (s/f) retoma los Artículos de la Ley General de Educación, junto con los manuales de organización de las escuelas secundarias técnicas (s/f) en los que establecen las bases para una educación integral e inclusiva, donde el tutor adquiere un papel fundamental en el acompañamiento académico, personal y emocional del estudiante. La Ley, en sus disposiciones sobre educación inclusiva, equidad y formación integral, refuerza la necesidad de atender la diversidad del alumnado y promover su bienestar dentro del entorno escolar. Por otra parte, los manuales de organización de las escuelas secundarias técnicas (s/f) complementan este marco normativo al detallar las funciones del tutor, destacando su responsabilidad en la prevención de riesgos psicosociales, la promoción de la participación estudiantil, la vinculación con las familias y la atención personalizada a las necesidades educativas y emocionales de los adolescentes. En conjunto, ambos instrumentos normativos consolidan la figura del tutor como un agente clave en la formación integral y en la construcción de comunidades educativas más humanas e incluyentes.

En la Ley General de Educación (Artículos reformados en 2019) dentro del Artículo 17, se establece que la orientación integral en la Nueva Escuela Mexicana comprende la formación para la vida de los alumnos, los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que la escuela no solo debe transmitir conocimientos, sino también

atender el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes, acompañándolos a lo largo de su trayectoria educativa.

Por otra parte, el Artículo 18 amplía el concepto de orientación integral, señalando que ésta debe considerar elementos como el pensamiento lógico y matemático, la comprensión lectora, el conocimiento tecnológico y científico, las habilidades socioemocionales y el pensamiento humanístico. Asimismo, establece que el proceso educativo debe atender la diversidad de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, lo que implica una atención personalizada y una función tutorial dentro del aula.

El Artículo 19 dispone que en la planeación del Sistema Educativo Nacional se deben incluir mecanismos de seguimiento, análisis y valoración de la orientación integral, en todos los tipos de niveles educativos, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza. Esto reafirma que el acompañamiento a los alumnos no es una acción aislada, sino un componente estructural del sistema educativo mexicano.

Finalmente, el Artículo 65 establece que, dentro del marco de la educación inclusiva, las autoridades educativas deberán ofrecer medidas de apoyo que incluyan habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo necesario para garantizar el aprendizaje de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad.

En conjunto, estos Artículos reconocen que la orientación, la tutoría y el acompañamiento son elementos esenciales para el desarrollo integral del estudiante. No se limitan al ámbito académico, sino que buscan fortalecer la autonomía, la inclusión, la convivencia y la formación humana en cada etapa del proceso educativo.

1.10 Factores de protección

Durante la adolescencia, los cambios físicos, cognitivos y sociales suponen un reto importante para el equilibrio emocional y el desarrollo personal. No obstante,

diversos factores de protección pueden ayudar a los adolescentes a adaptarse de manera positiva a las nuevas exigencias y transiciones propias de esta etapa.

la relevancia de la inteligencia emocional como factor de protección, es necesario partir del concepto de inteligencia. Gardner (1995) plantea que la inteligencia no se limita únicamente a habilidades cognitivas o académicas, sino que también comprende capacidades relacionadas con la comprensión de uno mismo y de los demás. En este sentido, la inteligencia puede entenderse como la capacidad del individuo para resolver problemas, adaptarse a distintas situaciones y responder de manera adecuada ante las demandas del entorno.

Por otra parte, las emociones forman parte esencial del desarrollo humano, ya que influyen en el comportamiento, las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Bisquerra (2009) define la emoción como un estado del organismo que surge como respuesta ante estímulos internos o externos y que predispone a una reacción determinada. Durante la adolescencia, las emociones suelen experimentarse con mayor intensidad, por lo que resulta importante que las y los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan reconocerlas y comprenderlas.

En este contexto, Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. De manera complementaria, Goleman (1995) señala que ésta implica habilidades como el autoconocimiento emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales favorecen una mejor adaptación personal y social. En este sentido, gestionar las emociones no significa reprimirlas, sino comprenderlas y actuar de manera reflexiva frente a distintas situaciones.

Goleman (1995) menciona que, por ello, es importante la inteligencia emocional porque es la capacidad de reconocer, comprender, gestionar y regular las propias emociones, por lo que ésta emerge como un factor de protección significativo frente a la aparición de problemas de ajuste psicológico. En un estudio realizado por García-Bacete, Pichardo, y Alfaro (2019) con 840 adolescentes de entre 12 y 16 años, se encontró que la inteligencia emocional se asoció positivamente con el bienestar subjetivo y la satisfacción de vida, y de manera inversa con los problemas

emocionales y conductuales; además, la autoestima reforzó estos vínculos, lo que indica que las habilidades emocionales y la autoevaluación favorecen una trayectoria de desarrollo más saludable. Esta evidencia sugiere que promover la inteligencia emocional en la adolescencia no sólo contribuye al aprendizaje académico o social, sino que constituye una barrera frente a dinámicas de riesgo emocional o conductual.

Oliva (2009) destaca entre los principales factores de protección aquellos vinculados con el contexto familiar, como mantener una buena relación con los padres, recibir apoyo emocional y contar con un entorno que fomente la autonomía, lo cual contribuye al desarrollo de un adecuado equilibrio emocional, pues el adolescente se siente comprendido, valorado y capaz de tomar decisiones.

Además de los factores familiares, existen factores personales que también protegen al adolescente ante dificultades. Entre ellos, el mismo autor menciona la alta autoestima, el sentimiento de competencia personal y un buen rendimiento escolar durante la educación primaria, que actúan como bases para la estabilidad emocional y la confianza en uno mismo. Estos elementos se relacionan estrechamente con la inteligencia emocional, ya que implican la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones, así como de mantener una actitud positiva frente a los desafíos.

De igual forma, el entorno escolar desempeña un papel fundamental como fuente de apoyo y protección. El estilo docente, la actitud de los profesores y el clima institucional pueden servir como amortiguadores del estrés académico y social. Además, un ambiente educativo que promueva la empatía, la comunicación abierta y el reconocimiento de los logros individuales favorece el desarrollo emocional y social del adolescente

Salovey y Mayer (1990) mencionan que la inteligencia emocional entendida como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas se convierte, por tanto, en un componente esencial de los factores de protección. Mientras Goleman (1995) y Masten (2001) hablan del manejo adecuado de las emociones, el cual permite al adolescente afrontar con mayor resiliencia los

conflictos familiares, la presión del grupo de iguales o las exigencias escolares. En este sentido, el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía, la autorregulación y la asertividad contribuye significativamente a la adaptación positiva y al bienestar psicológico durante esta etapa.

Bisquerra (2009) menciona que los factores de protección en la adolescencia no se limitan a condiciones externas o contextuales, sino que incluyen competencias emocionales y sociales que fortalecen la capacidad del individuo para enfrentar los desafíos propios del crecimiento. La familia, la escuela y las habilidades emocionales del propio adolescente interactúan de manera dinámica, creando una red de apoyo que facilita el desarrollo integral y saludable.

En conjunto, estas aportaciones teóricas permiten comprender que la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales[1] constituyen elementos clave en la construcción de factores de protección durante la adolescencia, al favorecer la resiliencia, la adaptación positiva y el bienestar psicológico de los estudiantes. Por ello, se evidencia que dichas competencias no se desarrollan de manera aislada, sino a partir de la interacción constante entre el entorno familiar, escolar y las habilidades personales del adolescente, lo que refuerza la importancia de promover estrategias educativas integrales que fortalezcan la educación emocional como parte fundamental del desarrollo humano y social.

1.11 ¿Qué son las emociones?

El tema de las emociones es muy interesante, ya que muchas personas damos por sentado que éstas no influyen en nuestras actividades, como pueden ser el trabajo, la escuela o nuestras actividades diarias, pero eso no es del todo cierto, ya que

[1] Competencias socioemocionales: Se trata de habilidades prácticas y aplicadas que permiten a los individuos desenvolverse de manera eficaz en su entorno. Estas se mencionan a lo largo del documento debido a su estrecha relación con la inteligencia emocional, ya que ambas contribuyen al desarrollo integral y al éxito en distintos contextos.

nuestras emociones nos ayudan a desarrollarnos mejor ante todo lo que realizamos día a día.

Las emociones también tienen un impacto físico en nosotros. En el ámbito educativo, su influencia puede ser significativa. Pulido y Herrera (2015) señalan que las emociones pueden beneficiarnos o afectarnos profundamente. Sin embargo, muchas personas no lo perciben de esta manera. Estamos acostumbrados a separar las emociones de nuestra rutina diaria, y a menudo no nos permitimos experimentarlas plenamente en el momento en que surgen. En lugar de eso, tendemos a reprimirlas hasta estar a solas, ya sea por vergüenza, por no querer mostrarnos vulnerables, entre otras razones.

Por otro lado, Guido Macias (2008), menciona que las emociones son un fenómeno, porque para describirlas se necesita mirarlas como si estuvieran enfrente, pero es difícil pues están dentro de nosotros e irrumpen con fuerza cuando alguien o algo las provoca. “Una emoción es el resultado de una reacción en el cuerpo y en la mente de quien la experimenta, aunque haya surgido de un estímulo, la reacción se produce al interior” (p.18) Valadez, (2008, citado por Fuentes, s/f). Esto es lo que conocemos coloquialmente como el mundo de los afectos. De forma similar, Oatley (1992, citado en Hernández, 2017) define la emoción como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete los tres sistemas de respuesta; cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.

Daniel Flichtentrei (s/f) menciona, en un artículo titulado “matando emoticones a garrotazos”, que las emociones sirven como detectores instintivos de valor, brindando a las cosas, personas y situaciones que analizan, designan y clasifican cada experiencia, almacenándola en la memoria para el momento en el que se necesite. No olvidemos que gracias a las emociones podemos comunicar mediante expresiones físicas distintas señales a las personas que nos rodean, pero también ayudan a conocernos a nosotros mismos, nos dicen qué estamos sintiendo y qué necesitamos.

Flichtentrei (s/f) advierte sobre la creciente tendencia a reducir la complejidad emocional humana a simples representaciones digitales, como los emoticones. Esta simplificación puede empobrecer la comunicación, ya que las emociones poseen una naturaleza multidimensional que excede los límites del lenguaje verbal y no puede ser adecuadamente representada por símbolos simplificados. Además, señala que esta reducción puede afectar la calidad de las relaciones humanas, especialmente en contextos donde la empatía y la comprensión profunda son fundamentales, como en la medicina y el cuidado de la salud.

Destacando la importancia de reconocer y preservar la riqueza de las emociones humanas en nuestra comunicación diaria, advirtiendo sobre los riesgos de depender excesivamente de representaciones digitales simplificadas, que pueden deshumanizar nuestras interacciones y disminuir la profundidad de nuestras conexiones emocionales.

Mora, (2012, citado por Pérez, 2016) menciona que las emociones pueden entenderse como un motor interno que prepara al organismo para responder de distintas maneras según la situación, ya que cada una activa una forma específica de reacción. Además, cada persona experimenta estas emociones de manera única y particular, dependiendo de su historia, contexto y percepción. Desde una perspectiva neurobiológica, también se ha señalado que las emociones forman parte de un sistema cerebral encargado de identificar ciertos tipos de estímulos. Otra de las citas que rescata es de Damasio (1999, citado por Pérez, 2016) quien afirma que las emociones son una compleja colección de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón específico. Cada emoción cumple una función reguladora, contribuyendo de alguna manera a generar circunstancias benéficas para la persona que las experimenta.

Puede concluirse que las emociones no solo cumplen un papel adaptativo, sino que constituyen un sistema funcional esencial para la supervivencia y la toma de decisiones. Destacando su papel como interfase entre estímulos y las conductas que permiten actuar en el entorno, subrayando su naturaleza compleja y reguladora, al señalar que las emociones configuran patrones químicos y neuronales que

favorecen el bienestar del individuo. Así, las emociones son entendidas como mecanismos biológicos clave que guían el comportamiento y optimizan la interacción con el entorno.

Considero que es importante hablar de las emociones porque éstas nos brindan cierto deseo y motivación, lo que nos da impulso y muchas expectativas para realizar nuestras metas y deseos en la vida, nos dan dirección y, por ende, le dan órdenes a nuestro cerebro para que él nos brinde las respuestas necesarias, ya sean emotivas o contradictorias, según la circunstancia. Los sentimientos también juegan un papel importante, ya que son los responsables de brindarnos un conjunto de sensaciones, vibraciones emotivas, valores, costumbres y representaciones de nuestros afectos y deseos cotidianos.

En su obra Psicología de la emoción: el proceso emocional, Mariano Chóliz (2005) establece una clara distinción entre emoción y sentimiento. Para el autor, la emoción es una experiencia afectiva compleja que involucra tres sistemas de respuesta: la cognitivo-subjetivo, la conductual-expresiva y la fisiológico-adaptativa. Esta experiencia se caracteriza por su intensidad, brevedad y aparición generalmente automática ante determinados estímulos. En cambio, el sentimiento es una manifestación más duradera y consciente de la emoción, que surge una vez que el individuo ha procesado cognitivamente su experiencia emocional. Es decir, mientras la emoción es más impulsiva y está relacionada con una reacción inmediata del organismo, el sentimiento representa una valoración subjetiva más elaborada y estable del estado emocional vivido. Esta diferencia resulta clave para comprender la complejidad del mundo afectivo humano y cómo se articula en nuestros procesos psicológicos.

Es fundamental conocernos a nosotros mismos para poder identificar y distinguir las emociones que surgen en cada situación, comprender qué las provoca y cómo se manifiestan en nuestra reacción. Sabemos que las emociones son intensas y efímeras, y que una misma emoción puede generar diversas respuestas. Al reconocer los estímulos y asociarlos con las emociones, experimentamos tanto la emoción como la reacción de manera simultánea. Como señala Valadez, (2008,

citado por Fuentes, s/f), “Ha recibido una educación y una influencia familiar distintas, pero todos cargamos en lo más profundo de nuestro ser tanto la tristeza como la alegría, dos emociones básicas que tiñen nuestra existencia” (p. 54).

Las emociones constituyen una dimensión esencial del desarrollo humano, ya que influyen en la forma en que las personas interpretan la realidad, establecen relaciones con los demás y responden a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con Bisquerra (2009), una emoción es un estado complejo del organismo que surge como respuesta a estímulos internos o externos y que predispone a una determinada acción. Desde esta perspectiva, las emociones cumplen una función adaptativa, pues proporcionan información valiosa acerca de las experiencias que vive cada individuo y orientan su comportamiento ante los desafíos del entorno. Durante la adolescencia, etapa caracterizada por importantes cambios físicos, cognitivos y sociales, las emociones suelen experimentarse con mayor intensidad, por lo que resulta fundamental favorecer espacios educativos que permitan reconocerlas, comprenderlas y expresarlas de manera adecuada, contribuyendo así al bienestar personal y a una mejor convivencia escolar.

1.12 Clasificación de emociones: ¿negativas y positivas?

Mora y Sanguinetti (2004), plantea una crítica a la tradicional clasificación de las emociones en positivas y negativas. De acuerdo con el autor, todas las emociones cumplen funciones adaptativas esenciales para nuestra supervivencia y bienestar psicológico. Esta visión sugiere la necesidad de una comprensión más profunda y flexible de nuestras experiencias emocionales, que favorezca la aceptación y la regulación emocional en lugar de fomentar su represión.

Desde esta perspectiva, nuestras emociones deben entenderse como respuestas naturales a estímulos internos y externos, influenciadas por nuestras interpretaciones, creencias y contextos culturales. Aprender a gestionarlas de manera saludable implica reconocer su utilidad y enfocarse en cómo respondemos a ellas, en vez de etiquetarlas como “buenas” o “malas”. Este enfoque promueve el desarrollo del autoconocimiento, la autorreflexión y el crecimiento personal, permitiéndonos vivir con mayor equilibrio emocional y plenitud.

En consonancia con esta postura, Ruiz citado por el artículo del Instituto Europeo de Psicología Positiva (IEPP) publicado el 14 de abril de 2023, sostiene que tanto las emociones comúnmente consideradas positivas, como la alegría o la sorpresa, como las consideradas negativas, como el miedo o la tristeza, tienen un valor funcional. Las emociones positivas amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales, favoreciendo la resiliencia y la capacidad de adaptación frente a situaciones difíciles. En contraste, las emociones negativas cumplen un papel esencial como señales de alerta, preparándonos para actuar, protegernos o procesar experiencias dolorosas de manera más efectiva.

El artículo también enfatiza que la clasificación de una emoción como positiva o negativa depende en gran medida del contexto. Por ejemplo, la expresión de alegría en un funeral podría resultar inadecuada culturalmente, aunque en otra situación se considera deseable. En este sentido, abordar todas las emociones desde una perspectiva integradora reconociendo su función específica, según las circunstancias, es esencial para alcanzar un bienestar emocional auténtico y equilibrado.

Asimismo, el artículo publicado por “La Tercera” (2020), refuerza esta línea argumentativa. Allí, la psicóloga clínica Josefina Hernández explica que las emociones no son ni buenas ni malas en sí mismas, sino experiencias fisiológicas que interpretamos a través de nuestra subjetividad, historia personal, creencias, cultura y entorno, por lo que etiquetarlas de forma binaria puede limitar nuestra capacidad para comprenderlas, procesarlas y gestionarlas adecuadamente.

En esta misma publicación, la psicóloga Carla Saavedra advierte que esta visión simplista de las emociones responde a una falta de autoconocimiento y a carencias en las herramientas emocionales disponibles para muchas personas. En lugar de dividir las emociones en positivas o negativas, se propone reconocer su valor informativo y funcional, fomentando así la aceptación emocional.

En conjunto, estos enfoques coinciden en la importancia de dejar atrás la clasificación dual de las emociones. Adoptar una perspectiva integradora no solo permite una relación más sana con nuestras emociones, sino que también potencia

el bienestar psicológico, la resiliencia y el crecimiento personal. La clave está en aprender a interpretar, aceptar y canalizar nuestras emociones como aliadas en el proceso de vivir de forma más consciente y equilibrada.

Cadena SER (2024) en un artículo titulado “¿Sabemos gestionar las emociones?” enfatiza la importancia de no catalogar las emociones como positivas o negativas, ya que todas son útiles para adaptarse y responder a diversas situaciones. Es fundamental aprender a extraer la información que las emociones aportan para solucionar problemas, mejorar situaciones y crecer personalmente. Las emociones, ya sean consideradas positivas o negativas, son fundamentales para la adaptación y el bienestar humano. En lugar de clasificarlas de manera rígida, es más beneficio reconocer su valor y función en nuestras vidas. La aceptación y gestión adecuada de todas las emociones, sin juicio, nos permite un mayor autoconocimiento y una vida emocional más equilibrada.

1.13 Gestión de las emociones

La página de Sierra Madrid Psicología publica un artículo titulado “guía para gestionar el estrés y la presión académica” (s/f) en el cual mencionan que es muy común ocultar las emociones y hacernos los fuertes, pero a menudo no consideramos la importancia de gestionarlas adecuadamente. Reprimirlas puede resultar complicado y, con el tiempo, nos lleva a “desmoronarnos poco a poco”. Actualmente, es muy común ver cómo muchos alumnos desertan de la escuela, se frustran e incluso, se ausentan de clases, todo porque la presión de la escuela es demasiada, sus problemas familiares son fuertes e incluso la presión del trabajo, de algunos, afecta el equilibrio de todas sus actividades y responsabilidades, por lo que la presión, se hace más evidente y las mismas emociones reprimidas, empiezan a salir a flote.

Los estudiantes comienzan a sentirse cansados, desorientados, sin ánimos, empiezan a faltar a clases, no entregan trabajos o tareas y su desempeño académico empieza a bajar de nivel, no están enfocados en los temas escolares y les resulta muy complicado prestar atención o comprender los temas que se ven en clase. “Hoy en día es necesario comprender el movimiento entre todo y sus partes

para poder hacer estudios mucho más completos y así comprender al ser humano en su integridad" (Carranza, 2018, p. 3).

Uno de los ejemplos que podemos retomar sobre este tema es la teoría de la regla 7-38-55, desarrollada por el psicólogo Albert Mehrabian. De acuerdo con PsicoActiva (s. f.), esta explica que la regla 7-38-55 establece que la comunicación se compone de lenguaje verbal, tono de voz y lenguaje corporal que cuando conversamos con alguien, el 7% de la comunicación es verbal, el 38% es vocal y el 55% es no verbal, por ello, los gestos, la postura, la manera en cómo nos sentimos y expresamos facialmente manifiestan lo que sentimos realmente. Es más sencillo identificar visualmente cuando una persona está de buen o mal humor, ya que sus gestos faciales pueden decirnos muchas cosas. Por otro lado, en ocasiones resulta complicado hablar con las personas sobre sus emociones, pero es más complicado hacerlo con jóvenes de secundaria, ya que, en esa etapa se viven muchos cambios físicos y emocionales, que en ocasiones ellos no pueden controlar o entender.

La SEP (2017) presenta un modelo educativo en el que los afectos y la motivación desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje, ya que influyen directamente en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso en su permanencia en la escuela. Las emociones tienen un impacto duradero, ya sea positivo o negativo, en los logros de aprendizaje. La motivación se orienta por el conocimiento, la interacción entre el sujeto y su entorno, el reconocimiento de las diversas inteligencias y el disfrute del proceso de aprendizaje, así como de las posibilidades de saber hacer.

"Por ello, el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y para expresarlas, autorregularlas y saber cómo influyen éstas en sus relaciones y proceso educativo" (SEP, 2017, p. 19).

Daniel Goleman (2012) considera que es importante la incorporación de tener una educación emocional, ya que ésta ayuda a desarrollar habilidades para un manejo adecuado de nuestras emociones, lo cual nos brindará estabilidad, habilidades de conocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales.

Siguiendo con la idea de Daniel Goleman (2012), al conocer las emociones, los estudiantes podrán trabajar de manera adecuada su concentración, su reflexión, lograrán ser más tolerantes a la frustración y desesperación, actuarán de manera correcta ante situaciones de riesgo, mejorarán su rendimiento escolar y el aprendizaje que van a tener. Con el desarrollo de sus emociones, se les brindarán elementos para un adecuado desarrollo humano y se capacitarán para la vida, aumentando así el bienestar personal y social. Además, al fortalecer su inteligencia emocional, los alumnos adquieren habilidades clave como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables, lo cual no solo influye en su desempeño académico, sino también en la calidad de sus relaciones interpersonales. Esta formación emocional les permite desenvolverse con mayor seguridad en diversos contextos, enfrentar los desafíos con resiliencia y construir una vida más equilibrada y satisfactoria.

Para Daniel Goleman (2012) la inteligencia no se limita únicamente a las capacidades cognitivas tradicionales, como la memoria o el razonamiento lógico, sino que incluye la inteligencia emocional, entendida como la habilidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de percibir e influir en las emociones de los demás. Esta forma de inteligencia permite a las personas regular sus reacciones ante situaciones complejas, establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones conscientes y adaptarse de manera efectiva a los desafíos de la vida cotidiana. Así, la inteligencia se concibe como un conjunto integral de competencias emocionales y sociales que potencian tanto el bienestar personal como la eficacia en distintos ámbitos de la vida.

1.14 ¿Qué es la inteligencia emocional?

La inteligencia emocional es un tema importante e interesante, ya que no todos los profesores o incluso los mismos alumnos, le dan la importancia necesaria, porque estamos muy acostumbrados a separar nuestro sentir y nuestras emociones, de las actividades que realizamos en la escuela, el trabajo o incluso de nuestro círculo social, algo que no es correcto y no debería hacerse de esta manera, ya que todo está íntimamente relacionado, principalmente las emociones, éstas nos ayudan a

regular el estado de ánimo, las interacciones sociales e incluso nuestras actividades diarias.

Oliveros y Verónica (2018) realizaron una investigación, desde la perspectiva de Rafael Bisquerra, en relación con la inteligencia emocional, consultando también a Mayer, Salovey y Caruso (2000), quienes explican que la inteligencia emocional se estructura en un modelo de cuatro ramas interrelacionadas. Estos autores señalan que percibimos, identificamos, valoramos y expresamos las emociones, por lo que es fundamental expresarlas adecuadamente. Esto facilita nuestro pensamiento, la integración de la emoción y la cognición, y nos permite priorizar el pensamiento y dirigir nuestra atención a aspectos importantes como las relaciones interpersonales, el crecimiento intelectual y personal, y la gestión de las emociones en diversas situaciones de la vida.

García Becete y Domenéch Betoret (2002) citan a Goleman (1996), el cual menciona que la inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación, ya que las emociones juegan un papel importante y su influencia en las estrategias cognitivas tienen impacto en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

Daniel Goleman (1995), destaca en varias ocasiones la importancia de poner en práctica la inteligencia emocional, ya que tiene un impacto significativo en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, mejora la convivencia, el aprendizaje y el bienestar general, además de reducir los niveles de estrés, ansiedad y violencia. Todo esto contribuye también a un mejor rendimiento académico.

Las competencias emocionales, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se entienden como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para desenvolverse eficazmente en distintos contextos de la vida. Dentro de estas competencias se incluyen la conciencia emocional, la regulación o autocontrol emocional, la autonomía emocional que implica aspectos como la automotivación y la responsabilidad personal, así como la competencia social, en la que destacan

habilidades como la empatía, la asertividad y la cooperación. Estas habilidades permiten una mejor gestión de las emociones propias y favorecen una interacción social más adecuada en distintos entornos.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se apoya en el desarrollo de estas competencias como un elemento clave para el aprendizaje y el bienestar del estudiante. Asimismo, Salovey y Sluyter (1997) destacan la importancia de las habilidades emocionales en el contexto educativo, señalando que el desarrollo emocional influye directamente en los procesos de aprendizaje y adaptación escolar.

Para efectos de esta propuesta se recuperan principalmente los planteamientos de Rafael Bisquerra y Daniel Goleman, debido a que ambos coinciden en reconocer la importancia de las emociones como un elemento fundamental para el desarrollo integral de las personas. Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional se manifiesta a través de habilidades como el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales favorecen las relaciones interpersonales y el bienestar personal. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) desarrollan el concepto de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones de manera eficaz. Aunque ambos autores utilizan conceptos diferentes, sus planteamientos resultan complementarios, ya que las habilidades sociales propuestas por Goleman guardan una estrecha relación con la competencia social planteada por Bisquerra, mientras que aspectos como la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional fortalecen las capacidades descritas dentro de la inteligencia emocional. De esta manera, ambos enfoques permiten comprender que el desarrollo emocional implica no solo el conocimiento y manejo de las emociones propias, sino también la capacidad de relacionarse de forma positiva con los demás, aspecto fundamental para la formación integral de los estudiantes de educación secundaria.

En el ámbito educativo, procesos cognitivos como la memoria y la comprensión son fundamentales para el aprendizaje, ya que permiten retener, analizar e integrar la

información. Estas funciones cognitivas facilitan la construcción de nuevos conocimientos a partir de experiencias previas, así como la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, el aprendizaje no solo depende de los aspectos cognitivos, sino también de la interacción entre los procesos emocionales y cognitivos, los cuales influyen en el rendimiento académico y en el bienestar del estudiante dentro del entorno escolar.

La inteligencia emocional surge como una capacidad fundamental para afrontar de manera adecuada las demandas personales, sociales y académicas que se presentan a lo largo de la vida. De acuerdo con Goleman (1995), esta se refiere a la habilidad para reconocer las propias emociones, comprenderlas, regularlas y utilizarlas de forma positiva, así como para identificar y responder adecuadamente a las emociones de otras personas. En el ámbito educativo, la inteligencia emocional favorece procesos como la motivación, la concentración, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, aspectos que influyen directamente en el aprendizaje y en la convivencia escolar. Asimismo, Mayer, Salovey y Caruso (2000) señalan que la inteligencia emocional implica percibir, comprender y gestionar las emociones de manera consciente, permitiendo que estas se conviertan en recursos para el pensamiento y la adaptación. En consecuencia, el desarrollo de la inteligencia emocional no solo fortalece el bienestar psicológico de los estudiantes, sino que también contribuye a la formación de personas más autónomas, empáticas y capaces de enfrentar los retos propios de la adolescencia.

1.15 Adolescencia

Palacios y Oliva (2014) definen la adolescencia como una etapa del desarrollo que se extiende aproximadamente desde los 12 o 13 años hasta finales de la segunda década de vida. Se trata de un periodo de transición en el que la persona deja de ser un niño, pero aún no ha alcanzado la adultez. En este contexto, los autores citan a Erikson (1968), quien conceptualizó esta etapa como una "moratoria social", es decir, un tiempo de espera otorgado por la sociedad a sus miembros más jóvenes para que puedan prepararse adecuadamente antes de asumir las responsabilidades propias de la vida adulta.

Los mismos autores mencionan que una de las características principales de la adolescencia es que, en esta etapa, los individuos suelen continuar dentro del sistema escolar, particularmente en el contexto del desarrollo personal y profesional. Aunque los adolescentes siguen dependiendo económicamente de sus padres y viviendo con ellos, atraviesan una transición significativa en sus vínculos afectivos: pasan de un sistema de apego centrado en la familia a uno enfocado en el grupo de iguales, y eventualmente a otro orientado hacia una persona del sexo opuesto. Además, surge una cultura adolescente propia, caracterizada por preocupaciones e intereses que ya no corresponden a la infancia, pero que aún no coinciden con los del mundo adulto.

La adolescencia se distingue por una profunda reorganización emocional y social que impacta en la construcción de la personalidad. Los cambios hormonales intensifican la emotividad, provocando que las reacciones sean más extremas y menos estables, lo que explica la sensibilidad del adolescente ante críticas o valoraciones externas (Ruiz, 2013). Esta vulnerabilidad emocional, unida a la necesidad de independencia, genera frecuentes tensiones en el entorno familiar y escolar. Sin embargo, dichas tensiones no necesariamente constituyen patología, sino que forman parte de un proceso natural de diferenciación del yo. El desafío radica en que el adolescente aprenda a integrar sus emociones en un marco de autoconocimiento y aceptación, lo cual solo es posible cuando cuenta con figuras adultas que brinden seguridad, confianza y validación.

Otro aspecto clave es el papel del grupo de iguales, que adquiere una función estructurante en la vida del adolescente. Este fenómeno de “tendencia grupal” le ofrece pertenencia, reconocimiento y apoyo en su búsqueda identitaria, convirtiéndose en un espacio de transición entre la dependencia familiar y la autonomía adulta (Ruiz, 2013). No obstante, la influencia del grupo puede ser ambivalente: mientras que facilita la individuación y el ensayo de roles sociales, también puede derivar en conductas de riesgo o identificaciones negativas, como ocurre en las pandillas. En consecuencia, la adolescencia debe analizarse como un momento donde la interacción entre factores individuales, familiares y sociales

determina el desarrollo de una identidad madura o, por el contrario, la consolidación de vulnerabilidades psicológicas que afecten el bienestar futuro.

Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan una serie de transformaciones emocionales que son fundamentales para su desarrollo personal y social. Estos cambios están influenciados por una interacción compleja de factores biológicos, psicológicos y sociales. Desde el punto de vista biológico, se producen alteraciones hormonales significativas que afectan el cerebro, especialmente en áreas relacionadas con la regulación emocional y la toma de decisiones. Krauskopf (1999) menciona que este período se caracteriza por una interacción compleja entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales y las metas sociales disponibles, lo que da lugar a una amplia gama de respuestas emocionales. Este torbellino emocional puede influir en la toma de decisiones y en la forma en que los adolescentes se relacionan con su entorno.

La Organización Mundial de la Salud (2025) señala que la adolescencia es un período crucial para el desarrollo de hábitos sociales y emocionales importantes para el bienestar mental, como la capacidad para enfrentar situaciones difíciles, resolver problemas, desarrollar aptitudes interpersonales y gestionar las emociones. Contar con un entorno favorable y protector en la familia, la escuela y la comunidad son factores esenciales que influyen en este proceso. Además, el desarrollo emocional en esta etapa implica aprender a gestionar emociones, interactuar empáticamente y tomar decisiones responsables.

El Hospital Sant Joan de Déu Barcelona (2022), en su publicación “El desarrollo socioemocional en la adolescencia”, indica que este desarrollo incluye áreas como la conciencia emocional, la regulación emocional, la conciencia social/empatía y habilidades de relación y solución de conflictos. Las diferencias en este desarrollo pueden ser influenciadas por el género, observándose que las niñas suelen mostrar habilidades de empatía y prosociales más tempranas. Por ello, es esencial fomentar el desarrollo de inteligencia emocional en los adolescentes para asegurar su correcta adaptación e integración en el entorno social.

CAPÍTULO II EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN

El siguiente capítulo tiene como propósito describir el diagnóstico pedagógico realizado, el cual constituye un elemento clave para comprender las características, necesidades y potencialidades del grupo de alumnos de primer grado de secundaria que conforman el objeto de estudio. Se aborda el concepto de diagnóstico, sus funciones y fases, destacando su relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y su papel como herramienta orientadora para la toma de decisiones educativas.

Asimismo, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de información, particularmente aquellos basados en la observación sistemática, los cuales permiten analizar tanto los aspectos académicos como las dimensiones socioemocionales del alumnado. El capítulo también incorpora el análisis del contexto externo e interno de la institución educativa, reconociendo la influencia que ejercen los factores sociales, culturales y escolares en el desarrollo de los y las estudiantes.

Finalmente, se expone el diagnóstico de grupo a partir de los resultados obtenidos mediante el guion de observación y la lista de cotejo, lo que posibilita identificar fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades prioritarias de intervención.

2. 1 Diagnóstico pedagógico

Arriaga (2015) plantea que el diagnóstico pedagógico es una herramienta fundamental en el proceso de evaluación y análisis, ya que permite identificar las habilidades, necesidades y el contexto de los y las estudiantes dentro del ámbito educativo. Su propósito es reconocer y valorar sus necesidades específicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de determinar la naturaleza de sus dificultades y los factores que las generan.

Asimismo, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), menciona que con el diagnóstico se facilita conocer las capacidades individuales, los estilos de aprendizaje, el comportamiento y las posibles dificultades que puedan surgir. También permite

identificar los conocimientos previos de cada alumno y alumna, lo que resulta clave para establecer el punto de partida y orientar de manera adecuada las estrategias de enseñanza.

Arriaga (2015) describe el diagnóstico como un ejercicio fundamental que ayuda a descubrir aspectos cognitivos, actitudinales y aptitudinales de un grupo y cada uno de sus integrantes, permitiendo establecer los requerimientos necesarios para desarrollar al máximo el potencial de cada persona, tanto en aprendizajes, capacidades, habilidades y la diversidad socio-cultural.

Buisán y Marín (2001), lo conceptúan como:

> un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación (p.13)

Para Álvarez Rojo (citado en Iglesias, 2006), el diagnóstico pedagógico es una herramienta indispensable, ya que permite detectar las dificultades que un alumno puede presentar dentro del ámbito educativo y, a partir de ello, diseñar un plan de acción que contribuya a corregir o disminuir los problemas identificados. Este proceso no solo busca atender las limitaciones, sino también potenciar las capacidades del estudiante, ofreciendo estrategias de intervención que favorezcan su desarrollo, mejoren su rendimiento académico y promuevan una enseñanza más inclusiva y equitativa.

El diagnóstico pedagógico, es un proceso de intervención fundamental en el ámbito educativo, ya que nos ayuda a reconocer diferentes aspectos, necesidades, dificultades y potencialidades que puede tener un grupo, un alumno o una institución. Con el diagnóstico se podrá brindar una orientación, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante mencionar que el diagnóstico también nos ayudará de manera preventiva y correctiva, ya que a través de sus resultados podremos definir la

manera en la que se trabajará, las técnicas a utilizar y con ello definir el desarrollo adecuado del objeto de estudio, esperando brindar una intervención adecuada.

Brueckner y Bond (1981), mencionan que los aspectos que debe abarcar el diagnóstico pedagógico son:

1. Comprobación del progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas (test y observación).

2. Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares (test, observación, conocimiento de los factores). Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden a asegurar su desarrollo (p. 4).

Por otra parte, Buisán y Marín (2001), mencionan que el diagnóstico es una actividad que ayuda como proceso de orientación con tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva, además nos brinda herramientas necesarias para encontrar las posibilidades y/o limitaciones del sujeto o sujetos en cuestión, modificando las condiciones necesarias para que cada alumno desempeñe adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función de toda la información obtenida con ayuda del diagnóstico, podremos realizar las modificaciones y correcciones necesarias para guiar la enseñanza de los y las alumnas, en relación con los aprendizajes que poseen y acorde con las situaciones y contextos en que se encuentren para seguir adquiriendo los nuevos conocimientos. Con ello me refiero a considerar algunos aspectos que serán de suma importancia, como son las conductas de los alumnos, la detección de limitaciones o deficiencias, el contexto institucional, las relaciones interpersonales, la motivación, los valores, etc., y con ello brindar herramientas para la solución de algunos problemas a los que se enfrentan.

Castillo y Cabrerizo (2005, citados en Arriaga, 2015) destacan que el fin del diagnóstico educativo no es atender las deficiencias de los sujetos y su

recuperación, sino una consideración nueva que podemos llamar pedagógica: proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre situaciones no favorables para su potenciación.

De manera general, el diagnóstico pedagógico tiene como objetivo final identificar las fortalezas y debilidades dentro de un contexto educativo, así como las necesidades individuales y colectivas de los alumnos, en el caso que aquí abordo, de primer grado de secundaria, con el fin de diseñar estrategias que promuevan su desarrollo integral. Este proceso también busca brindar apoyo a los docentes para mejorar su desempeño, a través de la recolección y análisis de información, la intervención mediante una adecuada adaptación curricular y la evaluación continua del proceso diagnóstico.

Desde una perspectiva grupal, el diagnóstico pedagógico permite analizar no solo las características individuales de los alumnos, sino también las dinámicas, interacciones y formas de convivencia que se establecen dentro del grupo. Arriaga (2015) destaca que el diagnóstico pedagógico posibilita identificar aspectos cognitivos, actitudinales y emocionales que influyen en el proceso educativo, lo cual resulta especialmente relevante en el nivel secundaria. En el primer grado, de secundaria, etapa caracterizada por cambios personales y académicos, adquiere un papel fundamental para comprender la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto escolar y para orientar estrategias que favorezcan su integración y aprendizaje.

2.2 Fases del diagnóstico pedagógico

Para Buisan y Marin (1987) el diagnóstico cuenta con cinco pasos fundamentales en su implementación.

El primero es la planificación en la cual los docentes tienen que decidir qué van a trabajar, los elementos relevantes y el objetivo que desean implementar para dicho trabajo o investigación. También se debe considerar la manera en la que se recuperará dicha información, con qué instrumento y qué técnicas se utilizarán en

el proceso, respondiendo a las preguntas ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? y ¿dónde?

La segunda es la recogida de datos e hipótesis, en la cual será indispensable tener las variables a estudiar y la forma de investigarlas, todos los datos recopilados deberán ser relevantes para cada caso.

Las técnicas pueden ser la observación, análisis de documentos, entrevistas, etc., con ellas se verifica la información; “A través de las diferentes técnicas e instrumentos se observan: la situación ambiental familiar, la dinámica y relaciones familiares, el contacto familia-escuela, actitudes de los padres hacia el hijo y la escuela” (Buisan y Marin, 1987, p. 30).

Los datos que se pueden recuperar se dejarán a consideración del docente, de igual forma, se pueden ocupar documentos de la misma institución o pruebas que estén dentro de su planeación, todo dependiendo del contexto de la institución, los alumnos y la información que necesite el mismo docente.

La tercera es la comprobación de las realizaciones de los alumnos en la cual se analizará toda la información recabada, con ella se podrá descubrir de dónde vienen los problemas presentados por el alumno o grupo de alumnos. Se procesan y analizan para identificar patrones o, en su defecto, saber si el proceso de aprendizaje es el correcto. La comprobación se hace a partir de diversos procedimientos “Los más frecuentes son las baterías de prueba estandarizadas para medir las aptitudes, inteligencia, personalidad, adaptación, intereses, etc.” (Buisan y Marin, 1987, p. 31).

La cuarta es la corrección e interpretación, en la cual, como lo dice su nombre, se realiza la interpretación de datos, se les da sentido y comprensión a las fortalezas, debilidades y necesidades específicas de los y las alumnas.

Para Buisan y Marin (1987), la primera corrección se hace de manera manual y se brinda la información, así como un tratamiento estadístico de los datos obtenidos,

para que en el segundo paso se le pueda dar sentido de manera cualitativa o cuantitativa.

> Esta interpretación se realiza a la luz de los objetivos e hipótesis planteados, al comienzo o en la fase de comprobación de resultados, y depende del modelo de intervención que guíe nuestro trabajo y del ciclo educativo en el que nos situemos; este modelo ofrece la ventaja de una mayor participación del sujeto en el diagnóstico y/o en la orientación, pudiendo colaborar y planificar el mismo individuo metas y procedimientos (Buisan y Marin, 1987, p. 35).

Con la corrección podremos entender y modificar, si es el caso, el proceso educativo, realizando alguna intervención hacia los y las alumnas, cumpliendo todas las necesidades expuestas.

Por último, en el paso cinco encontramos la devolución de resultados, los resultados deberán entregarse de manera escrita y/o verbal, a manera de informe, dejando claras las conclusiones y organizando los datos más relevantes de dicha práctica. Gracias a ello, se logrará brindar soluciones adecuadas para las intervenciones próximas.

Existen tres tipos de informes; los informes dirigidos a padres, los informes dirigidos a profesores-tutores y los informes destinados a otros profesionales. Al finalizar dicho informe del diagnóstico pedagógico debemos identificar las necesidades de aprendizaje, evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y aportar soluciones a las dificultades, éstas tendrán que ser analizadas una vez aplicadas, para saber si han surtido los resultados esperados o no.

El diagnóstico pedagógico cumple diversas funciones que orientan la intervención educativa. De acuerdo con Buisán y Marín (1987, como se citó en Arriaga, 2015) su función preventiva permite detectar de manera temprana dificultades académicas, conductuales o emocionales, con el fin de intervenir oportunamente. La función correctiva se relaciona con el ajuste de las estrategias de enseñanza y las condiciones del proceso educativo, atendiendo las necesidades detectadas. Por otra parte, la función predictiva posibilita anticipar posibles problemáticas futuras, lo

que contribuye a la planificación de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la mejora del rendimiento escolar.

2.3 Instrumentos para recolección de datos

Desde el enfoque de la evaluación formativa, el seguimiento del desarrollo de los estudiantes requiere el uso de instrumentos que permiten valorar no solo los aprendizajes académicos, sino también aquellos aspectos actitudinales y socioemocionales que influyen directamente en su desempeño y en la convivencia escolar. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), la evaluación debe entenderse como un proceso continuo y sistemático orientado a la comprensión de los aprendizajes y al mejoramiento de la práctica educativa. En este sentido, la observación se consolida como una estrategia fundamental, ya que posibilita el registro organizado de conductas, actitudes e interacciones que se manifiestan en el aula. A partir de esta perspectiva, el guion de observación se configura como una herramienta pedagógica que orienta la mirada del docente hacia elementos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo la reflexión, la toma de decisiones y la mejora continua de la práctica docente, particularmente en el nivel de educación secundaria.

a) Guion de observación

Las técnicas de observación son esenciales dentro del enfoque formativo, pues permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento en que ocurren, identificando conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las y los alumnos. La SEP (2013), distingue dos tipos de observación: la sistemática, centrada en aspectos definidos mediante instrumentos como la guía de observación o el registro anecdótico, y la asistemática, que recopila información amplia para su posterior análisis, su finalidad es centrar la atención en los aspectos más significativos del desempeño docente y del proceso educativo. En ambas, se destaca la importancia de la objetividad para garantizar decisiones acertadas sobre la enseñanza.

Molina y Rendón (2020), señalan que la guía de observación es una lista de indicadores que orienta la atención del docente hacia aspectos relevantes y facilita

el análisis de la dinámica del aula. Verástegui Martínez, Úbeda Gómez y Manso Ayuso (2022), destacan su utilidad para identificar fortalezas, áreas de mejora y prácticas que favorecen el aprendizaje.

Diversos autores, como Casanova (1999) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), coinciden en que la guía debe ser clara, objetiva y confiable, definiendo elementos como propósito, duración y aspectos a observar (tareas, participación, interacción y actitudes). Su función va más allá de enlistar conductas, ya que orienta la mirada del observador, evita la dispersión y asegura la sistematización de la información.

Casanova (1999), resalta la sistematicidad como característica esencial para garantizar la validez y confiabilidad. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), propone complementarla con una perspectiva reflexiva que permita comprender las interacciones y estrategias dentro del aula. Verástegui Martínez, Úbeda Gómez y Manso Ayuso (2022), añaden que debe ser operativa y práctica, con indicadores claros y pertinentes que faciliten su aplicación sin perder profundidad.

Verástegui Martínez, Úbeda Gómez y Manso Ayuso (2022), señalan que la guía de observación debe ser clara, práctica y flexible, manteniendo un equilibrio entre lo técnico y lo pedagógico, así como entre lo estructurado y abierto, lo cualitativo y lo cuantitativo. Más que un recurso metodológico, se concibe como un instrumento de reflexión crítica que contribuye a la mejora continua de la práctica educativa.

En este caso, el guion de observación aplicado a los alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria No.139 José Enrique Rodó se diseñó con el propósito de evaluar el desarrollo de inteligencia emocional a partir de conductas observables en el contexto escolar. Para ello, se estructuró en cinco dimensiones fundamentales: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, habilidades sociales y motivación, las cuales integran los principales componentes de la competencia socioemocional y orientan al docente en el registro sistemático del desempeño estudiantil (ver anexo 1).

Cada una de estas dimensiones se acompaña de indicadores específicos y observables que permiten registrar, de manera objetiva, las actitudes y

comportamientos que las y los estudiantes manifiestan durante las actividades académicas y de convivencia escolar. Dichos indicadores están redactados de forma clara y positiva, lo que facilita su aplicación en distintos momentos del proceso educativo.

Asimismo, el guion incorpora un formato de registro que posibilita señalar la presencia o ausencia de las conductas observadas mediante una escala (“si” o “no”), además de un espacio destinado a observaciones cualitativas que complementan la información cuantitativa. Esto permite identificar fortalezas y áreas de mejora en cada estudiante, así como planear estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento del desarrollo emocional, la convivencia armónica y el bienestar personal grupal.

Este guion constituye una herramienta práctica y formativa que apoya el trabajo docente en la observación y acompañamiento del desarrollo socioemocional de los adolescentes.

b) Lista de cotejo

En EDU.LAT (s/f) se menciona que la lista de cotejo es un instrumento de evaluación en forma de tabla, cuyo propósito es obtener información sobre el proceso de aprendizaje y aplicar las mejoras necesarias. Su utilidad radica en que permite evaluar tanto conductas y actitudes como productos terminados, tales como mapas conceptuales, cuadros comparativos, exposiciones o líneas de tiempo. A diferencia de otros instrumentos, la lista de cotejo solo contempla dos opciones de valoración: sí o no, se observa o no se observa, presente o ausente. Además, puede clasificarse de acuerdo con el objeto de evaluación en actitudinal, procedimental, de productos terminados o de estrategias grupales.

De manera complementaria, la Dirección de Educación Media Superior (DEMS, s/f) señala que la lista de cotejo es un instrumento de evaluación estructurado que incluye criterios o desempeños previamente establecidos, cuya función principal es verificar la presencia o ausencia de dichos criterios mediante una escala dicotómica. Este recurso resulta útil para evaluar tareas, procesos, productos de aprendizaje o

conductas específicas, y se ubica dentro de los procedimientos basados en la observación, ya que permite registrar de manera objetiva lo que ocurre en la práctica educativa.

Asimismo, la DEMS (s/f) señala que las listas de cotejo facilitan la evaluación de tres dimensiones principales: contenidos, procedimientos y actitudes, lo que permite valorar tanto la realización de actividades como el desempeño y el comportamiento de los estudiantes. Su uso contribuye a obtener información clara sobre los logros alcanzados y las áreas que requieren reforzarse, favoreciendo la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), las listas de cotejo consisten en una relación de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean valorar, organizadas generalmente en forma de tabla y centradas en los aspectos más relevantes del proceso. Este tipo de instrumento puede aplicarse en distintos niveles educativos y asignaturas, ya que permite observar y registrar, de manera objetiva, el desempeño de las y los alumnos en situaciones concretas.

No obstante, la SEP (2013) señalan que la lista de cotejo presenta limitaciones, como la imposibilidad de valorar el grado de cumplimiento de las actividades y la reducción de detalles en la observación. A pesar de ello, resulta útil tanto para identificar conocimientos previos al inicio del curso como para realizar evaluaciones sumativas al finalizar una actividad o ciclo escolar.

En términos prácticos, estos autores destacan que la lista de cotejo es un instrumento sencillo de elaborar y de gran utilidad para valorar ejecuciones, procesos y productos específicos, ya que permite obtener información objetiva en relación con los objetivos de aprendizaje y facilita la toma de decisiones pedagógicas a partir de evidencias concretas.

En cuanto a sus características, la DEMS (s/f) sostiene que las listas de cotejo se basan en el análisis de evidencias mediante indicadores claros, sencillos y

observables, lo que permite identificar de manera objetiva la presencia o ausencia de determinados elementos en un producto o desempeño.

Una lista de cotejo se compone del objetivo de evaluación, criterios o dimensiones, indicadores redactados de forma clara y positiva, una escala dicotómica de registro y, en algunos casos, un espacio de observaciones que permite complementar la información con comentarios o sugerencias de mejora.

Popham (2014) señala que las listas de cotejo son valiosas porque reducen la subjetividad del evaluador y proporcionan evidencias claras sobre el cumplimiento de los criterios establecidos, convirtiéndose en herramientas formativas cuando ofrecen retroalimentación precisa que orienta la mejora del desempeño estudiantil.

Para apoyar esta intervención, se diseñó una lista de cotejo dirigida a alumnos de primer grado de secundaria (ver anexo 2), enfocada en evaluar de manera sistemática competencias relacionadas con la inteligencia emocional, organizadas en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, habilidades sociales y motivación. Esta lista de cotejo permite al docente registrar objetivamente conductas y actitudes durante las actividades escolares, identificar fortalezas y áreas de mejora, y planear estrategias de intervención orientadora que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

2.4 Contexto externo

Al tomar datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) encontramos que la Escuela Secundaria “José Enrique Rodó” se ubica en la calle Selva número 4, colonia Insurgentes Cuicuilco, dentro de la alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. Se localiza en una zona urbana consolidada al sur de la capital, caracterizada por la presencia de avenidas importantes como Avenida Insurgentes Sur y el Anillo Periférico, lo que garantiza amplia conectividad y acceso desde distintos puntos. Esta ubicación estratégica facilita el traslado de estudiantes, docentes y personal administrativo; sin embargo, también expone a la comunidad escolar a problemáticas asociadas con el intenso tránsito vehicular, la contaminación atmosférica y los niveles elevados de ruido ambiental.

Entrada principal de la escuela secundaria 139 José Enrique Rodo



El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, 2024) destaca que el entorno de la escuela cuenta con equipamientos culturales y comerciales de gran relevancia. Entre ellos sobresale la Zona Arqueológica de Cuicuilco, un sitio patrimonial de alto valor histórico y educativo que constituye un recurso privilegiado para el fortalecimiento de la enseñanza de la historia y la identidad cultural. Asimismo, en las cercanías se encuentra el Centro Comercial Perisur, uno de los complejos comerciales más grandes de la zona sur de la ciudad, que concentra servicios bancarios, de entretenimiento y de transporte. De igual manera, en la misma calle Selva se ubica la Fundación John Langdon Down, institución reconocida por su labor educativa y cultural en favor de la inclusión social, lo que abre la posibilidad de establecer proyectos de colaboración interinstitucional que enriquezcan la vida escolar.

Vista panorámica del centro comercial Perisur



Zona Arqueológica de Cuicuilco



En materia de movilidad, el Gobierno de la Ciudad de México (2025) señala que la ubicación de la secundaria resulta privilegiada, ya que se encuentra próxima a estaciones de la Línea 1 del Metrobús, Perisur, que conecta con el corredor de Insurgentes hasta el centro de la ciudad. Adicionalmente, la zona cuenta con accesos directos al Periférico Sur y a la Autopista Urbana, lo que facilita los desplazamientos locales y metropolitanos. A esta oferta de transporte masivo se suman diversas rutas de transporte público que circulan en las inmediaciones, lo cual amplía las alternativas de movilidad para estudiantes y familias.

La colonia Insurgentes Cuicuilco presenta un perfil particular: aunque no concentra un gran número de comercios, sí alberga instituciones educativas y culturales que le otorgan un carácter de vocación académica y de servicios. De acuerdo con la Secretaría de Bienestar (2024), la población de la zona muestra niveles de escolaridad superiores al promedio nacional y acceso consolidado a servicios urbanos. No obstante, persisten desigualdades de ingreso y necesidades educativas específicas para sectores en condición de vulnerabilidad, lo que convierte a la secundaria en un espacio clave para garantizar igualdad de oportunidades.

En su contexto inmediato, la escuela se ubica también cerca de dos avenidas principales: Avenida del Imán y el Anillo Periférico. En sus alrededores se localiza el Instituto Nacional de Pediatría, lo cual incrementa la relevancia del área como polo

de servicios de salud y educación. El acceso a la institución se ve favorecido por la disponibilidad de al menos tres rutas de transporte público, lo que facilita la llegada de los estudiantes desde distintas zonas del sur de la ciudad.

Instituto Nacional de Pediatría



El entorno más próximo de la secundaria es predominantemente habitacional, ya que frente a la escuela se encuentran edificios de departamentos. Esta condición convierte a la calle Selva en un espacio relativamente tranquilo y vigilado, dado que cuenta con monitoreo a través de cámaras de seguridad privadas, instaladas en los edificios circundantes. Asimismo, en las inmediaciones hay pequeños comercios que cubren necesidades cotidianas de la comunidad escolar, como puestos de comida, papelerías y establecimientos con servicios de cómputo e internet, lo que facilita el acceso a recursos básicos para las actividades estudiantiles.

Calle Selva



En conjunto, este contexto urbano, cultural y social ofrece tanto oportunidades como retos para la Escuela Secundaria “José Enrique Rodó”. La riqueza patrimonial y la conectividad de la zona constituyen recursos valiosos para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje; sin embargo, la institución debe también atender los desafíos relacionados con la seguridad vial, la contaminación ambiental y la atención a la diversidad socioeconómica de la población que atiende.

En este sentido, el contexto externo en el que se ubica la Escuela Secundaria “José Enrique Rodó” influye de manera directa en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, ya que las condiciones sociales, culturales y urbanas inciden en las oportunidades de aprendizaje y en la convivencia escolar. De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012), el análisis del contexto constituye un elemento clave del diagnóstico educativo, pues permite comprender los factores externos que pueden favorecer o limitar el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, la presencia de recursos culturales, educativos y de servicios cercanos representa una oportunidad pedagógica que puede aprovecharse para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que se consideren también los posibles factores de riesgo asociados al entorno urbano.

2.5 Contexto interno

Amber y Martos (2017) destacan que las funciones y cualidades de los orientadores en los centros educativos se encuentran cada vez más definidas, ocupando un papel clave dentro de la estructura escolar, gracias a su preparación psicopedagógica que les permite ofrecer un acompañamiento integral a los y las estudiantes. En este contexto, la secundaria “José Enrique Rodó”, donde se llevó a cabo la propuesta, representa un ejemplo claro de una institución pública que adapta su funcionamiento a las necesidades de su comunidad estudiantil.

El entorno escolar es un componente fundamental del contexto interno de la institución, dado que influye en la forma en que los y las estudiantes se relacionan, participan y se involucran en el aprendizaje. Buisán y Marín (2001) señalan que en el diagnóstico pedagógico debe contemplar no solo aspectos académicos, sino también las relaciones interpersonales y el ambiente escolar, ya que estos

elementos impactan directamente en el desempeño y bienestar del alumnado. En este sentido, la organización institucional, la función del personal docente y de orientación, así como las normas de convivencia, contribuyen a la construcción de un clima escolar favorable que promueve la participación, la motivación y el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Esta escuela ofrece dos turnos: matutino de 7:30 am a 13:40 pm y vespertino de 14:00 pm a 20:10 pm, el horario brinda oportunidades de acceso tanto a quienes requieren asistir en la mañana como a quienes, por razones personales, familiares o laborales, encuentran más conveniente hacerlo en la tarde. Para el ciclo escolar del 2023-2024, la institución cuenta con cinco grupos de primer grado, de los cuales cuatro están conformados por 32 alumnos y uno por 31, lo que da un total de 159 estudiantes. Esta distribución no solo amplía la cobertura educativa, sino que también fomenta la equidad al ofrecer alternativas que buscan evitar la exclusión de aquellos jóvenes que, de otro modo, tendrían dificultades para continuar con su formación.

Entrada principal de la escuela secundaria 139 José Enrique Rodo



Por otro lado, en la página oficial de la Escuela Secundaria 139 José Enrique Rodó mencionan que su nombre rinde homenaje al pensador uruguayo José Enrique Rodó, quien influyó en la ética dirigida a los jóvenes a principios del siglo XX. Inaugurada en 1970 durante la administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz,

la escuela tiene como misión fortalecer el sentido de pertenencia tanto en sus estudiantes como en la comunidad, buscando crear un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal.

Con base en las observaciones y la información que aparece en la página oficial "Escuela Secundaria 139 José Enrique Rodó", la secundaria dispone de un departamento de orientación, el cual está a cargo de dos orientadoras y una trabajadora social. Para atender a la totalidad del alumnado de educación secundaria, lo cual resulta insuficiente considerando la matrícula escolar, por ejemplo, únicamente el primer grado registra 159 estudiantes, cifra que se incrementa al integrar segundo y tercer grado, lo que genera una alta demanda de atención individual y grupal.

Este equipo se encarga de realizar un seguimiento integral de los estudiantes, lo que incluye llevar un registro detallado de la matrícula por grupo y las inasistencias, por ello, son responsables de notificar a los padres de familia las ausencias de los y las estudiantes, así como cuando estos no cumplen con las normas y reglamentos establecidos por la institución; de igual forma, deben fomentar un ambiente de confianza y respeto, en donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus inquietudes y emociones, entre otras cosas. Esta multiplicidad de funciones, concentrada en solo 2 orientadoras, limita la efectividad y cobertura del acompañamiento.

Hasta el momento no ha sido posible localizar en ninguna de las páginas oficiales de la Escuela Secundaria 139 "José Enrique Rodó" un documento público que exponga de manera explícita su misión y visión institucional. Si bien la institución comparte información general sobre su historia, funcionamiento y actividades, no se encontró información que precise estos aspectos, los cuales suelen orientar la identidad, objetivos y principios rectores de las escuelas.

Para Amber y Martos (2017), el trabajo de las y los orientadores implica desempeñar funciones orientadas al bienestar y al desarrollo integral de los y las estudiantes. Entre sus responsabilidades se encuentran brindar asesoramiento en el ámbito

académico, ofrecer acompañamiento en la elección vocacional, promover el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como prevenir posibles problemáticas de tipo emocional o conductual. Además, su labor se centra en apoyar la resolución de conflictos y en fomentar un ambiente escolar positivo que favorezca la convivencia y el aprendizaje.

La secundaria también cuenta con un director quien es responsable de la gestión general del plantel, la supervisión académica y la administrativa, un subdirector que apoya en la supervisión académica, coordinando los programas educativos y al personal docente. También hay coordinadores de área, los cuales supervisan áreas específicas como matemáticas, ciencias, humanidades, etc. Los docentes, que son quienes imparten clases, preparan el material educativo y realizan las evaluaciones a los estudiantes; el personal de administración lleva el proceso de inscripciones, registros y documentación; el personal de intendencia, son los encargados de la limpieza y el mantenimiento de la institución; además la institución cuenta con personal de seguridad.

La institución tiene espacios equipados con mobiliario adecuado, pizarrones, bancas, pizarrones electrónicos, audiovisuales, laboratorios, computadoras, acceso a internet, biblioteca, áreas deportivas, enfermería, estacionamiento para todos los trabajadores, electricidad, libros de texto, proyectores, etc.

Con base en las observaciones y la información que aparece en su página oficial, el diseño arquitectónico del plantel corresponde al modelo de escuelas públicas funcionales construidas en la época de 1970 en México. La escuela está compuesta por varios módulos de edificios que albergan las aulas, laboratorios, talleres y oficinas administrativas, generalmente dispuestos en dos o tres niveles.

Edificio de la escuela secundaria, donde se encuentran las aulas de clase



Estructura y Muros: Los edificios suelen presentar una estructura sólida, con muros exteriores que a menudo tienen acabados en tonos claros, a veces combinados con elementos de ladrillo o colores distintivos. Se observan pasillos exteriores amplios y techados que conectan las aulas entre sí y que dan vista hacia el interior de la escuela.

Entrada y espacio de estacionamiento



El Patio Central: este espacio es multifuncional, sirviendo como plaza cívica para ceremonias como los honores a la bandera, como punto de reunión y como área de recreación para el alumnado. El patio incluye canchas deportivas (como de

básquetbol o voleibol) marcadas en el piso, esenciales para las actividades de educación física y el esparcimiento durante los recesos.

Patio central



En general, la escuela se distingue por ser un espacio grande y abierto, con áreas verdes o jardineras que complementan las estructuras de concreto, creando un ambiente adecuado para el desarrollo educativo de sus estudiantes.

Conocer estos aspectos resulta fundamental, ya que permite comprender de manera más amplia el contexto en el que los jóvenes se desenvuelven. Al minimizar las distracciones presentes en su entorno, se favorece la concentración y se reduce la probabilidad de que los estudiantes se involucren en actividades que puedan afectar negativamente su desempeño académico. Del mismo modo, identificar el contexto de la escuela secundaria brinda una visión integral de las políticas, programas y recursos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta comprensión ofrece a los educadores y orientadores la posibilidad de adaptar sus estrategias de intervención, garantizando que los y las estudiantes reciban un acompañamiento pertinente y coherente con los objetivos educativos de la institución. Por lo anterior, es fundamental que se fortalezca el área de orientación educativa mediante la integración de más personas a esta área, con el objetivo de garantizar una atención oportuna, continua y de calidad a la población estudiantil, acorde con las necesidades del nivel secundaria, sin embargo, esas son

determinaciones que se deben integrar dentro de la política educativa, situación que está fuera de los alcances de la intervención que se realizó.

2.6 Diagnóstico de grupo

Como se señaló en apartados anteriores, considerando las condiciones de aplicación del diagnóstico y el contexto en el que se desarrolló, es pertinente dar paso a la interpretación de los resultados obtenidos, con el fin de analizar de manera objetiva la información recabada y comprender su significado dentro del proceso de investigación. Este análisis permitirá comprender con mayor claridad las características emocionales predominantes en el alumnado, identificar tendencias generales y reconocer posibles áreas de oportunidad dentro de cada competencia evaluada.

1) Guion de observación

El diagnóstico de grupo se aplicó en un solo día, durante una sesión de una hora correspondiente al espacio de tutoría, en los cinco grupos de primer grado de la Escuela Secundaria No. 139 “José Enrique Rodó”, turno vespertino, los cuales se dividían en cinco grupos, cuatro conformados por 32 alumnos y uno de 31 alumnos, sumando una población total de 159 estudiantes. La aplicación se realizó de manera simultánea en cada grupo, permitiendo obtener una visión general del alumnado en un mismo periodo de tiempo, bajo condiciones similares. A continuación, se describen las observaciones realizadas de acuerdo con cada competencia emocional (guion de observación anexo 1).

A) Conciencia emocional

De manera general, se observó que la mayoría de los alumnos logra reconocer y expresar sus emociones en distintas situaciones escolares, especialmente cuando se sienten contentos o molestos. Sin embargo, una parte del alumnado presenta dificultad para identificar las causas de sus emociones y para reconocer el impacto que éstas tienen en su desempeño académico. El uso de vocabulario emocional

adecuado se manifestó de forma variable entre los grupos, siendo más frecuente en actividades guiadas por el docente.

Durante las actividades individuales, algunos estudiantes expresaron verbalmente sus emociones con frases como: “me dio coraje porque no me salió, pero ya lo voy a intentar otra vez”, “me pongo nervioso cuando me preguntan”, “no estoy enojado, solo estoy cansado”. Sin embargo, también se observaron respuestas contradictorias propias de la edad, por ejemplo: un alumno manifestó “no me importa”, al equivocarse, aunque posteriormente mostró frustración evidente como movimientos bruscos o dejar de participar. Algunos otros estudiantes también afirmaron estar “bien” ante una situación de conflicto, pero evitaron el contacto visual o permanecieron aislados.

B) Empatía

La observación mostró que los estudiantes, en general, escuchan con atención cuando sus compañeros participan y muestran comprensión ante dificultades ajenas, principalmente en actividades colaborativas. Aun así, se detectaron conductas aisladas de burla o falta de sensibilidad en algunos grupos, lo que señala la necesidad de fortalecer la empatía y el respeto hacia los demás, especialmente en situaciones de conflicto o tristeza.

En algunas actividades en equipo se observaron conductas espontáneas donde los alumnos mencionaban “yo te explico, no está tan difícil”, mostraron preocupación al decir “él también estaba trabajando”, o simplemente guardaban silencio cuando un compañero compartía algo personal.

Sin embargo, también se observaron comentarios en tono de burla entre compañeros “ay, ya vas a llorar” o incluso risas ante equivocaciones, aunque posteriormente algunos estudiantes ofrecían disculpas, se detectó que las burlas suelen presentarse más en grupos donde predominan dinámicas de liderazgo identificado en el grupo corresponde principalmente a líderes sociales,

caracterizados por su popularidad y habilidades de comunicación, así como a un liderazgo dominante, donde algunos estudiantes imponen sus ideas.

En menor medida, también se observa un liderazgo colaborativo que favorece el trabajo en equipo. Asimismo, se detectó que las burlas son más frecuentes en grupos con dinámicas de liderazgo marcadas, especialmente cuando existen figuras con presencia dominante que influyen en la conducta del grupo.

C) Habilidades sociales

En cuanto a las habilidades sociales, la mayoría de los alumnos participa en trabajos en equipo y se comunica de forma respetuosa con compañeros y docentes. La aceptación de opiniones diferentes y la resolución de conflictos mediante el diálogo se presentan con mayor frecuencia cuando existen acuerdos claros y mediación del docente. Se observó que, conforme avanza la actividad, el ambiente de cooperación tiende a fortalecerse.

Algunos ejemplos se observaron, en el trabajo en equipo donde la mayoría logró distribuir tareas como “tú escribes, yo busco la respuesta” o algunos estudiantes mostraron un rol de guía y presentaron acuerdos, pero algunos otros mostraron desacuerdos por la intervención docente al intentar mediar conflictos entre ellos. Algunas de las contradicciones que también se presentaron fue que los estudiantes participaron activamente con sus amigos, pero se mostraban reservados cuando trabajaban con compañeros distintos, así como también algunos decían “sí trabajo en equipo”, pero intentaron imponer su opinión en varias ocasiones.

D) Motivación

La dimensión de motivación refleja que gran parte del alumnado muestra disposición e interés por aprender y cumple con las actividades escolares en tiempo y forma. El entusiasmo y la perseverancia ante dificultades varían entre los grupos, siendo más evidentes en aquellos donde se promueve la participación activa y el reconocimiento del esfuerzo. En general, los estudiantes demuestran confianza moderada en sus

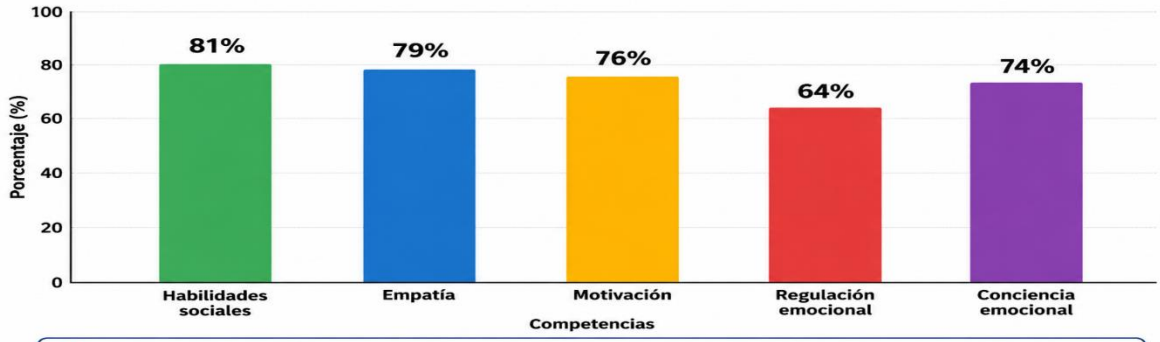
capacidades, aunque algunos requieren mayor estímulo para mantener la constancia y el deseo de superación.

Se identificaron distintos perfiles en relación con la motivación académica. Un grupo de estudiantes se caracteriza por la entrega completa de actividades y por expresar sus dudas con frecuencia, mostrando disposición para mejorar su desempeño. No obstante, otro sector participa de manera intermitente, principalmente cuando el tema resulta de su interés; además, se distraen con facilidad y cumplen parcialmente con las actividades asignadas. Finalmente, se observó un perfil con menor nivel de motivación, evidenciado en expresiones como "¿eso para qué sirve?", así como en la necesidad de estímulo constante. Estos alumnos tienden a mostrar mayor interés cuando las actividades implican reconocimiento o calificación, llegando incluso a preguntar si el trabajo realizado durante el taller tendría alguna calificación en la materia correspondiente, en este caso tutoría.

Tabla de resultados del guion de observación, de acuerdo a las competencias emocionales, equivalentes a los 159 alumnos (Tabla 1)

Tabla 1. Guion de observación: Competencias socioemocionales

Porcentaje de presencia de conductas favorables



- **Habilidades sociales (81%):** competencia con mayor presencia de conductas favorables. Indica que la mayoría del alumnado manifiesta disposición para el trabajo colaborativo, respeto hacia sus compañeros y apertura al diálogo.
- **Empatía (79%):** alto nivel de conductas favorables, lo que refleja sensibilidad y comprensión hacia los demás.
- **Motivación (76%):** nivel moderado. Los alumnos muestran disposición hacia el aprendizaje, pero requieren fortalecer la constancia.
- **Conciencia emocional (74%):** nivel moderado. Identifican sus emociones, pero necesitan mayor autoconocimiento emocional.
- **Regulación emocional (64%):** porcentaje más bajo. Una parte significativa del alumnado enfrenta dificultades para controlar impulsos, manejar la frustración y mantener la calma ante errores o desacuerdos.

En la tabla 1, correspondiente al guion de observación, se muestra que las competencias con mayor presencia de conductas favorables son las habilidades sociales con el 81% y empatía con el 79%, lo cual indica que la mayoría del

alumnado manifiesta disposición para el trabajo colaborativo, respeto hacia sus compañeros y apertura al diálogo (ver tabla 1).

En contraste, la regulación emocional 64% presenta el porcentaje más bajo, evidenciando que una parte significativa de los estudiantes aún enfrenta dificultades para controlar impulsos, manejar la frustración y mantener la calma ante errores o desacuerdos.

La conciencia emocional 74% y la motivación 76% reflejan niveles moderados, lo que sugiere que, si bien los alumnos identifican sus emociones y muestran disposición hacia el aprendizaje, todavía requieren estrategias sistemáticas que fortalezcan la constancia y el autoconocimiento emocional.

Estos resultados permiten señalar que, aunque existe una base socioemocional favorable, la regulación emocional se posiciona como área prioritaria de intervención pedagógica.

2) Lista de cotejo

La lista de cotejo se empleó como un instrumento de evaluación, compuesta de 20 indicadores, con la finalidad de registrar la presencia o ausencia de conductas clave vinculadas con la inteligencia emocional. Su aplicación permitió sistematizar la observación en los cinco grupos de primer grado de secundaria, integrados por un total de 159 estudiantes, facilitando la identificación de indicadores relevantes en el comportamiento y sus emociones. De esta manera, este instrumento contribuyó a obtener información organizada y objetiva que enriqueció el análisis del diagnóstico realizado, permitiendo reconocer patrones conductuales, detectar áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional del alumnado y sustentar la toma de decisiones para el diseño de estrategias de intervención pertinentes (ver anexo 2).

En la dimensión de conciencia emocional se registró que la mayoría de los alumnos reconoce y expresa adecuadamente sus emociones durante las actividades escolares; no obstante, un grupo menor presenta dificultades para hacerlo de manera constante y clara, lo cual se reflejó en la opción “no” del registro. De igual

forma, en la regulación emocional se observó que una proporción significativa de estudiantes logra mantener la calma ante errores o dificultades; sin embargo, en algunos casos se marcaron respuestas negativas debido a reacciones impulsivas o a dificultades para controlar la frustración.

En el grupo de 1° A se observó el caso de una alumna que, al obtener una calificación baja, expresó “me siento frustrada porque sí estudié, pero creo que me puse nerviosa”, mostrando reconocimiento claro de su emoción. Lo contrario a otro estudiante del mismo grupo; al ser cuestionado por su conducta inquieta, respondió únicamente con un “no sé” y evitó profundizar en cómo se sentía, reflejando dificultad para identificar y verbalizar su estado emocional.

En el grupo 1° B, un estudiante reaccionó con molestia al perder en una actividad, levantando la voz y culpando a sus compañeros; posteriormente, al dialogar con él, reconoció que le cuesta “aceptar cuando algo no le sale bien”. Este tipo de conducta ejemplifica las respuestas negativas registradas.

Por otro lado, en el grupo 1° C se observó que, ante un error en una exposición, una alumna retomó la actividad diciendo “me equivoqué, pero lo vuelvo a intentar”, manteniendo la compostura y continuando con la tarea, lo que ejemplifica las respuestas afirmativas predominantes.

En la dimensión de empatía, los resultados reflejan una tendencia favorable, pues en la mayoría de los casos se evidenció disposición para prestar atención a las intervenciones de sus compañeros. Sin embargo, también se identificaron situaciones aisladas en las que esta actitud no se manifestó con regularidad, especialmente en circunstancias donde influyeron factores como la falta de concentración o motivación.

En el grupo 1° E se identificaron conductas como guardar silencio cuando un compañero participaba y comentarios de apoyo como: “sí se entiende lo que dices”. No obstante, también se presentaron momentos de distracción, especialmente en

actividades posteriores al receso, donde algunos estudiantes conversaban entre ellos mientras otro intervenía.

En 1°A Y 1° D se observaron casos donde ciertos alumnos muestran empatía selectiva, son atentos con su círculo cercano de amigos, pero menos receptivos cuando participa otro compañero con quien no tienen afinidad.

En cuanto a las habilidades sociales, la lista de cotejo evidenció que gran parte del alumnado colabora de forma respetuosa en trabajos grupales. Las respuestas negativas se asociaron principalmente a dificultades para aceptar opiniones distintas o para mantener una comunicación asertiva.

En el grupo 1° C predominan dinámicas colaborativas organizadas, los estudiantes suelen distribuir roles de manera espontánea “quién escribe, quién investiga, quién expone”. Sin embargo, en 1° B y 1° D se registraron situaciones donde algunos alumnos desean imponer su opinión en trabajos grupales, generando desacuerdos momentáneos.

Un ejemplo frecuente fue la frase “así no, mejor como yo digo”, seguida de cierta resistencia a escuchar alternativas, lo que fundamenta las respuestas negativas asociadas a comunicación asertiva.

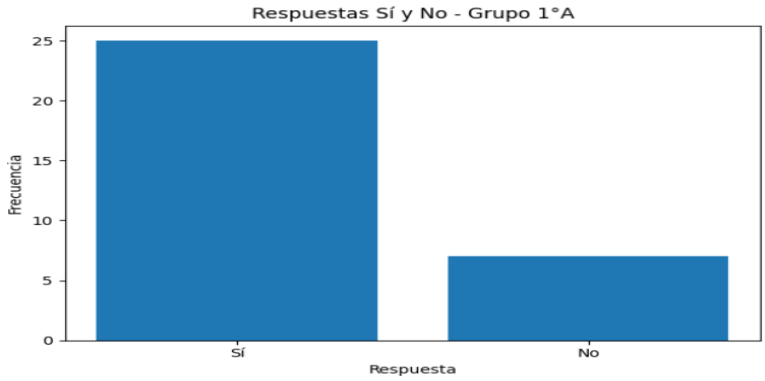
Finalmente, en la dimensión de motivación, se observó que la mayoría de los estudiantes se esfuerza por mejorar y completar sus tareas. Las respuestas marcadas como “no” corresponden a alumnos que muestran baja constancia, desinterés ocasional o dificultad para concluir las actividades asignadas.

En 1° A Y 1° E se observaron estudiantes que, aun cuando no concluyen una actividad en el tiempo establecido, solicitan continuarla o mejorarla posteriormente. En contraste, en 1° B y 1° D se identificaron algunos alumnos que expresan frases como “ya no quiero hacerlo” o “no importa si no lo término”, especialmente en actividades que implican mayor esfuerzo cognitivo.

En general, la mayoría cumple con las tareas asignadas, no obstante, la constancia varía dependiendo del interés que genere la actividad y del nivel de acompañamiento docente.

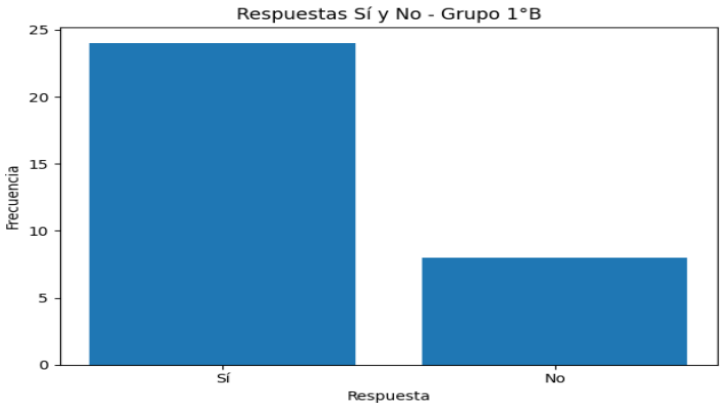
La tabla 2 muestra al grupo 1°A donde se ve un predominio de 25 respuestas afirmativas frente a 7 respuestas negativas. Esto indica que la mayoría del alumnado manifiesta conductas relacionadas con las competencias socioemocionales evaluadas. No obstante, la presencia de respuestas “no” señala la necesidad de reforzar aspectos específicos, principalmente en regulación emocional y constancia en la participación (ver tabla 2).

Tabla de distribución de respuestas afirmativas y negativas del grupo 1 A de acuerdo a las competencias socioemocionales (Tabla 2)



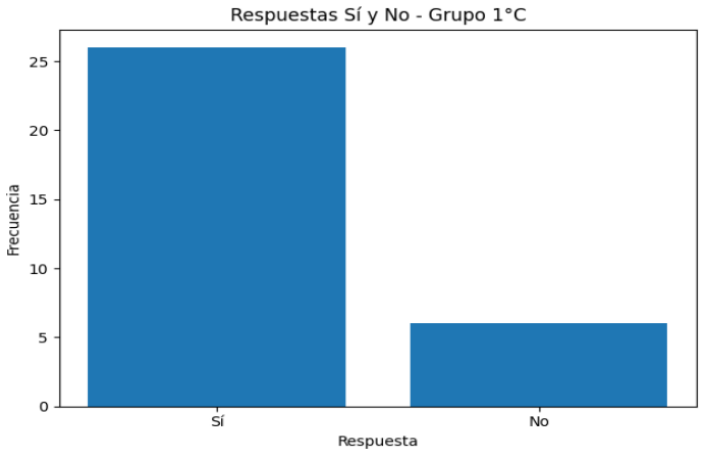
En la tabla 3 se muestra el grupo 1° B donde se registraron 24 respuestas afirmativas y 8 negativas. Aunque se mantiene una tendencia favorable en el desarrollo socioemocional, el porcentaje de respuestas negativas es ligeramente mayor en comparación con otros grupos, lo que sugiere la importancia de fortalecer estrategias de acompañamiento en motivación y manejo de la frustración (ver tabla 3).

Tabla de distribución de respuestas afirmativas y negativas del grupo 1 B de acuerdo a las competencias socioemocionales (Tabla 3)



En la tabla 4 se muestra al grupo 1° C quien presenta el mayor número de respuestas afirmativas (26 “Sí”) y solo 6 negativas. Estos resultados reflejan un nivel más consolidado en competencias como empatía y habilidades sociales, destacándose por su cooperación y disposición al trabajo en equipo. Sin embargo, se recomienda continuar reforzando la regulación emocional para mantener estos niveles positivos (ver tabla 4).

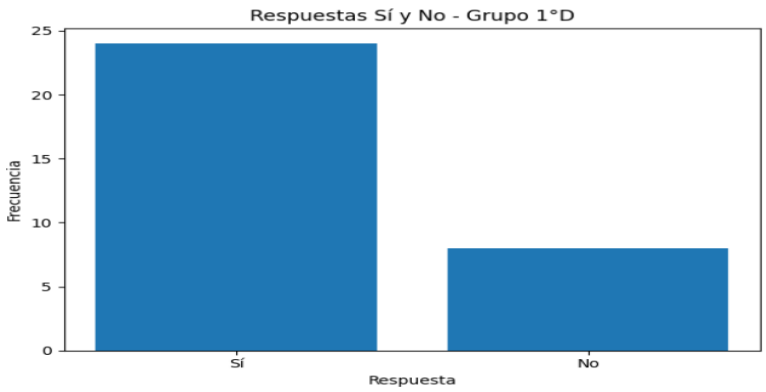
Tabla de distribución de respuestas afirmativas y negativas del grupo 1 C de acuerdo a las competencias socioemocionales (Tabla 4)



En el grupo 1° D se observaron 24 respuestas afirmativas y 8 negativas. Si bien predomina el desarrollo favorable de competencias socioemocionales, este grupo

muestra mayor variabilidad en la manifestación de conductas relacionadas con el control de impulsos y la constancia académica, lo que orienta la necesidad de intervención focalizada en regulación emocional (ver tabla 5).

Tabla de distribución de respuestas afirmativas y negativas del grupo 1 D de acuerdo a las competencias socioemocionales (Tabla 5)



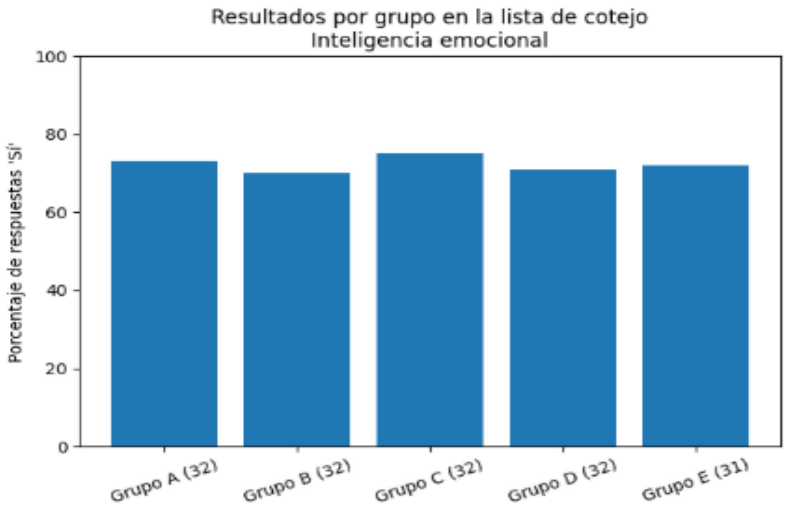
El grupo 1° E registró 24 respuestas afirmativas y 7 negativas, mostrando un equilibrio positivo en el desarrollo socioemocional. La mayoría de los estudiantes evidencia disposición al trabajo colaborativo y respeto hacia sus compañeros; sin embargo, es pertinente continuar fortaleciendo la motivación intrínseca y la participación constante (ver tabla 6).

Tabla de distribución de respuestas afirmativas y negativas del grupo 1 E de acuerdo a las competencias socioemocionales (Tabla 6)



La gráfica 7 presenta el porcentaje de respuestas afirmativas por cada uno de los cinco grupos observados (cuatro grupos de 32 alumnos y un grupo de 31). Los resultados muestran un comportamiento relativamente homogéneo entre los grupos, con ligeras variaciones que reflejan diferencias en la manifestación de competencias socioemocionales. Esto sugiere la necesidad de estrategias generales de intervención, así como acciones específicas adaptadas a las particularidades de cada grupo (ver tabla 7).

Tabla de resultados de la lista de cotejo de respuestas afirmativas en cada grupo de las competencias socioemocionales (tabla 7)



Considerando los resultados se puede concluir que el grupo de 1° A es un grupo participativo y expresivo, presenta buena disposición para integrarse en actividades grupales, aunque algunos estudiantes muestran impulsividad verbal. El liderazgo suele concentrarse en un pequeño grupo de alumnos.

El grupo de 1° B es dinámico, pero con mayor variabilidad conductual, se observa entusiasmo inicial en actividades nuevas, aunque disminuye la constancia en tareas prolongadas. Requieren acompañamiento frecuente en regulación emocional.

En 1° C los alumnos con mayor cohesión y organización interna destacan en cooperación y respeto de turnos de participación. Muestran madurez relativa en comparación con otros grupos del mismo grado.

En 1° D se presentan contrastes marcados entre estudiantes altamente participativos y otros con tendencia al aislamiento o distracción. Se observan mayores retos en control de impulsos.

Por último, en 1° D se muestra un ambiente generalmente armónico, existe disposición al trabajo colaborativo, aunque algunos alumnos muestran dependencia del acompañamiento docente para mantener la motivación constante.

A partir de los resultados obtenidos mediante el guion de observación y la lista de cotejo, se concluye que los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria No.139 “José Enrique Rodó”, turno vespertino, presentan un desarrollo socioemocional favorable en dimensiones como empatía y habilidades sociales. No obstante, se identifican áreas prioritarias de intervención en regulación emocional y constancia motivacional, particularmente en aquellos estudiantes que manifiestan dificultad para el manejo de la frustración y el control de impulsos. Estos hallazgos orientan la implementación de estrategias de acompañamiento socioemocional.

CAPÍTULO 3 DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN

El capítulo 3 tiene como finalidad describir y fundamentar la propuesta pedagógica diseñada para atender las necesidades detectadas en los grupos de primer grado de la Escuela Secundaria No. 139 “José Enrique Rodó”. A partir del diagnóstico previo, se identificó la importancia de intervenir en el desarrollo de la inteligencia emocional como un elemento clave para fortalecer el desempeño académico, la convivencia escolar y el bienestar integral del alumnado. En este sentido, el capítulo expone los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la intervención, así como su organización y aplicación en el contexto educativo.

Se presenta la propuesta pedagógica como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando su carácter intencional y contextualizado. Posteriormente, se aborda el modelo por programas como base de la intervención en orientación educativa, estructurado en las fases de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Este enfoque permite mantener coherencia entre las necesidades detectadas y las estrategias diseñadas, favoreciendo una intervención preventiva y centrada en el desarrollo de los estudiantes.

Asimismo, el capítulo profundiza en la metodología del taller como estrategia didáctica para promover el aprendizaje activo y significativo en adolescentes. Se describen sus fases, fundamentos teóricos y su pertinencia en el nivel de educación secundaria, así como el proceso de planeación que orientó cada sesión. Finalmente, se detalla la aplicación del taller, la evaluación de la propuesta y las conclusiones derivadas de la experiencia, con el propósito de valorar su impacto en el fortalecimiento de la inteligencia emocional del alumnado.

3.1 Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica constituyó un instrumento fundamental para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en ella se plasmaron las intenciones educativas, los principios teóricos y las estrategias que una institución diseña para atender las necesidades formativas de su alumnado. En este sentido, el Ministerio

de Educación de España (2020) señala que la propuesta pedagógica permite organizar de manera sistemática las acciones educativas, en concordancia con los principios establecidos en su legislación vigente, garantizando una educación integral, inclusiva y contextualizada. Desde esta perspectiva, la presente propuesta pedagógica tuvo como finalidad favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos de primer grado de educación secundaria, reconociendo que las emociones forman parte esencial del proceso educativo y del desarrollo integral de los estudiantes.

La necesidad de implementar esta propuesta surgió a partir de la observación de diversas problemáticas emocionales y conductuales que afectan la convivencia escolar, y el bienestar personal de los alumnos de primer grado de la escuela secundaria 139 “José Enrique Rodó”. Algunos autores coinciden en que la separación entre los procesos cognitivos y emocionales limita el aprendizaje significativo, ya que las emociones influyen en la motivación, la atención y la toma de decisiones (Bisquerra y Pérez, 2012; SEP, 2017). En este contexto, la orientación educativa adquiere un papel relevante, pues permite prevenir algunas dificultades emocionales y acompañar a los estudiantes en una etapa de cambios significativos como la adolescencia.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que debemos:

> Tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza (p. 40).

Los mismos autores destacan la necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos vinculados al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de principios y estrategias efectivas para su aplicación en el aula, además de reconocer la importancia del conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital.

En relación con lo anterior, para introducir a los alumnos en el tema de la inteligencia emocional fue necesario partir de los conocimientos previos con los que ya contaban, comenzando por conceptos básicos que se abordaron en el apartado 1.14 de este documento. A partir de ello, se avanzó hacia la reflexión y la estructuración de metas alcanzables, lo que favoreció progresivamente una mejor toma de decisiones.

Por ello, la propuesta pedagógica, aquí descrita, se orientó a promover el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, así como el desarrollo de la inteligencia emocional que favorece la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables. De acuerdo con Goleman (2012), el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye a mejorar el rendimiento escolar, la adaptación al entorno y la calidad de las relaciones interpersonales, aspectos fundamentales para el bienestar personal y social de los estudiantes. Asimismo, esta propuesta buscó apoyar la labor del tutor/docente, proporcionándole un marco de acción que le permitiera identificar el tipo de estudiante que se deseaba formar y diseñar estrategias acordes con su desarrollo intelectual, emocional y social.

Para el desarrollo de la propuesta se utilizaron diversos recursos didácticos, tales como técnicas grupales, ejercicios de reflexión, actividades escritas, material audiovisual y espacios de diálogo, los cuales permitieron abordar la inteligencia emocional de manera vivencial y significativa. Asimismo, se llevó a cabo la evaluación formativa que permitió valorar de manera continua los avances de los alumnos, así como realizar los ajustes necesarios en función de las necesidades detectadas.

El orientador de la institución que estaba a cargo de los grupos de primero desempeñó un papel fundamental como mediador del proceso educativo, al intervenir de manera sistemática y profesional en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje. Su actuación se centró en establecer relaciones basadas en la confianza, el respeto y la escucha activa, promoviendo espacios de diálogo tanto individuales como grupales que favorecieron la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, se implementaron estrategias de

acompañamiento socioemocional orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional, la motivación académica y las habilidades sociales del alumnado.

De igual manera, se realizó una coordinación constante con el personal docente, proporcionando retroalimentación sobre la dinámica de los grupos y sugiriendo acciones para atender situaciones que pudieran interferir en el desempeño escolar. A través del seguimiento individualizado de casos específicos, el orientador contribuyó a generar un clima escolar armónico, consolidando un entorno seguro que favoreció el desarrollo integral de los estudiantes y fortaleció el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que la propuesta pedagógica se aplicó de forma progresiva y continua, integrándose a las actividades propias del área de orientación educativa y tutoría. Su carácter preventivo y formativo permitió no solo atender situaciones existentes, sino también anticiparse a posibles dificultades emocionales, fortaleciendo el desarrollo integral de los y las estudiantes y contribuyendo en la construcción de una comunidad escolar más inclusiva y consciente de la importancia de la identificación y regulación de las emociones.

3.2 Modelo de programas para la intervención

El modelo por programas es un enfoque de intervención en orientación educativa que organiza la acción pedagógica a través de programas sistemáticos, planificados y evaluables, diseñados para responder a necesidades específicas del alumnado y del contexto escolar. A diferencia de intervenciones aisladas o puntuales, este modelo propone una actuación estructurada que se integra al funcionamiento de la institución educativa y al currículo, favoreciendo la continuidad y coherencia del proceso orientador.

Bisquerra (2006) señala que el modelo por programas se sustenta en una perspectiva preventiva, formativa y de desarrollo, ya que su finalidad no es únicamente atender problemáticas ya existentes, sino anticiparse a ellas mediante el fortalecimiento de competencias personales, sociales y emocionales. Desde esta visión, la orientación educativa se concibe como un proceso planificado que

promueve el crecimiento integral del estudiante y contribuye a su bienestar personal, social y académico.

Asimismo, Repetto (2006) destaca que el modelo por programas permite articular la labor del orientador con el trabajo docente y las dinámicas institucionales, lo que favorece una intervención global y colaborativa. Este enfoque implica la participación de distintos agentes educativos y el aprovechamiento de los recursos del centro escolar, lo que fortalece la eficacia de las acciones orientadoras y su impacto en la comunidad educativa.

Por otra parte, Moreno (1996) señala que el modelo por programas se caracteriza por estructurarse en fases claramente definidas, las cuales incluyen el diagnóstico de necesidades, la planificación del programa, su implementación y la evaluación de los resultados. Esta organización permite que las intervenciones sean coherentes, sistemáticas y orientadas a objetivos claros, garantizando así una orientación educativa más eficaz y pertinente.

El modelo por programas también se distingue por su carácter sistemático y flexible, ya que permite adaptar las intervenciones a las características específicas del contexto educativo y a las necesidades cambiantes del alumnado. Al partir de un diagnóstico previo, el orientador puede diseñar programas ajustados a la realidad institucional, considerando factores personales, sociales y culturales que influyen en el proceso educativo.

Otro rasgo relevante del modelo por programas es su énfasis en la evaluación continua como parte fundamental del proceso de intervención. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (2007), la evaluación de programas permite valorar no solo los resultados obtenidos, sino también los procesos y condiciones en los que se desarrollan las intervenciones. Esta evaluación facilita la toma de decisiones informadas, la mejora permanente de los programas y la rendición de cuentas, fortaleciendo así la calidad de la orientación educativa.

Asimismo, el modelo por programas promueve una visión colaborativa de la orientación, en la que el orientador no actúa de manera aislada, sino en

coordinación con docentes, directivos y familias. Esta colaboración favorece la construcción de una red de apoyo que contribuye al desarrollo integral del estudiante y a la creación de un clima escolar positivo. Como señala Bisquerra (2006), la orientación debe entenderse como una responsabilidad compartida dentro de la comunidad educativa, orientada al bienestar y la formación integral del alumnado.

Finalmente, el modelo por programas resulta especialmente pertinente en la implementación de intervenciones relacionadas con el desarrollo emocional, ya que permite planificar acciones preventivas y formativas de manera progresiva y sostenida. Al integrar programas de educación emocional dentro de las actividades escolares, se favorece la adquisición de inteligencia emocional que impacta positivamente en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la adaptación social de los estudiantes, consolidando así una orientación educativa centrada en la persona y en su desarrollo integral.

3.3 Fases del modelo de programas

Bisquerra (2006) y Moreno (1996) hablan del modelo por programas que constituye un enfoque de intervención en orientación educativa que organiza la acción pedagógica a través de programas sistemáticos, planificados y evaluables, diseñados a partir de las necesidades reales del alumnado y del contexto escolar. Este modelo se caracteriza por estructurar la intervención en fases claramente definidas, lo que permite garantizar coherencia entre el diagnóstico, la planificación, la implementación y la evaluación de las acciones orientadoras, favoreciendo una intervención preventiva, formativa y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

La primera fase del modelo por programas corresponde al diagnóstico de necesidades, cuyo objetivo es identificar las características personales, emocionales, sociales y académicas de los alumnos, así como los factores contextuales que influyen en su proceso de aprendizaje. Esta fase resulta fundamental, ya que permite reconocer las áreas prioritarias de intervención y evitar acciones basadas en supuestos. De acuerdo con Bisquerra (2006), un diagnóstico

adecuado asegura la pertinencia del programa y su adecuación a la realidad del alumnado. En el caso de la presente propuesta pedagógica, el diagnóstico permitió detectar diversas necesidades relacionadas con el reconocimiento, la regulación emocional y la toma de decisiones, aspectos centrales de la inteligencia emocional.

A partir de los resultados del diagnóstico, se desarrolló la fase de diseño o planificación del programa, en la cual se establecieron los objetivos generales y específicos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y los criterios de evaluación. Esta planificación se fundamentó en la importancia de considerar los conocimientos previos, los procesos motivacionales y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que, como señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), el aprendizaje significativo se construye a partir de la estructura cognitiva del alumno. En esta fase se diseñó la planeación orientada al desarrollo de la inteligencia emocional, priorizando metas alcanzables y actividades acordes al nivel de madurez de los estudiantes.

La tercera fase corresponde a la implementación o ejecución del programa, la cual consistió en la aplicación de las secuencias didácticas planificadas, orientadas al desarrollo de competencias emocionales como el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, así como la empatía y la toma de decisiones responsables. Durante esta fase, el orientador desempeñó un papel central como mediador del proceso, promoviendo la participación activa de los estudiantes y creando un clima de confianza y respeto. Repetto (2006) destaca que esta fase requiere flexibilidad, ya que las acciones deben ajustarse a las características del grupo y a las situaciones derivadas del contexto escolar y de la historia de vida de los alumnos. Asimismo, Goleman (2012) señala que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye significativamente al rendimiento académico y a la convivencia escolar.

La fase de evaluación permitió valorar de manera continua el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, así como el impacto del programa en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. La evaluación se concibió como un proceso formativo y permanente, orientado a identificar avances, áreas de mejora y

posibles ajustes a la intervención. Stufflebeam y Shinkfield (2007) sostienen que la evaluación de programas no solo debe centrarse en los resultados finales, sino también en los procesos y condiciones en los que se desarrolla la intervención, con el fin de fortalecer la calidad educativa y orientar la toma de decisiones.

En conjunto, las fases del modelo por programas permitió desarrollar una intervención sistemática, coherente y contextualizada, orientada al bienestar emocional y al desarrollo integral de los y las alumnos con los que se trabajó. Este enfoque favoreció una orientación educativa preventiva y formativa, integrada al quehacer escolar, que contribuyó al fortalecimiento de las competencias emocionales y al mejoramiento de la convivencia.

3.4 ¿Qué es un taller?

Ander-Egg (1991) menciona que el taller pedagógico constituye una estrategia metodológica que favorece el aprendizaje activo, participativo y reflexivo dentro del proceso educativo. A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la transmisión de información, el taller integra la teoría y la práctica en un espacio dinámico donde se construyen conocimientos de manera colaborativa. Esta modalidad adquiere especial relevancia en el nivel de educación secundaria, ya que promueve experiencias formativas que estimulan el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado.

Desde una perspectiva conceptual, el taller pedagógico puede entenderse como una forma de organización didáctica basada en el principio del “aprender haciendo”. En este sentido, el mismo autor define el taller como una alternativa de renovación pedagógica que articula reflexión y acción en un proceso grupal, donde los participantes asumen un rol protagónico en la construcción del conocimiento. El autor sostiene que esta metodología activa favorece la problematización de la realidad y el intercambio de experiencias significativas.

Asimismo, el enfoque del taller encuentra sustento en la pedagogía crítica y dialógica propuesta por Freire (1970), quien plantea que la educación debe fundamentarse en el diálogo horizontal entre educador y educando. Aunque Freire

no conceptualiza directamente el taller pedagógico como técnica didáctica específica, su propuesta teórica respalda este modelo al destacar la importancia de la participación, la reflexión crítica y la transformación de la realidad a partir del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el taller se convierte en un espacio donde los y las adolescentes pueden expresar ideas, cuestionar su entorno y desarrollar conciencia social.

Reyes (1977), señala que, en el contexto de la educación secundaria, el taller pedagógico resulta especialmente pertinente debido a las características del desarrollo adolescente. Durante esta etapa, los y las estudiantes consolidan el pensamiento formal, lo que les permite analizar situaciones hipotéticas, formular argumentos y establecer relaciones complejas. Por ello, las estrategias didácticas deben propiciar ambientes participativos que estimulen la reflexión y el debate, elementos centrales en la metodología del taller.

El mismo autor menciona que el taller pedagógico promueve actividades dinámicas que implican discusión grupal, resolución de problemas, análisis de casos y elaboración de productos colectivos. El taller constituye una realidad integradora donde confluyen teoría y práctica, favoreciendo procesos de pensamiento reflexivo. En este sentido, no se limita a actividades manuales o recreativas, sino que se estructura con objetivos definidos y una secuencia didáctica orientada al logro de aprendizajes significativos.

Otro aspecto relevante del taller pedagógico es su contribución al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Al trabajar en equipo, los y las estudiantes fortalecen la escucha activa, la empatía y la cooperación, competencias necesarias para la convivencia escolar. Esta dimensión participativa coincide con la propuesta de educación planteada por Freire (2005), quien subraya la importancia del diálogo como medio para la construcción colectiva del conocimiento.

Desde el punto de vista metodológico, el taller pedagógico suele organizarse en momentos estructurados que incluyen apertura, desarrollo y cierre. Esta secuencia favorece la activación de conocimientos previos, el análisis colectivo y la reflexión final sobre lo aprendido. La articulación entre acción y reflexión es uno de los

principios fundamentales señalados por Ander-Egg (1991), quien destaca que el aprendizaje significativo surge cuando los participantes vinculan la experiencia práctica con la comprensión teórica.

Freire (2005) habla de que el taller puede implementarse en distintas áreas curriculares y en espacios de tutoría u orientación educativa, abordando temas como habilidades socioemocionales, proyecto de vida o convivencia escolar. Esta modalidad favorece la construcción de aprendizajes contextualizados, ya que parte de la experiencia y realidad de los estudiantes, principio coherente con la pedagogía crítica

Finalmente, el rol del docente en el taller pedagógico se transforma en comparación con el modelo tradicional. El profesor asume una función de mediador o facilitador del aprendizaje, orientando el proceso mediante preguntas problematizadoras y promoviendo un ambiente de respeto y confianza. Este cambio responde a la concepción participativa del aprendizaje defendida por Ander-Egg (1991), en la cual el conocimiento se construye de manera colectiva y no se transmite de forma unilateral.

El taller pedagógico es una estrategia metodológica que integra teoría y práctica, fomenta la participación activa y promueve la construcción colectiva del conocimiento. En la educación secundaria, su aplicación resulta pertinente debido a las características cognitivas y socioemocionales de los adolescentes. Sustentado en aportaciones teóricas como las de Ander-Egg (1991), Freire (2005) y Reyes (1977), el taller se consolida como una alternativa didáctica que favorece la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la formación integral del alumnado.

3.5 ¿Cuáles son las fases de un taller?

El taller pedagógico Díaz Barriga y Hernández (2010) lo definen como una estrategia didáctica que se estructura en momentos secuenciados para favorecer el aprendizaje activo y significativo. Su organización por fases permite que los y las estudiantes transiten de la motivación inicial a la construcción del conocimiento y, finalmente, a la reflexión crítica sobre lo aprendido. En educación secundaria, esta

estructura es especialmente pertinente, ya que los adolescentes requieren experiencias organizadas que les permitan comprender el propósito de las actividades y participar de manera consciente en su proceso formativo.

En la planificación de un taller pedagógico, Coll (1990) menciona que se debe considerar que el aprendizaje ocurre cuando las actividades están articuladas en una secuencia didáctica coherente. La organización estructurada de las experiencias educativas facilita que el alumno construya significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y la nueva información. En este sentido, las fases del taller no son eventos aislados, sino momentos interrelacionados que orientan la construcción progresiva del aprendizaje.

La primera fase corresponde a la apertura o encuadre inicial. Este momento tiene como finalidad presentar los objetivos del taller, generar un ambiente de confianza y activar conocimientos previos. Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante puede relacionar la nueva información con conceptos ya existentes en su estructura cognitiva. Por ello, en secundaria es fundamental iniciar el taller con preguntas detonadoras, técnicas breves o situaciones problemáticas que conecten con la experiencia cotidiana de los adolescentes.

Durante la fase de apertura también se establecen acuerdos de convivencia y criterios de participación. Este encuadre inicial resulta clave en la adolescencia, etapa en la que el sentido de pertenencia y la interacción social influyen significativamente en el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo se potencia mediante la interacción social y el trabajo colaborativo; por lo tanto, crear un clima de respeto y cooperación desde el inicio favorece el desarrollo posterior del taller.

La segunda fase es el desarrollo o ejecución de actividades centrales. En este momento se implementan estrategias como trabajo en equipo, análisis de casos, debates, proyectos colaborativos o resolución de problemas. Esta etapa responde a los principios del aprendizaje activo, donde el estudiante asume un rol protagónico en la construcción del conocimiento. Bruner (1988) afirma que el aprendizaje por

descubrimiento fortalece la comprensión profunda, ya que el alumno reorganiza la información mediante la exploración y la participación activa.

En educación secundaria, la fase de desarrollo debe considerar el nivel de pensamiento formal que comienzan a consolidar los y las adolescentes. Piaget (1972) señala que en esta etapa los y las jóvenes desarrollan la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo, lo cual permite diseñar actividades que impliquen análisis crítico, argumentación y formulación de hipótesis. El taller, al incorporar debates y problematización, favorece la consolidación de estas habilidades cognitivas.

Durante esta fase central, el docente cumple la función de mediador del aprendizaje. Su papel consiste en orientar, guiar y proporcionar lo que sea necesario, sin sustituir la participación del estudiante. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en la zona de desarrollo próximo cuando el docente brinda apoyo estratégico que permite al alumno avanzar hacia niveles superiores de comprensión. En el taller pedagógico, este acompañamiento se traduce en preguntas orientadoras, retroalimentación constante y supervisión del trabajo colaborativo.

La tercera fase es el cierre y evaluación. Este momento tiene como propósito sistematizar los aprendizajes alcanzados, reflexionar sobre el proceso y valorar la experiencia vivida. Díaz Barriga y Hernández (2010) destacan que la evaluación formativa permite identificar avances y áreas de mejora durante el proceso educativo, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje. En el taller, el cierre puede realizarse mediante, síntesis grupales, mapas conceptuales o autoevaluaciones.

El cierre también cumple una función metacognitiva, ya que permite que los estudiantes reflexionen sobre cómo aprendieron y qué estrategias resultaron más eficaces. Al respecto, Flavell (1979), menciona la metacognición, que implica la toma de conciencia sobre los propios procesos de pensamiento, elemento esencial para el aprendizaje autónomo. En secundaria, fomentar esta capacidad contribuye

al desarrollo de estudiantes más críticos y responsables de su formación académica.

Asimismo, la fase de evaluación no se limita a calificar resultados, sino que considera la participación, la colaboración y la calidad de las aportaciones. Johnson y Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico y las relaciones interpersonales cuando se promueve la responsabilidad individual y grupal. En este sentido, la evaluación dentro del taller debe reconocer tanto el producto final como el proceso de interacción y cooperación.

Es importante señalar que las fases del taller pedagógico deben adaptarse al contexto y a las características del grupo. La flexibilidad metodológica permite ajustar tiempos, actividades y estrategias de acuerdo con las necesidades detectadas. Coll (1990), enfatiza que la enseñanza eficaz implica una intervención ajustada a las particularidades del alumnado, lo cual es especialmente relevante en secundaria debido a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

En conclusión, las fases del taller pedagógico: apertura, desarrollo y cierre, constituyen una secuencia estructurada que favorece el aprendizaje significativo en adolescentes de secundaria. Fundamentadas en aportaciones teóricas como las de Ausubel (2002), Vygotsky (1978), Bruner (1988), Piaget (1972) y Díaz Barriga y Hernández (2010), estas fases permiten articular motivación, construcción activa del conocimiento y reflexión metacognitiva. La adecuada implementación de cada momento fortalece tanto las habilidades cognitivas como las competencias sociales, contribuyendo a una formación integral acorde con las demandas del nivel educativo.

3.6 ¿Qué es la planeación?

La planeación diseña e identifica los recursos necesarios para obtener resultados específicos y alcanzar metas dentro de los procesos educativos, antes de realizar una planeación se debe realizar un diagnóstico interno y externo, el cual nos ayudará a conocer el contexto que presenta la institución y su entorno, nos permitirá

conocer sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. De esta manera, nuestros objetivos, metas y estrategias serán más claros y precisos.

Llarena, McGinn, Fernández y Álvarez (1981) definen la planeación como:

“el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización” (p. 432).

Dentro de ésta, es fundamental tener claridad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como fomentar la creatividad y la innovación. Las actividades deben ser claras, pertinentes y congruentes, ya que impactan directamente en el desarrollo de los estudiantes. Asimismo, es indispensable mantener una actitud flexible y la capacidad de adaptarse a las necesidades del alumnado para favorecer el logro de los resultados esperados.

Estas acciones deben adecuarse a las condiciones específicas de cada escuela, con el fin de facilitar la implementación de las metas establecidas, así como su seguimiento y evaluación. De igual manera, es necesario establecer mecanismos que delimiten responsabilidades y promuevan el trabajo colaborativo o individual, favoreciendo la interacción de acuerdo con las necesidades de cada situación.

La SEP (2017) plantea que “la planeación como la delimitación de los fines, los objetivos y las metas de la educación, es la elección de los recursos y estrategias para lograrlos” (p. 102). Es decir, es el proceso que nos permite definir una dirección clara en la educación, eligiendo las mejores herramientas para alcanzar nuestros objetivos, las planeaciones nos permiten articular y organizar los recursos del plantel para promover el logro del perfil de egreso de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo personal.

La SEP (2022) se debe reconocer y valorar la importancia de la planeación y la evaluación de los aprendizajes. Esto implica analizar sus propósitos, características, niveles de concreción y sus implicaciones disciplinares, didácticas, pedagógicas y

curriculares, destacando su relevancia en el diseño y desarrollo de las intervenciones educativas.

Lo anterior lleva a entender que tanto las planeaciones y las evaluaciones deben considerar aspectos básicos de las características de los y las alumnas, respondiendo a las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje, además de recuperar los enfoques de planes y programas vigentes, así como también los contextos diversos en los cuales se atienden las diferencias individuales, la construcción de su conocimiento y el desarrollo de sus habilidades.

Para Tyler (1949) la planeación implica un proceso lógico y sistemático cuya finalidad es desarrollarse en las mejores condiciones posibles. La primera fase corresponde al diagnóstico, el cual, como se mencionó anteriormente, se divide en dos tipos: diagnóstico interno y diagnóstico externo.

La SEP (2017) retoma que el contexto interno se refiere a las dimensiones institucional, interpersonal y valoral. Proporciona información específica sobre la institución, sus antecedentes, el personal que la conforma y, en general, todos los elementos que integran su dinámica interna.

De igual manera la SEP (2017) el contexto externo alude a los factores sociales, culturales, económicos y comunitarios que influyen en el proceso educativo y que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje del alumnado. Asimismo, considera la dimensión social y los enfoques actuales que fortalecen la relación maestro–alumno, promoviendo una actitud positiva, un mejor desempeño y el desarrollo de la empatía.

Bisquerra (2004) menciona la segunda fase corresponde al establecimiento del propósito, en la cual se reflexiona sobre la relevancia de la enseñanza y el sentido de cada planeación. En esta etapa se toman en cuenta las necesidades del estudiantado y sus contextos, procurando diseñar actividades congruentes y alineadas con los enfoques establecidos en los planes y programas vigentes.

La tercera etapa es la selección de estrategias y recursos para el aprendizaje y la enseñanza. Para la selección de los temas se deben retomar aspectos y temas

tratados en cursos o clases anteriores, ya que con ellos los estudiantes tendrán elementos para realizar de manera adecuada el taller o el desarrollo de las sesiones, y favorecer el logro de su aprendizaje. La SEP (2022) sugiere “retomar diferentes estrategias y técnicas que promuevan la lectura y revisión de los textos de la bibliografía básica” (p. 18). Siempre y cuando los temas sean pertinentes para los estudiantes, sean herramientas indispensables y les favorezca en un aprendizaje significativo.

La cuarta y última fase es la evaluación de la planeación en la cual es importante recuperar evidencias, ya que con ellas se cotejará el desempeño de las y los alumnos. Es importante reconocer si se obtuvo el objetivo esperado, reconocer si la planeación ayudó en su proceso formativo, saber si el alumno es capaz de aplicar los conceptos brindados y si las metas propuestas se cumplieron de manera correcta.

3.7 Acerca del taller

El presente taller tuvo como finalidad brindar apoyo a los alumnos para identificar sus emociones y el impacto que éstas pueden en sus actividades y desempeño académico. Sabíamos que no todos percibimos ni experimentamos las emociones de la misma manera, pero lo que sí reconocíamos es que cada vez se normalizaba más la idea de no sentir, de no expresar y de guardar nuestras emociones para cuando estemos solos. Por ello, este taller buscó fomentar competencias emocionales para un desarrollo integral que conllevó en un proceso continuo de autoconocimiento.

En la primera sesión se cuestionó si realmente existía una influencia de las emociones en la formación académica de los y las alumnas, con ayuda de una presentación digital se dio una explicación sobre las emociones, la inteligencia y educación emocional, se realizó un diccionario de emociones buscando identificar cada una de ellas y al finalizar entre todos construimos una conclusión, con el fin de identificar y canalizar las emociones que experimentábamos, dejando en claro que no todos las vivíamos de la misma manera. Esta primera sesión tuvo una duración de 50 minutos.

Sesión No.1

"¿Existe una influencia de las emociones en tu formación académica?"

Objetivo: Brindar apoyo a los alumnos a identificar las diferentes emociones que pueden experimentar, aclarando que no todos las perciben de la misma manera, pero es muy importante identificarlas para canalizarlas de la mejor manera posible.

Actividad	Aprendizaje	Materiales	Tiempo
Presentación	Se realizará una presentación apoyada con diapositivas donde se explicarán de manera clara y sencilla los conceptos de emociones, educación emocional e inteligencia emocional. Asimismo, se destacará la importancia de reconocer, expresar y regular las emociones para mejorar la convivencia y el aprendizaje. Durante la exposición se promoverá la participación de los estudiantes mediante ejemplos cotidianos, con el propósito de generar reflexión e identificar experiencias propias relacionadas con el tema.	• Presentación digital (anexo No.3) • Aula con computadora y proyector	10 minutos
Actividad taller de emociones "Diccionario de emociones"	Se realizará una actividad individual en la que, a partir de diversas imágenes proporcionadas por el orientador, los estudiantes deberán escribir al reverso de cada una la emoción que consideran que representa, así como el significado que le atribuyen, simulando la función de un diccionario emocional. Esta técnica permitirá fortalecer la identificación y comprensión de las emociones desde una perspectiva personal. Al finalizar, cada alumno compartirá de manera voluntaria su reflexión, explicando qué emoción identificó y por qué le otorgó ese significado, promoviendo así la expresión, el análisis y el respeto por las diferentes interpretaciones del grupo (anexo No.2).	• Presentación digital (anexo No.3) • Hojas blancas • Fotografías que representen algunas emociones (anexo No.4)	30 minutos
Conclusión	Al finalizar la técnica, se realizará una breve reflexión grupal, de manera voluntaria, donde se destacará la importancia de reconocer que una misma imagen puede generar distintas interpretaciones emocionales, podrán comentar lo que les gustó o disgustó de la actividad, dependiendo de las experiencias personales de cada estudiante. Se enfatizará que todas las emociones son válidas, que aprender a identificarlas y expresarlas adecuadamente favorece la comprensión de uno mismo y el respeto hacia los demás, fortaleciendo así la educación emocional dentro del grupo.	• Presentación digital (anexo No.3)	10 minutos
Observaciones	En esta sesión, no se evaluó, se evalúa hasta la sesión número 4 y 5.		

Sesión No.2

“Autoconocimiento”

Objetivo: Fortalecer la autorregulación emocional de los estudiantes, promoviendo el reconocimiento y control adecuado de sus emociones, deseos y necesidades, con el fin de favorecer su educación emocional y el desarrollo del autoconocimiento.

Actividad	Aprendizaje	Material	Tiempo
Presentación	Se iniciará la sesión con una breve presentación por parte del orientador, retomando su nombre y función dentro del grupo. Posteriormente, se explicará de manera general que se realizarán nuevas actividades enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, destacando la importancia de la participación, el respeto y la disposición para trabajar en un ambiente de confianza.		5 minutos
“El juego del nombre”	Cada estudiante escribirá su nombre y un apellido en una hoja, formando un acróstico. A partir de cada letra que compone su nombre, deberán identificar y escribir una cualidad o virtud positiva que consideren que los representa o que les gustaría desarrollar. La actividad se llevará a cabo de manera individual, promoviendo la reflexión personal y el reconocimiento de aspectos positivos propios. Al finalizar, los estudiantes compartirán voluntariamente sus resultados con el grupo, favoreciendo el fortalecimiento de la autoestima, el autoconocimiento y el respeto hacia las cualidades de los demás.	• Hojas blancas	15 minutos
“La historia de Pepe”	Se repartirán las hojas con la “historia de Pepe” y se realizará una lectura individual del cuento corto. A partir de la historia, los estudiantes deberán escribir al reverso de la hoja proporcionada, cómo actuarían si estuvieran en el lugar de Pepe, considerando el control y manejo de sus emociones. Posteriormente, las respuestas se clasificarán en el pizarrón en dos grupos: reacciones positivas y reacciones negativas. Con base en esta clasificación, se llevará a cabo un breve debate guiado que permitirá analizar las distintas formas de actuar ante un conflicto y reflexionar sobre la importancia del autocontrol, la toma de decisiones y el autoconocimiento.	• Hojas blancas • Cuento corto (anexo No.5)	15 minutos

“La rueda de la vida”	Se entregará a cada estudiante una hoja con el esquema de la “Rueda de la vida”, donde en cada categoría escribirán sus principales deseos o metas. Posteriormente, evaluarán cada aspecto en una escala del 1 al 10, según el nivel de satisfacción que perciban. A partir de esta valoración, los participantes identificarán las áreas que perciben con menor nivel de satisfacción o que consideran prioritarias, lo que les permitirá reflexionar sobre aquellos aspectos que requieren mayor atención. Asimismo, la actividad favorecerá el reconocimiento de sus deseos y necesidades, brindándoles una visión más clara de los elementos importantes para su vida y su desarrollo personal.	• Hoja rueda de emociones (anexo No.6)	10 minutos
Cierre de sesión	Al finalizar ambas actividades, se realizará una breve reflexión grupal en la que los y las estudiantes compartirán de manera voluntaria los aprendizajes obtenidos. Se resaltará la importancia del autoconocimiento, la identificación de emociones, deseos y necesidades como elementos fundamentales para su desarrollo personal. Finalmente, se reforzará la idea de que reconocer lo que sienten y lo que necesitan les permite tomar decisiones más conscientes y responsables en su vida diaria.		5 minutos
Observaciones	En esta sesión, no se evaluó, se evalúa hasta la sesión número 4 y 5.		

Sesión No.3

“Reconocer y gestionar las emociones”

Objetivo: Desarrollar la capacidad de identificar y regular las emociones propias, promoviendo habilidades de comunicación efectiva, empatía y comprensión emocional dentro del contexto grupal.

Actividad	Aprendizaje	Materiales	Tiempo
Introducción	En esta sesión se abordará la importancia de reconocer y gestionar las emociones. Como actividad inicial, se presentará un mapa mental mediante una presentación digital, en el cual se explicará de manera visual y organizada la relevancia de identificar, comprender y regular nuestras emociones. A partir de esta explicación, se promoverá una breve reflexión grupal sobre cómo la gestión emocional influye en la vida escolar y personal de los estudiantes.	• Presentación digital mapa (anexo No.7)	5 minutos
“Juego de roles”	Se asignará a cada participante un personaje junto con una emoción específica (alegría, ira, tristeza, miedo, desagrado) que deberá representar. Los estudiantes harán parejas e interpretarán su personaje. Uno se comunicará con su compañero mediante gestos, expresiones faciales, tono de voz y palabras que reflejen la emoción asignada, con el propósito de que el otro integrante identifique qué emoción está siendo representada. Al finalizar, se realizará una breve reflexión grupal sobre la experiencia, destacando la importancia de reconocer las emociones en los demás y fomentar la empatía y la comprensión emocional dentro del grupo.		15 minutos
“Dibujo emocional”	De manera individual, se entregará a cada estudiante una hoja blanca en la que deberán dibujar la interpretación que más les haya gustado de la actividad anterior. Posteriormente, escribirán en otra hoja blanca proporcionada por la orientadora, una breve explicación sobre por qué eligieron esa representación. Finalmente, anotarán debajo algunas preguntas de reflexión:	• Hojas blancas	15 minutos

	¿Su compañero logró transmitir de manera correcta la emoción? ¿Han experimentado de manera similar lo interpretado? La actividad permitirá reforzar la comprensión emocional, la reflexión personal y la empatía.		
"Semáforo emocional"	A partir de los dibujos realizados previamente, cada participante identificará la emoción representada y la clasificará con ayuda de la presentación del semáforo emocional. Las emociones positivas se ubicarán en color verde, las emociones neutras o de alerta en amarillo y las emociones menos favorables en rojo. Esta actividad permitirá que los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza de las emociones, reconozcan cómo pueden variar en intensidad y comprendan la importancia de identificarlas para poder gestionarlas de manera adecuada.	• Presentación digital semáforo de emociones (anexo No.8)	10 minutos
Cierre de sesión	Para concluir la sesión, se realizará una breve reflexión grupal en la que cada estudiante compartirá los principales aprendizajes obtenidos a lo largo de las actividades. Se retomará la importancia de reconocer, expresar y clasificar adecuadamente las emociones, así como la relevancia de la empatía para comprender lo que otros sienten.		5 minutos
Observaciones	Esta actividad esta relacionada con la competencia emocional de empatía. En esta sesión, no se evaluó, se evalúa hasta la sesión número 4 y 5.		

Sesión No. 4

“Investiga y encuentra las emociones”

Objetivo: Fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante la ampliación de su vocabulario emocional, promoviendo la identificación y expresión adecuada de sus emociones; así como fomentar la cooperación sobre la competitividad, incentivando la intuición, el trabajo colaborativo y la educación emocional dentro del grupo.

Título	Actividad	Materiales	Tiempo
“Dos mentiras una verdad”	Como actividad rompe hielo para dar inicio a la sesión y generar un ambiente de confianza, cada participante pasará al frente del grupo y compartirá tres afirmaciones sobre sí mismo, de las cuales dos serán verdaderas y una será falsa. El resto del grupo deberá escuchar con atención y tratarán de identificar cuál de las tres frases es la mentira. Esta técnica favorecerá la integración grupal, la participación activa y el fortalecimiento de la confianza, promoviendo un clima de respeto y convivencia positiva.		10 minutos
“Dominó de los sentimientos”	Se formarán cinco equipos mediante la entrega de fichas tipo dominó. Cada ficha contendrá en un extremo una frase que describe una emoción y, en el otro, el nombre de una emoción específica. Los estudiantes deberán trabajar en equipos de 4 a 6 integrantes para relacionar correctamente las descripciones con la emoción correspondiente, uniendo las fichas de manera adecuada, como en el juego tradicional de dominó. La actividad tiene como propósito reforzar la identificación y comprensión de las emociones, así como fomentar el trabajo colaborativo, el diálogo y la toma de decisiones en grupo.	• Fichas de dominó sentimientos (Anexo No.9)	40 minutos
Cierre de sesión	Para finalizar, se realizará una breve reflexión grupal en la que los estudiantes compartirán cómo se sintieron durante las actividades y qué aprendieron sobre la identificación y comprensión de las emociones.		5 minutos
Observaciones	En esta sesión se evalúo con la actividad de “Dominó de los sentimientos”.		

Sesión No.5

Objetivo: Reconocer y diferenciar aquellas situaciones que están bajo nuestro control de aquellas que no lo están, comprendiendo que, aunque no siempre podamos cambiar lo que sucede, sí podemos reconocer de manera adecuada nuestras emociones, fortaleciendo así la inteligencia emocional.

Título	Actividad	Materiales	Tiempo
"Caras serias"	Se formarán dos filas con la misma cantidad de miembros, todos deben quedar cara a cara. Posteriormente, pondrán cara seria, el primer equipo intentará hacer reír a los integrantes del equipo contrario, pueden hacer gestos, contar un chiste o hacer lo que crean conveniente. Mientras que el otro equipo, deberá aguantar las ganas de reír, el objetivo es hacer reír al equipo contrario, quién logre hacerlo más rápido, será el ganador.		10 minutos
"¿De qué tengo el control?"	Se proporcionará una hoja con un esquema. Deberán identificar y escribir de manera individual las cosas que sí pueden controlar y las que no.	• Esquema ¿de qué tengo el control? (anexo No. 10)	10 minutos
"Técnica NEMO"	La actividad se realizará de manera individual. A cada estudiante se le entregará una hoja con el esquema correspondiente a la técnica "NEMO", el cual deberán completar siguiendo las indicaciones establecidas. El objetivo de esta actividad es fomentar la responsabilidad personal sobre lo que les sucede, validando sus emociones y aprendiendo a comunicarlas de manera adecuada para favorecer una mejor gestión emocional. A partir del acrónimo "NEMO", los estudiantes darán significado a cada una de sus letras: en la "N" escribirán el nombre de la persona con la que se presenta algún conflicto o situación incómoda; en la "E" identificarán y expresarán la emoción que experimentan ante dicha situación; en la "M" explicarán el motivo o la razón por la cual se sienten de esa manera; y finalmente, en la "O" plantearán el objetivo o la posible solución que consideren necesaria para resolver o trabajar el conflicto. Al concluir, se promoverá una breve reflexión individual sobre la importancia de reconocer lo que sienten y comunicarlo de forma clara	• "Tabla técnica NEMO" (anexo No.11)	15 minutos

	y respetuosa, fortaleciendo así la autorregulación y la comunicación asertiva.		
“Reconocer nuestras emociones”	La actividad se realizará de manera individual. Se entregará a cada estudiante una hoja con el esquema “¿En qué parte del cuerpo sientes cada emoción?”, donde deberán identificar en qué zona del cuerpo experimentan distintas emociones y deberán representarlas con colores específicos: miedo (morado), enojo (naranja), tristeza (azul), alegría (amarillo), amor (rojo) y desagrado (verde). Si identifican alguna emoción adicional, podrán agregarla y asignarle un color diferente. La actividad busca promover el reconocimiento emocional y la conciencia corporal para fortalecer la gestión de las emociones.	• “Reconocer nuestras emociones” (anexo No.12)	5 minutos
Cuestionario final	La orientadora entregará a las y los alumnos una hoja que contiene un cuestionario de preguntas abiertas, con el propósito de que expresen sus ideas, opiniones y experiencias de manera libre y reflexiva. Se les indicará que respondan de forma individual, promoviendo la sinceridad en sus respuestas y generando un espacio de análisis personal sobre el tema abordado.	• Cuestionario (anexo No. 13)	5 minutos
Cierre de sesión	Para concluir la sesión, se realizará una reflexión grupal en la que los estudiantes compartirán los aprendizajes obtenidos a partir de las dinámicas trabajadas. Se retomará la importancia de reconocer qué situaciones están bajo su control y cuáles no, así como la responsabilidad que tienen sobre la manera en que gestionan sus emociones. Se enfatizará que, aunque no siempre puedan cambiar lo que ocurre a su alrededor, sí pueden elegir cómo reaccionar, comunicarse de forma adecuada y reconocer lo que sienten en su cuerpo y en su mente. Finalmente, se reforzará la idea de que desarrollar estas habilidades contribuye al fortalecimiento de su inteligencia emocional y a una mejor convivencia escolar.		5 minutos
Observaciones	En esta sesión se evaluó con la actividad “Técnica NEMO” y el cuestionario final.		

3.8 Evaluación de la propuesta

Stufflebeam y Shinkfield (2007) señalan que la evaluación es un proceso sistemático, continuo y formativo mediante el cual se recopila y analiza información relevante sobre el aprendizaje de los y las estudiantes y la efectividad de la enseñanza. No se limita a la asignación de calificaciones, sino que implica valorar el grado de logro de los objetivos educativos, así como los procesos que intervienen en su consecución. Desde esta perspectiva, evaluar significa emitir juicios fundamentados que orienten la toma de decisiones pedagógicas y contribuyen a la mejora del proceso educativo.

La SEP (2017) concibe la evaluación como un elemento central del aprendizaje, cuyo propósito es brindar retroalimentación oportuna para favorecer el desarrollo integral del alumnado, por ello, la evaluación debe ser formativa, centrarse en los aprendizajes esperados y considerar las características y necesidades de los estudiantes, de modo que permita ajustar la intervención docente y fortalecer el logro de los propósitos educativos.

Asimismo, la evaluación es importante porque no solo valora resultados finales, sino también los procesos y condiciones en los que se desarrolla la enseñanza. Este enfoque integral posibilita identificar áreas de mejora, optimizar recursos y garantizar la pertinencia de los programas educativos. Stufflebeam y Shinkfield (2007) sostienen que una evaluación adecuada contribuye a la mejora continua, ya que proporciona información válida y confiable para la toma de decisiones, fortaleciendo así la calidad educativa.

Finalmente, la evaluación favorece la reflexión y la autorregulación en los estudiantes, al ofrecerles información clara sobre sus avances y dificultades. Al promover la metacognición y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, se convierte en un medio para impulsar aprendizajes significativos y el desarrollo integral. En este sentido, la SEP (2017) reitera que cuando la evaluación se entiende como un proceso formativo y reflexivo, se consolida como una herramienta esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando lo anterior, se realizó la evaluación del taller de inteligencia emocional aplicado a 159 alumnos de primer grado de secundaria, confrontando el diagnóstico inicial con los logros obtenidos al finalizar el taller (cuestionario final, ver anexo). Este proceso permitió identificar los avances de los y las alumnas en el reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones, aunque no se alcanzaron en su totalidad todos los objetivos planteados desde el inicio.

En las primeras sesiones se presentaron algunas dificultades relacionadas con la interacción y la disposición del grupo. Fue necesario invertir tiempo en generar confianza, promover la participación y lograr que los estudiantes tomaran con mayor seriedad el taller. La resistencia inicial limitó parcialmente el alcance de los aprendizajes esperados; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, se observó mayor apertura, involucramiento y disposición al trabajo colaborativo.

Los resultados más significativos se evidenciaron en las sesiones 4 y 5, particularmente en la actividad “Dominó de las emociones”. Esta dinámica permitió que los estudiantes identificaran con mayor claridad distintas situaciones y las relacionaran correctamente con la emoción correspondiente. A través del trabajo en equipo, lograron ampliar su vocabulario emocional, argumentar sus decisiones y dialogar para llegar a acuerdos. Además, se observó una mejora en la interacción grupal, ya que comenzaron a trabajar no solo con su grupo cercano de amigos, sino con distintos compañeros, fortaleciendo la cooperación y la convivencia. El aprendizaje fue visible al momento de justificar por qué una frase correspondía a determinada emoción, utilizando ejemplos cotidianos y experiencias propias.

En la sesión 5 también se identificaron avances importantes mediante las actividades “¿De qué tengo el control?” y la “Técnica NEMO”. En la primera, los estudiantes lograron diferenciar situaciones que están bajo su control de aquellas que no lo están, reconociendo que, aunque no pueden modificar ciertos acontecimientos externos, sí pueden trabajar en la manera en que reaccionan ante ellos. En la “Técnica NEMO”, varios alumnos pudieron responsabilizarse de sus emociones y conductas, utilizando ejemplos reales de conflictos escolares

previamente presentados. Esto permitió observar un mayor nivel de reflexión, autoconocimiento y comunicación asertiva.

Como parte del proceso evaluativo, se aplicó un cuestionario diagnóstico compuesto por siete preguntas, en su mayoría abiertas, cuyos resultados reforzaron la pertinencia del taller. La mayoría de los estudiantes manifestó que su estado de ánimo influye directamente en su disposición para asistir a la escuela y en su rendimiento académico. Reconocieron que cuando se sienten tristes, enojados o desmotivados les resulta más difícil levantarse por la mañana, presentan falta de energía y menor concentración en clase.

Asimismo, señalaron que las emociones influyen significativamente en su desempeño escolar: cuando se sienten felices o tranquilos participan más y comprenden mejor los contenidos; en contraste, la frustración o el enojo generan distracción, bajo rendimiento y conflictos interpersonales. Entre los factores que afectan su estado emocional mencionaron problemas familiares, conflictos con compañeros, exceso de tareas, dificultad para comprender algunos temas y falta de descanso debido al uso del celular.

En cuanto a las estrategias que utilizan para mejorar su estado de ánimo, destacaron escuchar música, hablar con amigos o familiares, practicar deporte y descansar; sin embargo, también señalaron el uso del celular como una forma frecuente de evasión. Además, identificaron consecuencias a largo plazo de una inadecuada gestión emocional, tales como depresión, ansiedad, estrés, baja autoestima, conflictos familiares y dificultades en sus relaciones interpersonales. Una parte considerable del grupo reconoció también tener problemas para mantener la atención en clase, principalmente por distracciones externas y preocupaciones personales.

A partir de estos resultados, se puede concluir que, aunque no se alcanzó el 100% de los objetivos planteados inicialmente, sí se lograron avances significativos en el reconocimiento emocional, la ampliación del vocabulario socioemocional y el inicio de un proceso de autorregulación. Las actividades prácticas, colaborativas y

vivenciales, especialmente el dominó de emociones y la técnica NEMO, fueron las que generaron mayor impacto y evidencia de aprendizaje.

El proceso permitió confirmar que el desarrollo de la educación emocional requiere continuidad, constancia y la construcción progresiva de un ambiente de confianza. Los estudiantes demostraron que, cuando las actividades son dinámicas, participativas y relacionadas con su realidad cotidiana, el aprendizaje se vuelve más significativo y observable, sentando bases importantes para el fortalecimiento de su inteligencia emocional y su convivencia escolar.

CONCLUSIONES

El desarrollo del presente trabajo permitió comprender la relevancia que tiene la orientación psicopedagógica en fortalecimiento de la inteligencia emocional con estudiantes de educación secundaria. A partir de la intervención realizada, mediante el taller “¿Existe una influencia de las emociones en tu formación académica?”, dirigido a alumnos de primer grado, fue posible identificar que las emociones influyen de manera directa en la forma en que los estudiantes se relacionan con su entorno escolar, en su motivación hacia el aprendizaje y en la manera en que enfrentan los retos propios de su vida académica y personal.

En primer lugar, el proceso de intervención permitió reconocer que la inteligencia emocional constituye un elemento fundamental para el bienestar y la formación integral del alumnado. Durante el diagnóstico inicial que se realizó a los estudiantes de primer grado, se observó que muchos no otorgaban una importancia significativa a sus emociones ni a la manera en que éstas impactan en su vida cotidiana. Las emociones eran percibidas como aspectos secundarios o incluso irrelevantes dentro del ámbito escolar, lo cual evidencia que, en muchos contextos educativos, la formación académica continúa priorizando los contenidos curriculares por encima de los aspectos emocionales y socioafectivos. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del taller fue posible evidenciar que, cuando los estudiantes cuentan con espacios de reflexión y expresión emocional, comienzan a reconocer la influencia que sus estados emocionales tienen sobre su conducta, sus relaciones interpersonales y su desempeño académico.

Asimismo, la intervención permitió observar algunas características propias del contexto educativo en el que se desarrolló el proyecto. Aunque la Escuela Secundaria Diurna No. 139 “José Enrique Rodó” se encuentra ubicada en una zona considerada privilegiada, la mayoría de los estudiantes proviene de colonias cercanas que presentan diversas realidades sociales, familiares y económicas. Esta diversidad se reflejaba en el aula a través de comportamientos variados, que incluían desde actitudes de desinterés hacia las actividades escolares hasta conductas conflictivas o formas de comunicación poco respetuosas entre

compañeros e incluso hacia algunos docentes. Además, el hecho de trabajar con adolescentes implicó enfrentar los desafíos propios de esta etapa del desarrollo, caracterizada por cambios emocionales, sociales y psicológicos significativos.

La adolescencia constituye un periodo de transición entre la niñez y la adultez, en el que los jóvenes comienzan a construir su identidad, redefinir sus relaciones sociales y experimentar emociones de manera más intensa. En este sentido, la inteligencia emocional adquiere una importancia fundamental, ya que permite a los individuos reconocer, comprender y regular sus emociones, así como establecer relaciones interpersonales más saludables. De acuerdo con Daniel Goleman (2005), la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse a sí mismo y gestionar adecuadamente las emociones tanto en el ámbito personal como en las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias puede contribuir significativamente al bienestar personal y al éxito académico de los estudiantes.

Uno de los principales retos durante la implementación del taller fue la resistencia inicial por parte de los y las alumnos. Al comienzo del proceso, algunos estudiantes mostraban cierta desconfianza o rechazo hacia la intervención, principalmente porque desconocían el propósito de las actividades y no estaban acostumbrados a trabajar temas relacionados con las emociones dentro del espacio escolar. Esta situación generó la necesidad de dedicar tiempo a la construcción de un ambiente de confianza que permitiera fomentar la participación y el diálogo entre los estudiantes.

A pesar de estas dificultades iniciales, conforme avanzaron las sesiones se comenzó a observar una mayor apertura por parte de los alumnos. Las actividades dinámicas y participativas facilitaron que los estudiantes se involucraran progresivamente en el proceso, lo cual permitió generar espacios de reflexión sobre sus experiencias emocionales y sobre la manera en que éstas influyen en su comportamiento dentro del aula. Este cambio en la actitud de los estudiantes evidencia que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras puede despertar el interés del alumnado y favorecer aprendizajes significativos.

Uno de los logros más relevantes del proceso de intervención fue la mejora en la convivencia y en la interacción entre los estudiantes. Al inicio del taller se identificaban formas de comunicación basadas en el uso frecuente de palabras ofensivas o expresiones poco respetuosas entre compañeros. Sin embargo, a lo largo de las sesiones se observó un cambio progresivo en la manera en que los estudiantes interactuaban entre sí, mostrando mayor respeto, disposición al trabajo colaborativo, así como evidenciaron competencias como; conciencia emocional, empatía, algunas habilidades sociales y motivación. Este cambio también se reflejó en la relación establecida entre los alumnos y la persona responsable de la intervención, lo cual permitió generar un ambiente de mayor confianza y participación.

Dicha mejora se vincula directamente con el fortalecimiento de diversas competencias socioemocionales. En cuanto a la conciencia emocional, los estudiantes avanzaron en el reconocimiento y expresión de sus emociones, aunque aún presentan áreas de oportunidad para identificar sus causas y mantener coherencia entre lo que sienten y expresan. Respecto a la empatía, se observaron actitudes de escucha y apoyo hacia sus compañeros, si bien persisten algunas conductas aisladas de burla que evidencian la necesidad de seguir promoviendo el respeto. En relación con las habilidades sociales, se favoreció la comunicación respetuosa, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos mediante el diálogo, aunque en ciertos casos aún se presentan dificultades para aceptar opiniones distintas o colaborar con compañeros fuera de su círculo cercano. Finalmente, en la dimensión de motivación, la mayoría de los estudiantes mostró disposición hacia las actividades y mayor participación; no obstante, algunos aún requieren estímulos adicionales para mantener la constancia y el interés por el aprendizaje.

De igual manera, el taller permitió que los estudiantes comenzaran a reconocer la importancia de identificar y expresar sus emociones en lugar de ignorarlas o reprimirlas. Muchos alumnos manifestaron que, antes de participar en las actividades, no solían reflexionar sobre sus emociones ni considerar el impacto que éstas podían tener en su motivación o en su desempeño escolar. A través de las

actividades realizadas, lograron comprender que las emociones forman parte natural de la experiencia humana y que reconocerlas constituye el primer paso para aprender a gestionarlas de manera adecuada.

Aprender a gestionar las emociones resulta particularmente relevante si se considera que, las emociones influyen significativamente en los procesos de aprendizaje. Cuando los estudiantes experimentan emociones positivas como la motivación, la confianza o la tranquilidad, suelen mostrar mayor disposición para participar en clase y comprender los contenidos. En contraste, emociones como el estrés, la frustración o la tristeza pueden afectar negativamente la concentración, la memoria y el interés por las actividades académicas. En este sentido, el trabajo realizado durante el taller permitió que los estudiantes reflexionaran sobre la relación existente entre sus emociones y su experiencia escolar.

Aunque los resultados obtenidos fueron positivos en diversos aspectos, también es importante reconocer que no fue posible alcanzar completamente todos los objetivos planteados al inicio del proyecto. El tiempo limitado de la intervención y las condiciones propias del contexto escolar representaron algunos obstáculos para profundizar en el desarrollo de todas las competencias emocionales previstas. No obstante, el proceso permitió sentar bases importantes para el desarrollo de la inteligencia emocional en las y los estudiantes, así como evidenciar la pertinencia de continuar implementando estrategias de este tipo dentro del ámbito educativo.

Otro aspecto relevante que surgió a partir de la experiencia de intervención fue la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los diferentes actores que participan en el proceso educativo. Durante la realización del proyecto fue posible identificar que, aunque existen figuras dentro de la escuela que desempeñan funciones relacionadas con la tutoría o el acompañamiento estudiantil, en muchos casos estas personas no cuentan con la formación específica necesaria para abordar de manera adecuada las problemáticas emocionales de los alumnos. Si bien esta situación fue reconocida durante la intervención e incluso se logró abordar de manera parcial mediante algunas actividades, no fue posible desarrollar un trabajo continuo y sistemático al respecto. Por ello, se considera un aspecto

pendiente que requiere mayor atención en futuras intervenciones. Esto pone de manifiesto la importancia de clarificar y fortalecer el papel del orientador educativo dentro de las instituciones escolares.

En este sentido, la orientación psicopedagógica puede desempeñar un papel fundamental en la promoción del bienestar socioemocional del alumnado, ya que permite diseñar e implementar estrategias de intervención que atiendan las necesidades integrales de los estudiantes. Sin embargo, para que estas acciones tengan un impacto más significativo, resulta indispensable que exista una colaboración constante entre orientadores, docentes, directivos y familias, de manera que se pueda brindar un acompañamiento integral a los y las alumnos.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer la importancia de involucrar a los padres de familia dentro de los procesos de formación socioemocional. Las emociones y las habilidades sociales no se desarrollan únicamente en el ámbito escolar, sino que también se construyen a partir de las experiencias familiares y sociales de los estudiantes. Por ello, la participación de las familias puede contribuir significativamente a reforzar los aprendizajes promovidos dentro del aula. No obstante, este aspecto no pudo ser trabajado de manera directa y continua durante la intervención, por lo que queda como un elemento pendiente a considerar en futuras intervenciones.

A partir del análisis del proceso de intervención se puede observar que la implementación de talleres de inteligencia emocional constituye una estrategia pertinente y necesaria dentro del contexto educativo actual. Las actividades realizadas evidenciaron que, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus emociones y relacionarlas con su vida cotidiana, pueden desarrollar una mayor conciencia sobre sí mismos y sobre la manera en que se relacionan con los demás.

En conclusión, el presente trabajo permitió comprender que la orientación psicopedagógica puede contribuir significativamente al desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria. Aunque los resultados obtenidos representan apenas un primer acercamiento a este proceso, evidencian

que la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo socioemocional puede generar cambios positivos en la convivencia escolar, en la comunicación entre estudiantes y en la forma en que los alumnos comprenden y gestionan sus emociones. Por lo tanto, resulta fundamental continuar promoviendo este tipo de intervenciones dentro de las instituciones educativas, con el propósito de favorecer una formación integral que atienda no solo el desarrollo académico de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social.

REFERENCIAS

Aceves, Y., y Simental, M. (2013). *La orientación educativa en México: Su historia y perfil del orientador*. México: *Pilquen. Sección Psicopedagogía* Universidad Autónoma de Baja California. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690875.pdf

Álvarez González, J. (1994). *La orientación educativa y el modelo de programas en la intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial EOS.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. CEDEC.

Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer España.

Amber, D., y Martos, M. A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en Secundaria en contextos retantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 419–437. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063

Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Arriaga Hernández, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, 3(31), 63–74. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Avella-Chacón, S., y Martínez-Pachón, D. (2024). *Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar*. Educación y Ciudad, (47). https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/3176/2440

Avilés, J. L. (2006). *Modelos de intervención en orientación educativa: el modelo de consulta*. Recuperado de https://www.scribd.com/document/361234567/Modelos-de-intervencion-en-orientacion-educativa-Aviles-2006

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra Alzina, R. (2005). *Marco conceptual de la orientación educativa*. https://www.rafaelbisquerra.com/wp-content/uploads/2015/03/orientacion-educativa.pdf

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Revista de Educación, 342, 9–33. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f0f3f0c-0c8a-4f5a-9c8c-1f3c8f7e6b6d/re34201-pdf.pdf

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss-Praxis.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*.

Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16), 1–11. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502

Briceño, G. (2021). *Orientación escolar: funciones y objetivos en el proceso educativo*. Recuperado de https://centrohumanista.edu.mx/

Brueckner, L. J., y Bond, G. L. (1981). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Buisán Serradell, C., y Marín Gracia, M. A. (1987). *Diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.

Buisán Serradell, C., y Marín Gracia, M. A. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. México: Alfaomega.

Cadena SER. (2024, 29 de junio). *¿Sabemos gestionar las emociones? Una psicóloga da las claves tras el estreno de 'Del revés 2'*. https://cadenaser.com/nacional/2024/06/29/sabemos-gestionar-las-emociones-una-psicologa-da-las-claves-tras-el-estreno-de-del-reves-2-cadena-ser/

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Campillo Frutos, S., Sánchez López, M. C., Gomariz Vicente, M. Á., y Martínez Juárez, M. (2010). *La acción tutorial* [Material didáctico]. Universidad de Murcia. La Acción Tutorial en Educación | PDF | Evaluación | Aprendizaje

Carranza, H. (2018). *La relación de la estabilidad emocional y el desarrollo del aprendizaje en el estudiante universitario* (Tesis). Universidad de San Carlos de Guatemala.

Carrillo, M. V. (2024). *La orientación educativa en el nivel medio superior*. Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4, 12(23), 19–22. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/download/11921/10945

Casajús, Á. (2024). *La importancia de la educación emocional en la orientación educativa*. Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/educacion-emocional-orientacion-educativa-casajus-2024

Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf [18/06/2017].

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.

De la Riva Pérez, B. (2016). *Educación emocional en las aulas de segundo ciclo de educación infantil: El cuento como catalizador* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3631/RIVA%20PEREZ%2C%20BLANCA%20DE%20LA.pdf

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Dirección General de Bachillerato. (s/f). *Lista de cotejo*. Secretaría de Educación Pública (SEP). https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LISTA_DE_COTEJO.pdf

EDU.LAT. (s/f). *Lista de cotejo*. Recuperado de https://edu.lat/lista-de-cotejo/

Escuela de Coaching. (2021). Albert Mehrabian y su regla 55-38-7. https://edpyn.com/blog-coaching/mehrabian_comunicacion_no_verbal/

Escuela Europea de Coaching. (2021). ¿Por qué es importante saber gestionar las emociones? https://psicologiaymente.com/coach/por-que-es-importante-gestionar-emociones

España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264

Fernández, S. (2019, mayo 20). *Orientación educativa y su evolución histórica*. Orientación Educativa y Acción Tutorial. https://orientacioneducativa.news.blog/2019/05/20/orientacion-educativa-y-su-evolucion-historica/

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Flichtentrei, D. (s.f.). *Matando emoticones a garrotazos.*

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI.

Fuentes, K. (s.f.). *Libro: emociones y sentimientos*. Studocu. https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-pedagogica-nacional/temas-emergentes-en-diversidad-y-educacion/libroemociones-y-sentimientos/97375613

García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F. (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME), 1(0), 1–18. https://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html

García-Bacete, F. J., Pichardo, M. C., y Alfaro, F. (2019). *Inteligencia emocional, bienestar subjetivo y ajuste psicológico en adolescentes*. Psicodidáctica, 24(2), 123–135. https://doi.org/xxxxx

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.

Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Bantam Books.

Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coords.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.

Guido Macías, G. (2008). *Emociones y sentimientos*. Trillas.

Hernández Antonio, J. (2017). *Análisis y estudio de las emociones. Sentimientos y tópicos relativos a la expresión corporal* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22420

Herreras, E. (2004). *La orientación educativa como parte del currículo escolar: un enfoque integrador*. Revista de Educación, 334, 45–62.

Hervás Avilés, R. M. (2006). *La orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Aljibe.

Hospital Sant Joan de Déu Barcelona. (2022). *El desarrollo socioemocional en la adolescencia*. https://www.som360.org/es/blog/desarrollo-socioemocional-adolescencia

Iglesias Cortizas, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson Educación.

Instituto Europeo de Psicología Positiva. (2023, 14 de abril). *Emociones positivas y negativas*. IEPP. https://www.iepp.es/emociones-positivas-y-negativas/

Instituto Nacional de Antropología e Historia. (2024). *El INAH brindó amplia oferta de difusión del patrimonio cultural, en 2024*. Gobierno de México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendiendo juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (5ª ed.). Allyn & Bacon.

Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicología*, 17(2), 1–10. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004

La Tercera. (2020, 10 de julio). *Por qué tenemos que dejar de calificar nuestras emociones en positivas o negativas*. Revista Paula. https://www.latercera.com/paula/por-que-tenemos-que-dejar-de-calificar-nuestras-emociones-en-positivas-o-negativas/

Lerner, R. M., et al. (2005). Principios de la orientación educativa. Cornell University. https://es.scribd.com/document/462043987/Principios-de-la-orientacion-educativa

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. lo_001_1990

Llarena, R., McGinn, N., Fernández, A., y Álvarez, G. (1981). *Planeación educativa*.

Llerena Companioni, O. (2011). *Una mirada a la orientación profesional desde el enfoque histórico cultural en la educación superior actual*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. UNA MIRADA A LA ORIENTACION PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE HISTORICO CULTURAL EN LA EDUCACION SUPERIOR ACTUAL

López Melero, M. (1995). *Una organización escolar para una nueva escuela*. En F. Salvador Mata (Ed.), *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp. 7–22). Granada: Servicio de Publicaciones.

Martín Cala, M. (2010). *La orientación educativa. Su papel preventivo en la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos*. EduSol, 10(30), 77–90. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5982905.pdf

Martínez Clares, P., y Martínez Juárez, M. (2011). *La orientación en el siglo XXI*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 253–265.

Martínez, M., Quintanal, J., y Téllez, J. (2002). *La orientación educativa*. Dykinson.

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica*. EOS.

Masten, A. S. (2001). Magia ordinaria: Procesos de resiliencia en desarrollo. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence models. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*.

Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General. (2021). *Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar (Rex N° 2076-2021).* https://media.mineduc.cl/wp-

content/uploads/sites/28/2021/04/Rex-N%C2%B0-2076-2021-Orientaciones-para-promover-el-desarrollo-de-la-Orientaci%C3%B3n-Educacional.pdf

Molina Aguilar, E. C., y Rendón Cruz, G. I. (2020). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* [Trabajo académico]. Universidad Pedagógica Nacional.

Montanero Fernández, M. (2002). *Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo: una propuesta de revisión*. Educación XX1.

Mora, F. y Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de Neurociencia.* Madrid: Alianza Editorial.

Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador. *Revista Innovaciones Educativas, 22*(32), 184–198. https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v22n32/2215-4132-rie-22-32-184.pdf

Moreno Castellano, M. (1996). *Trabajo sobre modelos de orientación e intervención psicopedagógica*.

Oliva, A. (2009). Desarrollo social en la adolescencia. En *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.

Oliveros, P., y Verónica, B. (2018). Inteligencia emocional y Bisquerra. https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf

Oposinet. (s. f.). *Orientación profesional y vocacional*. https://www.oposinet.com/temario/orientacion-educativa/orientacion-profesional-y-vocacional/

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Salud mental en adolescentes*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Orígenes y desarrollo de la orientación educativa. (s.f.). *Studocu*. https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-malaga/orientacion-educativa/origenes-y-desarrollo-de-la-orientacion-copia/119791357

Palacios, J., y Oliva, A. (2014). La adolescencia y su significado evolutivo. En J.

Parras, A., et al. (2008). *Orientación educativa*. Gobierno de España.

Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Morata.

Popham, W. J. (2014). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

PsicoActiva (s. f.) explica que la regla 7-38-55 establece que la comunicación se compone de lenguaje verbal, tono de voz y lenguaje corporal. D La regla 7-38-55 para potenciar la Inteligencia Emocional y mejorar la comunicación - PsicoActiva

Psicocode. (s.f.). *Orientación vocacional: qué es y cómo ayuda a elegir carrera*. https://psicocode.com/orientacion-vocacional/

Pulido, F., y Herrera, F. (2015). *Educación emocional y regulación de las emociones en la vida cotidiana*. Revista de Psicología Educativa, 21(2), 45–58.

Repetto, E. (2006). *Orientación educativa y desarrollo de competencias en contextos escolares*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

Reyes Gómez, M. (1977). *Taller: Integración de teoría y práctica*. Humanitas.

Rodríguez, S. (Coord.). (2001). *Tutoría universitaria: una guía práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ruiz Lázaro, P. J. (2013). *Psicología del adolescente y su entorno*. Servicio Madrileño de Salud, Centro de Salud Manuel Merino (Alcalá de Henares).

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Inteligencia Emocional*. Imaginación, cognición y personalidad, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas*. Basic Books.

Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación psicopedagógica*. Universitat Jaume I.

SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

SEP. (2017). *Modelo educativo*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf

SEP. (2022). *Planes y programas de estudio*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/RyvDf7yDrI-5531.pdf

SEP. (2024). *Ley General de Educación*. Gobierno de México. https://www.diputados.gob.mx

SEP. (s/f). *Manual de organización de las escuelas secundarias técnicas*. Gobierno de México.

Secretaría de Movilidad de la Ciudad de México. (2025). *Informe de gestión / Programa anual de movilidad 2025*. Gobierno de la Ciudad de México.

Sierra Madrid Psicología. (s. f.). *El estrés y la presión académica*. https://sierramadridpsicologia.es/guias/estres-escolar/

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (2007). *Teoría de la evaluación, modelos y aplicaciones*. Jossey-Bass.

Tyler, R. W. (1949). *Principios básicos del currículo y la enseñanza*. University of Chicago Press.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (s. f.). *Cuadro de análisis de la orientación educativa en Honduras*. https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-autonoma-de-honduras/orientacion-educativa/cuadro-de-analisis-de-la-orientacion-educativa-en-honduras/152183799

Verástegui Martínez, M., Úbeda Gómez, J., y Manso Ayuso, J. (2022). *Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa*. Cuadernos de Investigación Educativa, 13(2). https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3244

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

ANEXOS

GUION DE OBSERVACIÓN ANEXO 1
Inteligencia Emocional en alumnus de Secundaria

Instrucción: Marcar con ✓ la opción que mejor describa la conducta observada.

1. Conciencia emocional

Indicador observable	Nunca	A veces	Siempre	Observaciones
Reconoce sus emociones en distintas situaciones.				
Identifica las causas que provocan sus emociones.				
Muestra conciencia del efecto de sus emociones en su desempeño académico.				
Escucha y acepta retroalimentación sobre su comportamiento emocional.				
Utiliza vocabulario adecuado para describir lo que siente.				

2. Regulación emocional

Indicador observable	Nunca	A veces	Siempre	Observaciones
Mantiene la calma ante errores o dificultades.				
Reacciona de forma respetuosa ante desacuerdos o provocaciones.				
Muestra autocontrol en situaciones de tensión o estrés.				

Utiliza estrategias para relajarse o concentrarse.				
Acepta normas del grupo y consecuencias de sus acciones.				

3. Empatía

Indicador observable	Nunca	A veces	Siempre	Observaciones
Escucha con atención cuando otros hablan.				
Muestra comprensión ante dificultades de compañeros.				
Evita burlas o actitudes negativas.				
Ofrece ayuda cuando se necesita.				
Muestra sensibilidad ante conflictos o tristeza ajena.				

4. Habilidades sociales

Indicador observable	Nunca	A veces	Siempre	Observaciones
Participa en trabajos en equipo.				
Se comunica con respeto y claridad.				
Acepta opiniones diferentes.				
Colabora en resolución de problemas.				

Promueve ambiente de respeto.				

5. Motivación

Indicador observable	Nunca	A veces	Siempre	Observaciones
Muestra interés por aprender.				
Cumple tareas en tiempo y forma.				
Se esfuerza ante dificultades.				
Participa con entusiasmo.				
Busca mejorar continuamente.				

ANEXO No.2
Lista de Cotejo – Competencias Socioemocionales

Escuela Secundaria No. 139 “José Enrique Rodó” – 1° grado

Instrucción: Marcar con ✓ en la opción correspondiente (Sí / No) según lo observado.

1. Reconocimiento y comprensión emocional

Indicador	Pregunta de observación	Sí	No
Reconocimiento emocional	¿El alumno identifica y expresa verbalmente cómo se siente ante una situación escolar?		
Claridad emocional	¿Explica con claridad la causa de su emoción (ej. frustración, nervios, alegría)?		
Expresión adecuada	¿Manifiesta sus emociones de manera apropiada al contexto escolar?		
Reflexión emocional	¿Evita responder “no sé” cuando se le pregunta cómo se siente y muestra disposición a reflexionar?		

2. Autorregulación emocional

Indicador	Pregunta de observación	Sí	No
Control ante el error	¿Mantiene la calma cuando comete un error en clase?		
Manejo de frustración	¿Acepta una calificación baja o una pérdida sin reaccionar de forma impulsiva?		
Control de impulsos	¿Evita levantar la voz, culpar o reaccionar agresivamente ante dificultades?		
Reajuste conductual	¿Retoma la actividad después de equivocarse diciendo frases como “lo vuelvo a intentar”?		

3. Habilidades sociales y empatía

Indicador	Pregunta de observación	Sí	No
Escucha activa	¿Guarda silencio cuando un compañero participa?		
Atención sostenida	¿Presta atención a las intervenciones de sus compañeros durante la clase?		
Comentarios de apoyo	¿Realiza comentarios respetuosos o de apoyo hacia otros?		
Empatía inclusiva	¿Muestra respeto y atención hacia todos los compañeros, no solo a su círculo cercano?		

4. Trabajo colaborativo

Indicador	Pregunta de observación	Sí	No
Trabajo colaborativo	¿Participa de manera respetuosa en trabajos grupales?		
Distribución de roles	¿Acepta o propone roles sin generar conflicto?		
Respeto de opiniones	¿Escucha y acepta opiniones diferentes a la suya?		
Comunicación asertiva	¿Expresa desacuerdos sin imponer su punto de vista?		

5. Compromiso y persistencia

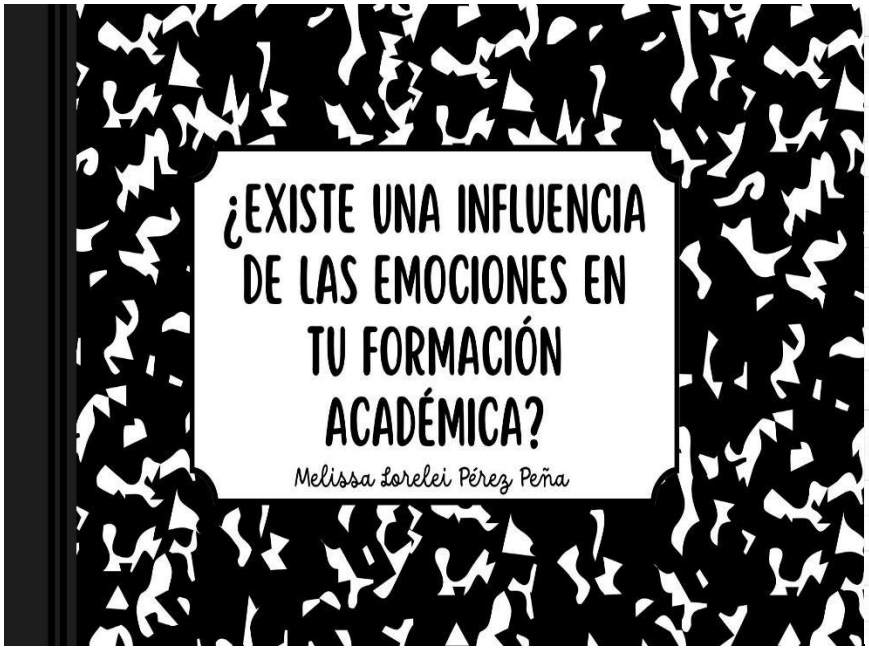
Indicador	Pregunta de observación	Sí	No
Cumplimiento de tareas	¿Completa las actividades asignadas en el tiempo establecido?		
Constancia	¿Mantiene el esfuerzo incluso cuando la actividad implica mayor dificultad?		
Interés por mejorar	¿Solicita continuar o mejorar una actividad cuando no la concluye?		
Actitud ante el esfuerzo	¿Evita expresar frases como “ya no quiero hacerlo” o “no importa si no lo termino”?		

Anexos

Anexo No.3 “**¿Existe una influencia de las emociones en tu formación académica?”**

Objetivo: Tiene como objetivo fomentar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona, asimismo, debe ser entendida como un proceso continuo, permanente y que tiene lugar a lo largo de toda la vida.

Con ayuda de la presentación digital, se abordarán los temas de las emociones, la inteligencia emocional, la educación emocional y la actividad del diccionario de emociones.





EDUCACIÓN EMOCIONAL

(Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011).

Tiene como objetivo fomentar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona, asimismo, debe ser entendida como un proceso continuo, permanente y que tiene lugar a lo largo de toda la vida.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Inteligencia intrapersonal

↓

Es la parte interna, que destaca el conocimiento de las emociones y la habilidad de gestionarlas.

Inteligencia interpersonal

↓

Conjunto de aptitudes que un individuo pone en práctica en los vínculos que establece con otras personas.



INTELIGENCIA EMOCIONAL



- Conocimiento de sí mismo
- Empatía
- Habilidades sociales
- Autocontrol
- Motivación personal

INTELIGENCIA EMOCIONAL (MAYER, SALOVERY Y CARRUSO, 2000)

Se estructura como un modelo de 4 ramas:

- Percepción emocional
- Facilitación emocional del pensamiento
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

INTELIGENCIA EMOCIONAL (MAYER, SALOVERY Y CARRUSO, 2000)

Se estructura como un modelo de 4 ramas:



TALLER EMOCIONES "DICCIONARIO DE EMOCIONES"

Al igual que un diccionario, buscaremos el significado y la manera de expresar algunas emociones, con ello conoceremos las diferencias de una cada.

Se proporcionaran fotografías en las cuales podremos observar algunas emociones, como: alegría, enojo, tristeza, desagrado, sorpresa, terror, curiosidad, pensativo, enamorado, avergonzado y estresado.

Posteriormente cada uno de los alumnos, describirá lo que conoce o en qué consiste la emoción que se le asignó. Al concluir, cada uno de los alumnos pasará al frente a explicar lo que escribió

CONCLUSIÓN

El objetivo de este taller es ayudar a los alumnos a identificar las diferentes emociones que pueden experimentar, pero aclarando que no todos las perciben de la misma manera, ni en las mismas situaciones, pero es muy importante identificarlas, para, posteriormente canalizarlas de la mejor manera posible.

MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCIÓN

Anexo No.4 **“Diccionario de emociones”**

Objetivo: Se espera de cada uno de los alumnos les dé un significado a las emociones presentadas en las imágenes.

Cada alumno tendrá una imagen en la cual se reflejará una emoción, al igual que un diccionario, deberán darle un significado, escribir qué emoción es y cuáles son sus características.



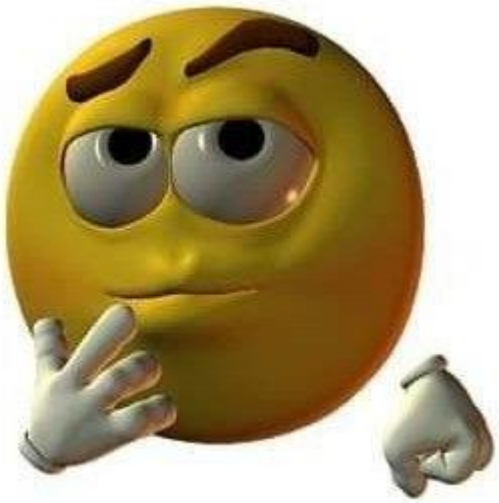












Anexo No.5 **“La historia de Pepe”**

Objetivo: Educar y controlar sus emociones, plantear situaciones en las cuales deben trabajar y controlar sus emociones, por lo cual se trabajará un autoconocimiento.

Se leerá en voz alta el cuento corto de Pepe, el cual contiene un conflicto que les servirá a los participantes para plantear de manera individual cómo actuarían si estuvieran en el lugar de Pepe. Posteriormente, se clasificarán las respuestas es dos grupos, respuestas positivas y respuestas negativas, para después tener un debate el cual nos ayudará a llegar a una conclusión del conflicto planteado anteriormente.

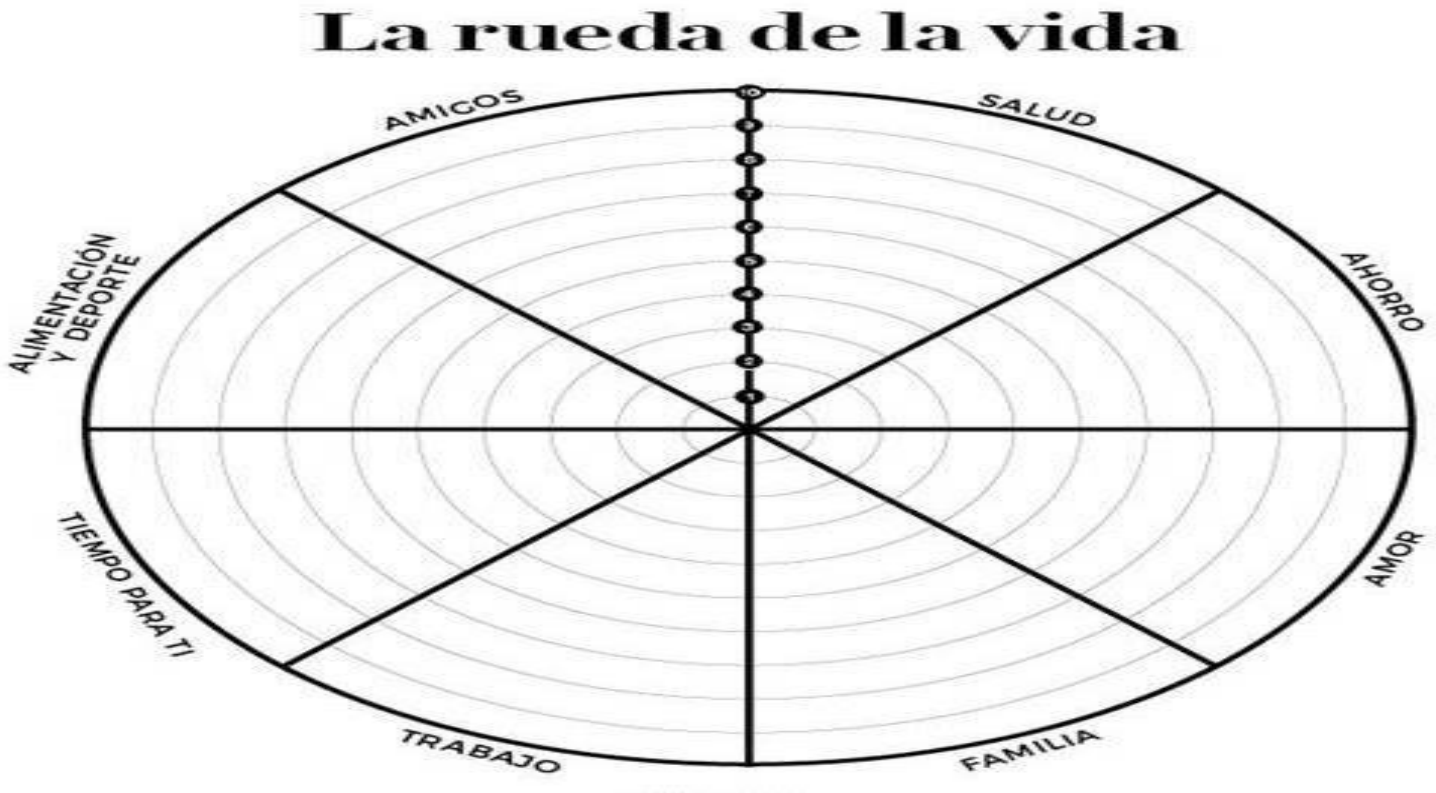
Cuento corto: “La historia de Pepe”

“Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta qué le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe…”.

Anexo No.6 **“Rueda de la vida”**

Objetivo: Esta rueda ayudará a los participantes a conocer sus deseos y necesidades, nos ayuda a tener una visión clara sobre algunos aspectos importantes para nuestra vida y nuestro desarrollo personal.

Se entregará una hoja en la cual se representa la rueda de la vida, en cada círculo tendremos espacio para escribir los deseos que tenemos en cada una de las categorías, posteriormente, se evaluará del 1-10 cada aspecto, con la finalidad de conocer qué se considera más importante. Con esta escala el participante logrará identificar en que aspecto está más bajo y cuál es el que necesita trabajar más, diseñando nuevas estrategias.



Anexo No.7 **“Importancia de reconocer y gestionar las emociones”**

Objetivo: Reconocer las emociones y la interpretación que se le da a cada una.

Con ayuda de la presentación digital, se explicará la importancia y las ventajas de conocer cada una de nuestras emociones.



Anexo No.8 **“Semáforo de emociones”**

Objetivo: Reconocerán e identificarán situaciones y emociones tanto negativas como positivas, para gestionarlas de la manera adecuada, procurando que identifiquen todas aquellas en las que deben trabajar más y en cuáles deben mantener ese ritmo.

Con ayuda de la presentación digital y los dibujos realizados anteriormente (dibujo emocional), los participantes deberán identificar sus emociones como mejor se acomoden en los colores del semáforo de las emociones.



Anexo No. 9 **“Dominó de emociones”**

Objetivo: Ampliar vocabulario de emociones y experimentar el beneficio de la cooperación frente a la competitividad.

Se forman grupos de 4 a 5 personas (dependiendo qué tan pequeño o grande sea el grupo). Se les da un juego de dominó y cada integrante deberá tomar 7 fichas, las cuales coinciden con otra ficha por la izquierda o por la derecha.

Cada integrante del equipo debe encontrar la frase correspondiente a cada una de las emociones y darles sentido a las fichas, se debe considerar que el juego debe cerrarse, no sobra ninguna ficha, gana el primero en acomodar sus frases correctamente, para así quedarse sin fichas.

Se tomó de una página web: http://compartic.wordpress.com/encuentros-de-alumnos/ pero se realizaron algunas modificaciones.

Te han hecho una entrevista de trabajo y te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte	Enamoramiento
En un pueblo, dos familias están enemistadas a muerte por un conflicto de límites de sus terrenos.	Sorpresa
Vas a entrar en tu calle con el coche y ves inesperadamente que hay una zanja.	Aburrimiento

Existe una persona única, con que me gustaría compartir toda mi vida.	Asco
Quieres ir a Inglaterra y empiezas a estudiar inglés con mucha energía.	Capricho
Tengo un calzado nuevo y cómodo pero me compro otro porque es de una marca más famosa.	Esperanza
Un reconocido y exitoso empresario mira con mucha superioridad a un chico encargado de la limpieza del edificio.	Odio
No me gusta el fútbol y mi padre se empeña en que estemos todos con él viendo el partido.	Angustia

Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera.	Orgullo

Una chica muy guapa de mi clase es admirada por los compañeros, pero a mí no me parece tan linda.	Entusiasmo

Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado.	Desprecio

Confiabas mucho en una persona y de pronto te das cuenta de que te ha engañado.	Miedo

Te dicen que a tu perro lo atropelló un camión.	Vergüenza

Jugando golpeo sin querer a un compañero y éste me insulta con la palabra que más hiere.	Envidia
Llevas dos meses en el extranjero y te acuerdas de una persona a quien echas mucho de menos.	Fobia
Saco muy buenas notas y me río de una compañera suspendida.	Amistad
Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves.	Alegría
Veo a la chica con la que salgo bailando cariñosamente con otro.	Desengaño
Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira muy grande por presumir.	Celos

Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia.	Ira

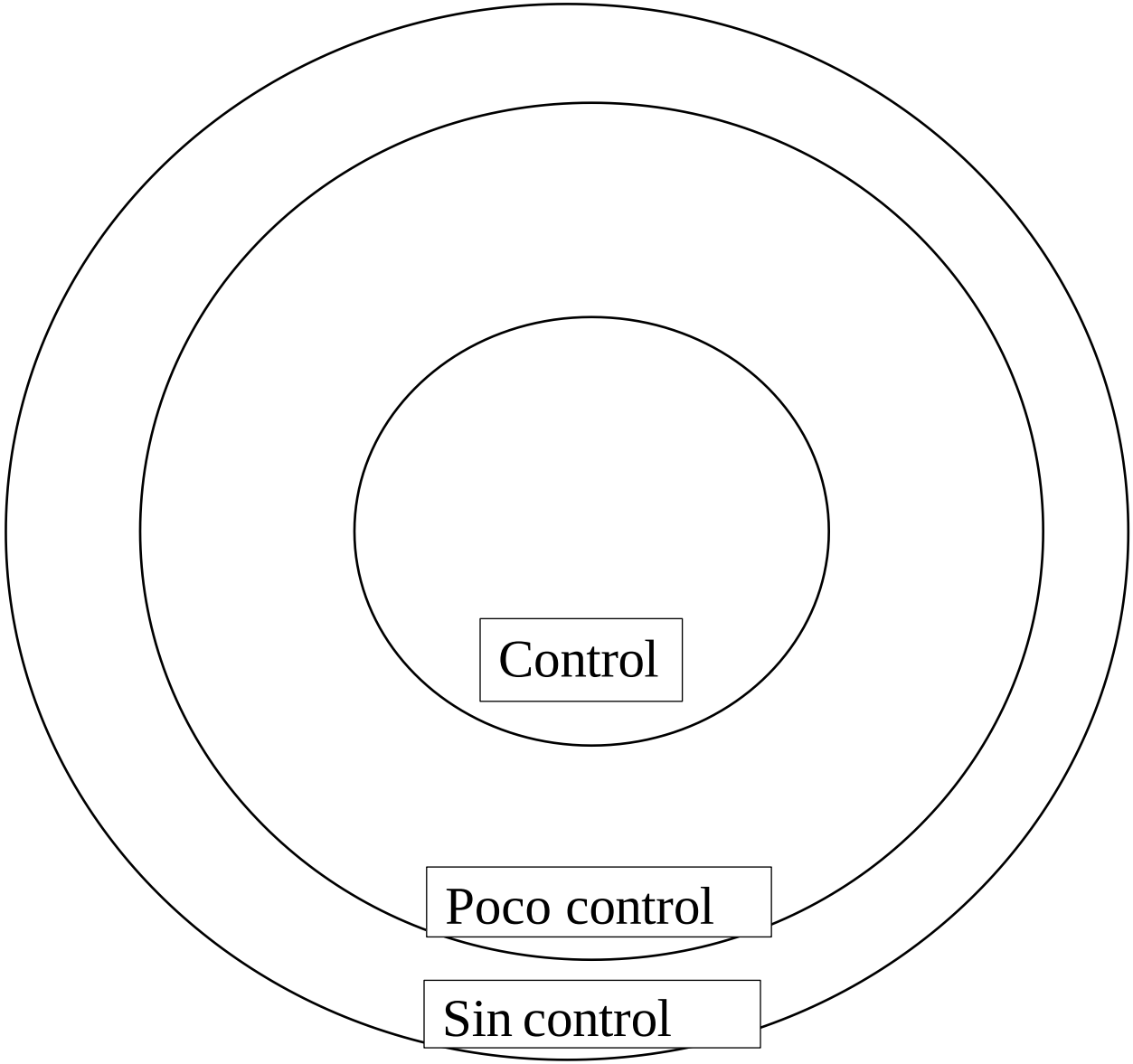
Me molesta mucho quedarme en un ascensor.	Tristeza

Hay una persona especial con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas.	Nostalgia

Anexo No. 10 **“¿De qué tengo el control?”**

Objetivo: Identificar las cosas que podemos controlar, responsabilizarnos de lo que no y trabajar aquellas cosas que sean necesarias y posibles.

Cada participante deberá identificar y escribir cuáles son las cosas en las que tiene control, poco control y las que no puede controlar.



Anexo No.11 **“Técnica NEMO”**

Objetivo: Hacernos responsables de lo que nos pasa, validarlo y comunicarlo de la mejor manera posible, para una mejor gestión emocional.

De acuerdo con el acrónimo formado con la palabra “NEMO” deberán darle significado a cada una de las letras.

En la letra “N” deberán nombrar a la persona con la que se presenta algún conflicto.

En la letra “E” se expresará la emoción.

En la letra “M” el motivo por el que se sienten así.

En la letra “O” se planteará el objetivo que consideren necesario para solucionar o trabajar el conflicto.

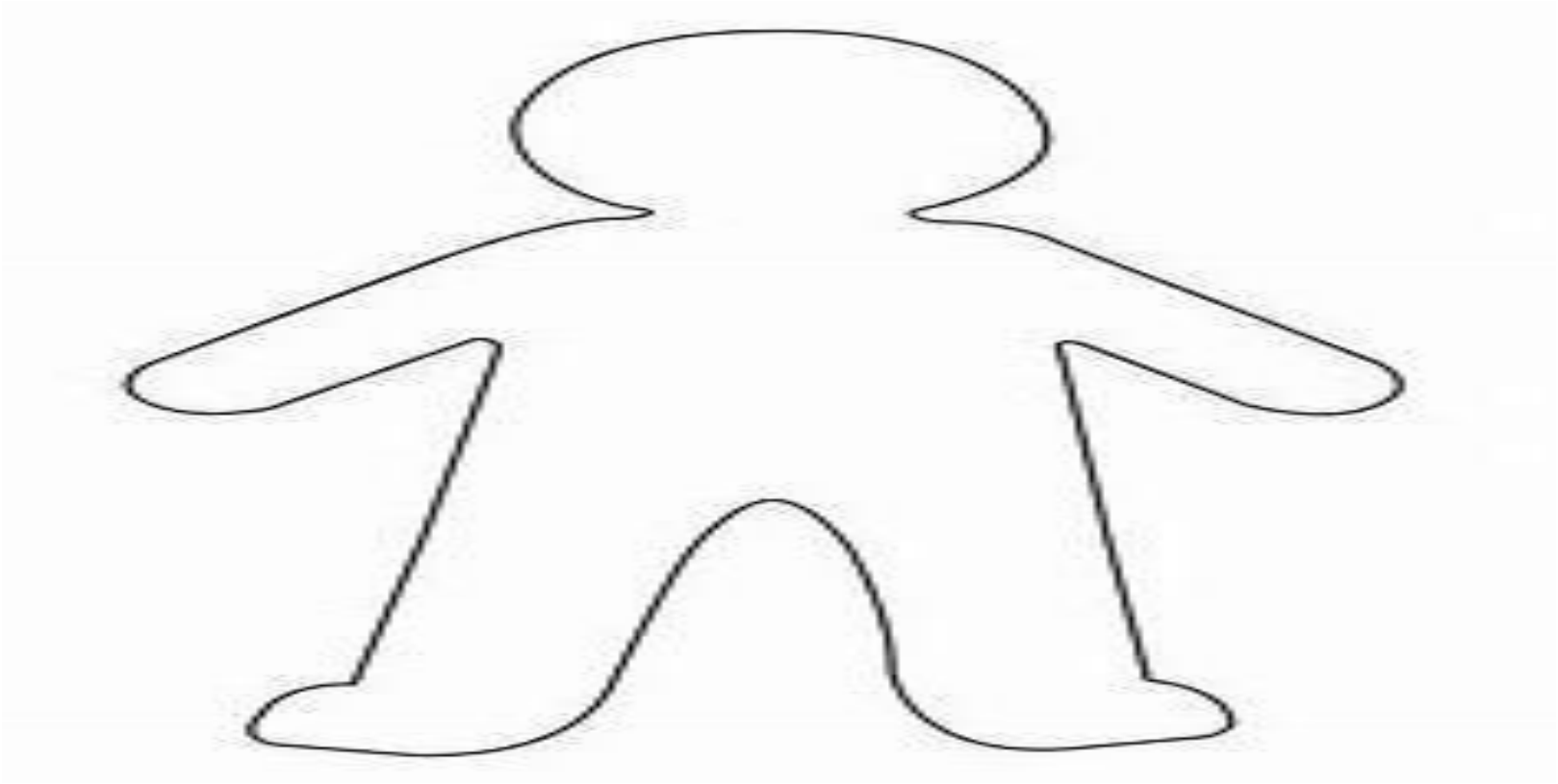
N	
E	
M	
O	

Anexo No.12 **“Reconocer nuestras emociones”**

Objetivo: Conocer la importancia de identificar y saber dónde sentimos cada una de nuestras emociones.

¿En qué parte del cuerpo sientes cada emoción? En este ejercicio debemos identificar y reconocer cada una de nuestras emociones y en qué parte del cuerpo la experimentamos y cómo se vería, cada una se representará con un color diferente. Si tú experimentas alguna otra puedes agregarla y darle un color diferente.

Miedo color morado, enojo color naranja, tristeza color azul, alegría color amarillo, amor color rojo y desagrado color verde.



CUESTIONARIO FINAL ANEXO No.13

Nombre: _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee con atención cada pregunta y responde con sinceridad. El cuestionario incluye preguntas de opción múltiple, donde deberás seleccionar la opción que mejor represente tu opinión, y preguntas abiertas, donde responderás con tus propias palabras. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que es importante que contestes de manera honesta. La información será utilizada únicamente con fines académicos y será tratada de forma confidencial. Responde todas las preguntas.

1.- ¿Te cuesta trabajo levantarte en las mañanas cuando tu estado de ánimo no es el mejor? ¿por qué?

2.- ¿Consideras que tus emociones tienen influencia dentro de tus actividades escolares? ¿por qué o cómo es que influyen?

3.- ¿Cuándo te sientes frustrado o molesto, tu rendimiento es el mismo que cuando te sientes de buen humor? ¿por qué?

4.- ¿Cuáles son los factores que identificas que afectan o disminuyen tu rendimiento?

5.- ¿Qué haces para mejorar tu estado de ánimo?

6.- ¿Cuáles consideras que podrían ser las consecuencias a largo plazo sino tienes control sobre tus emociones?

a) Depresión

b) Estrés

c) Ansiedad

d) Conflictos familiares

e) Mal humor

f) Baja autoestima

g) Sentimientos de soledad e incomprensión

h) Cansancio emocional y/o físico

7.- ¿Consideras que tienes problemas para poner atención en clase? ¿cuáles son esos problemas?

8.- ¿Qué haces normalmente cuando te das cuenta de que tus emociones están afectando tu desempeño escolar?

9.- ¿Qué tan fácil o difícil te resulta recuperar tu concentración cuando estás distraído por tus emociones? ¿por qué?

10.- ¿Consideras que es importante aprender a manejar las emociones para mejorar tu rendimiento escolar? ¿por qué?