



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA FOMENTAR LA TOMA RESPONSABLE
DE DECISIONES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

LUIS ANTONIO RAMÍREZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA:

**DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

COMITÉ:

**DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MTRA. ADRIANA HERNÁNDEZ MORALES
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Ciudad de México

MARZO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos y dedicatorias

Agradecimientos

A Yun y Rosi, por las pláticas, sus consejos, sus llamados de atención, su paciencia... por ubicarme, preocuparse por mí. Por enseñarme el camino de lo que puede hacer y ser un psicólogo escolar, pero sobre todo un ser humano. Por ser tan cálidas en su trato.

A Ale, Paulina y Adriana por sus correcciones, observaciones y comentarios. Porque cada una aportó este trabajo y ayudaron a repensar y enriquecer mi práctica profesional.

Sin duda, a la UNAM y a la Facultad de Psicología, por ser el espacio donde encontré personas maravillosas. A mis profesoras del PREPSE, por su conocimientos, experiencia y discusiones.

Al PAES, mis amigos tutores: Cintli, Dieguito, Susi, Den, Yali. Porque con ustedes encontré compañerismo, amistad, complicidad y un gran trabajo en equipo (del de verdad).

A mis "paesianitos" Leo, Donovan, Manuelito y Santi, porque me mostraron lo importante que es confiar en uno mismo, en la importancia de partir de nuestras propias fortalezas.

A mis compañeros y amigos de la maestría, fue una experiencia muy agradable compartir durante dos años con todos ustedes.

Dedicatorias

A mi mamá y mi papá. Por inculcarme la importancia que tienen los estudios, luchar para que me supere día a día y ser una persona de bien. Al final de cuentas soy gracias a ustedes. Por su amor, confianza, compromiso y consentirme tanto durante todos estos años. Porque cada día, de una u otra manera, intento regresar todo lo bueno que me han dado y me han permitido vivir.

A mis hermanas, por su complicidad, consentirme y estar ahí cuando más lo necesito. A Diana, David, Viris, Derek e Ingrid, por contagiarme su alegría, recordarme que lo más importante en la vida son los pequeños detalles, por tenerme paciencia en esos días en los que no pude estar por hacer "mi tarea".

A mis abuelitos: Tere' y Berna.

A Deniss, porque me ayudaste a ser fuerte en uno de los momentos más complicados y tristes de mi vida. Porque te has convertido en mi compañera de vida y trasciendes en muchos aspectos de mi vida, por el amor, la complicidad, la ternura, la madurez y permitirme ser yo contigo.

A Daniel, Cin, Lilis, Martha, Yes. Pore star conmigo de una u otra forma en este proceso.

Índice

Agradecimientos y dedicatorias	2
Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1: Aprendizaje socioemocional. La perspectiva de CASEL.....	10
Desarrollo del concepto de Aprendizaje Socioemocional.....	10
Las competencias socioemocionales.....	12
Características de los buenos programas del SEL ¿Cómo se enseñan las competencias del aprendizaje socio-emocional?.....	18
Capítulo 2: Toma de decisiones responsable.....	20
Definiendo la competencia de toma de decisiones responsable.....	20
Cómo fomentar la competencia de toma de decisiones responsable	22
Capítulo 3: Propuesta de intervención.....	29
Justificación y planteamiento del problema.....	29
Intervención psicoeducativa.....	30
Objetivos.....	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos.....	31
Participantes.....	31
Estudiantes.....	31
Docentes colaboradores de la secuencia psicoeducativa.....	32
Psicólogo escolar.....	32
Jueces expertos.....	32
Escenario.....	33
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	33
Materiales.....	34
Procedimiento.....	35
Capítulo 4. Resultados.....	39
Parte 1. Análisis Cualitativo.....	39
Pregunta 1: escribe la situación tal y como se te presentó... ..	40

Pregunta 2: escribe las opciones o alternativas que tuviste al momento de decidir.....	43
Pregunta 3: la decisión que tomaste.	46
Pregunta 4: ¿por qué te decidiste por esta alternativa?	49
Parte 2: Análisis Cuantitativo.....	53
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	55
Referencias	61
Anexos.....	66
Anexo 01.....	67
Anexo 02.....	70
Anexo 03.....	74
Anexo 04.....	75
Anexo 05.....	82
Anexo 06.....	83
Anexo 07.....	84

Resumen

CASEL (2018) menciona la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales desde temprana edad con la finalidad que las personas alcancen el éxito en diferentes aspectos de su vida. Este trabajo se enfocó en la toma de decisiones responsable, la cual se entiende como la capacidad de hacer elecciones sobre la conducta personal y las relaciones interpersonales. El objetivo del presente estudio fue fomentar, en los estudiantes de secundaria, la toma de decisiones responsable en situaciones académicas mediante la implementación de una secuencia psicoeducativa con las características de taller. Se conformó con 7 sesiones en las que participaron 70 estudiantes de 1° y 3° de secundaria, y se utilizó una estrategia de cuatro pasos para promover la toma de decisiones responsable. Para evaluar el impacto de la intervención, se desarrolló la Escala de Toma de Decisiones Responsable (ETDR), que fue compuesta de 4 preguntas abiertas y 9 reactivos con opción de respuesta tipo Likert. El análisis de resultados fue de tipo mixto. Para el análisis cualitativo, se creó un libro de códigos basado en las respuestas de los estudiantes, mientras que en el análisis cuantitativo se analizaron las diferencias en los puntajes de la evaluación inicial y final de la ETDR usando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p = .347$). Es importante resaltar que los datos cualitativos permitieron identificar que los estudiantes visualizaron un mayor número de alternativas de acción frente a un dilema, lo cual puede ser indicador de la capacidad para tomar decisiones responsables.

Palabras clave: Toma de decisiones responsable, aprendizaje socioemocional, adolescencia, estrategia de toma de decisiones.

Abstract

CASEL (2018) mentions the importance of developing socio-emotional competences from a young age in order for people to achieve success in different aspects of their lives. This work is focused on responsible decision-making, which is understood as the ability to make choices on personal behavior and interpersonal relationships. The objective of this research was to promote responsible decision-making in junior high-school students in academic situations through the implementation of a psychoeducational sequence with workshop characteristics. It consisted of 7 sessions in which 70 students from 1st and 3rd year of junior high-school participated and a four-step strategy was used to promote responsible decision-making. To assess the impact of the intervention, the Responsible Decision Making Scale (ETDR) was developed, which was composed of 4 open questions and 9 questions with a Likert-type scale. The analysis of results was mixed. For the qualitative analysis, a code book was created based on the students' answers while, in the quantitative analysis, the differences in the scores of the initial and final evaluation of the ETDR were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test, without finding statistically significant differences ($p = .347$). It is important to highlight that the qualitative data allowed to identify that the students visualized a greater number of courses of action before a dilemma, which can be an indicator of the capacity to make responsible decisions.

Key words: Responsible decision-making, Socioemotional learning, adolescence, responsible decision-making strategy.

Introducción

En el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018), sobre la educación obligatoria en México, se plantea que en el nivel secundaria el 4.4% de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2015-2016, ya no lo hicieron para el ciclo 2016-2017, por causas como: el clima escolar (relación con compañeros, docentes y directivos, adaptación a las normas de convivencia), la necesidad de trabajar, entre otras causas de índole familiar o personal (la falta del sostén familiar, la formación de una familia, el embarazo o unión conyugal).

A nivel medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior busca atender las tres causas de abandono escolar (factores académicos, cuestiones académicas y decisiones personales o familiares), a través de la asesoría de tutores y orientadores vocacionales, así como con becas. Para apoyar el aspecto académico plantean: programas de tutorías académicas, un portal de orientación vocacional, el servicio de orientación educativa y el programa “Construye T” que tiene el propósito de fortalecer las habilidades socioemocionales del alumnado para mejorar su trayectoria académica y el ambiente escolar (Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, s/a).

En relación con el clima escolar que hace referencia a la dinámica que pueden establecer los estudiantes en el ámbito escolar por medio de sus habilidades socioemocionales, hay diferentes autores (Greenberg, 2003, Zins, 2007, CASEL, 2015) que las señalan como un aspecto que puede incidir en el rendimiento académico, además de prevenir problemas como drogadicción, embarazo adolescente, consumo de drogas, entre otros.

En el presente trabajo tuvo especial interés en una de las competencias socioemocionales de acuerdo con el modelo de CASEL (2018), la toma de decisiones responsable que se define como la capacidad de hacer elecciones constructivas y respetuosas tanto de la conducta personal como de las interacciones sociales, basadas en: la consideración de estándares éticos, la preocupación por la seguridad, la evaluación realista de las consecuencias y tanto en el bienestar propio como de los otros. De tal forma que el objetivo de este proyecto fue fomentar en los estudiantes de secundaria la competencia de toma de decisiones responsable en situaciones académicas a través de la implementación de una secuencia psicoeducativa con las características de taller.

El presente proyecto puede servir de base o como antecedente para futuras investigaciones que tengan el propósito de promover la competencia de toma de decisiones responsable de manera particular o el resto de las competencias con adolescentes en México.

En el capítulo 1 se presenta el resultado de la revisión de la literatura sobre el tema de aprendizaje socioemocional (*social and emotional learning*) de acuerdo con el modelo del grupo CASEL, por lo que se retoman de manera general los antecedentes del concepto y las competencias socioemocionales que son: Conciencia de sí mismo (*Self-awareness*), Manejo de sí mismo (*Self-management*), Conciencia social (*Social awareness*), Habilidades sociales (*Relationship Skills*) y Toma de decisiones responsable (*Responsible Decision Making*). Además, se retoman los señalamientos que hace el grupo CASEL sobre las características generales que cumplen los programas exitosos que buscan fomentar dichas competencias.

En el capítulo 2, se define y profundiza en la competencia de toma de decisiones responsable, se señalan los aspectos que se retoman para la intervención psicoeducativa, así como los antecedentes que sirvieron de base o inspiraron la intervención de este proyecto.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de la intervención psicoeducativa, su justificación, las consideraciones metodológicas de la investigación: los objetivos, la descripción de los participantes, el escenario, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y los materiales que se ocuparon. Al final se hace una recapitulación del procedimiento que se llevó para alcanzar los objetivos.

En el capítulo 4 se analizan los resultados encontrados, cabe mencionar que este análisis fue mixto, por lo que se consideraron resultados cuantitativos y cualitativos. Se explican las decisiones que llevaron a dicha forma de explorar los resultados y se ejemplifican los hallazgos más relevantes para el propósito de este trabajo.

Finalmente, en el último capítulo, se realiza la discusión, así como las conclusiones en torno a cuatro grandes rubros: a) los principales aportes de la intervención, b) la medición del proceso de toma de decisiones, c) las diferencias no significativas estadísticamente, pero relevantes, y d) las perspectivas del tema de investigación.

Capítulo 1: Aprendizaje socioemocional. La perspectiva de CASEL.

Desarrollo del concepto de Aprendizaje Socioemocional.

El término de Aprendizaje Socio-Emocional, SEL por sus siglas en inglés (*Social and Emotional Learning*), fue articulado por el consorcio *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) en el libro “*Promoting and Emotional Learning*”. Cada uno de los integrantes de dicha organización han desarrollado líneas de investigación relacionadas con el tema y su misión es “ayudar a que el aprendizaje social y emocional (SEL) basado en la evidencia sea una parte integral de la educación desde el preescolar hasta la secundaria” (35, Elias et al., 1996, CASEL, 2018).

Elias, et al. (1997) definen el concepto de competencia socioemocional como la capacidad para entender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida de manera que se logre el manejo exitoso de las tareas cotidianas como aprender, relacionarse con otros, solucionar problemas, entre otros. Los mismos autores señalan que el Aprendizaje Socio-Emocional es definido como el proceso a través del cual las personas desarrollan las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para adquirir la competencia emocional. En el último se pone mayor énfasis al proceso que lleva a las personas a ser competentes en el aspecto social y emocional.

En una guía para educadores sobre los programas de aprendizaje social y emocional basados en evidencia, el consorcio CASEL (2005) definió el aprendizaje socioemocional como el proceso de desarrollar competencias sociales y emocionales fundamentales en los niños. Además, menciona que la programación del SEL está basada en el entendimiento de

que muchos problemas de conducta son causados por factores de riesgo similares y que las relaciones de apoyo hacen que el aprendizaje sea desafiante y significativo.

En un metaanálisis sobre las investigaciones que han usado el modelo del Aprendizaje Socioemocional Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, (2007) definieron al SEL como el proceso a través del cual los niños mejoran su capacidad para integrar pensamientos, sentimientos y comportamientos para el logro de tareas importantes de vida. Aseguran que es necesario que los niños: sean conscientes tanto de los otros como de sí mismos, que necesitan tomar decisiones responsables, ser éticos y respetuosos de los otros, además de considerar la situación y las normas sociales.

Recientemente, CASEL (2015) define el aprendizaje socioemocional como el proceso a través del cual las personas adquieren y aplican efectivamente el conocimiento, las actitudes, así como las habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, plantear y lograr metas positivas, así como sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y mantener relaciones positivas, además de tomar decisiones responsables.

Es importante resaltar que en las definiciones que se han hecho del SEL refieren constantemente a la idea de un proceso, en el cual se van desarrollando las competencias socioemocionales que permiten a las personas ser exitosas como estudiantes, ciudadanos, trabajadores, etcétera, es decir, trasciende más allá de la dimensión escolar. Lo anterior implica una definición más compleja, ya que se hacen explícitas una serie de habilidades indispensables para que una persona pueda decirse competente en el ámbito social y emocional. Dichas competencias socioemocionales motivan a los estudiantes para alcanzar el éxito en distintas áreas, para comunicarse adecuadamente con las personas, plantear metas

académicas, a organizarse para el logro de las mismas, sobreponerse a los obstáculos, etc. (Zins et al., 2007). Las competencias son el foco del siguiente apartado.

Las competencias socioemocionales

El aprendizaje socioemocional y sus competencias han sido abordados por diferentes autores, considerando diferentes modelos. En este trabajo se retoma el modelo del grupo CASEL, ya que sus características permiten fomentar de manera directa la competencia de interés en este trabajo. Las investigaciones realizadas por los integrantes de CASEL se orientan a comprender cómo las personas se vuelven competentes en el plano social y emocional, así como la forma en que se deben enseñar.

En el documento de Elias et al. (1997) se plantean cuatro dominios claves para la educación socioemocional, en los que se integran las habilidades que deben ser enseñadas a las personas:

- **Habilidades de vida y competencias sociales.** Se refiere a las habilidades que son fundamentales para el éxito en las interacciones sociales. Incluyen auto control, manejo del estrés, toma de decisiones, solución de problemas, resolución de conflictos, asertividad, habilidades sociales, escucha activa y otras habilidades de comunicación, así como las relacionadas con la identidad y el desarrollo espiritual. Las deficiencias en este dominio repercuten en el logro académico y otras áreas.
- **Habilidades de promoción de la salud y prevención de problemas.** Las habilidades de este dominio complementan las del dominio anterior e incluyen información de un contexto específico para riesgos particulares. Se trata de estrategias y conductas para reducir la probabilidad de experimentar problemas relacionados con el

uso de drogas, violencia, enfermedades de transmisión sexual, actividades delictivas e intentos de suicidio.

- Habilidades de afrontamiento y apoyo social para transiciones o crisis. Involucra la capacidad para lidiar con eventos de la vida estresantes, para lo cual, es necesario saber cómo hacer frente, cómo reducir la tensión y dónde buscar ayuda. Para lograrlo, es importante la creación de sistemas de apoyo para el cuidado que ayuden a los estudiantes a manejar situaciones y circunstancias desafiantes.

- Servicio positivo y contributivo. Se trata de involucrar a los estudiantes en: actividades de tutoría (en la clase y entre edades); hacer un servicio en el salón, la escuela o la comunidad; ser mediadores y orientadores entre pares para nuevos estudiantes, que implica, entre otras actividades, el apoyo a otros compañeros con características diferentes.

Elias et al. (1997) mencionan que, para el éxito en dichos dominios, hay que coordinar habilidades en la emoción, los pensamientos y la conducta. Éstas no aparecen de la nada, sino que se desarrollan en el ser humano desde la infancia y se van perfeccionando durante el desarrollo, pues las situaciones en las que las aplican se vuelven cada vez más complejas. El éxito en cada uno de los dominios anteriores involucra la coordinación de habilidades en la emoción, el pensamiento y la conducta. Por lo que es fundamental abordarlas en las escuelas. A continuación, se caracterizan cada uno de estos aspectos:

- *Emoción*: implican reconocer las pistas de las caras, posturas y tonos vocales de otros, seguido de la verbalización y el etiquetado de las emociones.

- *Cognición*: se refiere a escuchar con precisión, prestar atención, recordar lo que escuchamos y aprendemos, en tanto se elabora una guía que permite la toma de

decisiones reflexivas y la resolución de problemas cuando enfrentamos elecciones o situaciones problemáticas

- *Conducta*: son todos aquellos comportamientos relacionados con las habilidades de autocontrol que incluyen la capacidad de seguir instrucciones, calmarse cuando se está bajo estrés, manejar el enojo con eficacia, así como la capacidad de comunicarse claramente de una manera respetuosa y civil.

Por otro lado, Payton et al. (2000) identificaron que las competencias del SEL incluyen 17 habilidades y actitudes organizados en cuatro grupos: 1. conciencia de sí mismo y de los otros, 2. actitudes y valores positivos, 3. toma de decisiones responsable y 4. habilidades de interacción social (ver tabla 1).

Tabla 1
Competencias clave del aprendizaje socio-emocional

Conciencia de sí mismos y de los otros	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de los sentimientos. • Manejo de los sentimientos. • Sentido constructivo de sí mismos. • Toma de perspectiva.
Actitudes y valores positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad personal. • Respeto por los otros. • Responsabilidad social.
Toma de decisiones responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del problema. • Análisis de las normas sociales. • Planteamiento de objetivos adaptativos. • Solución de problemas. • Escucha activa. • Comunicación expresiva.
Habilidades de Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación. • Negociación. • Refutar. • Solicitar ayuda.

Tabla 1. Competencias y habilidades que de acuerdo con la revisión de Payton et al. (2000) se desarrollan en el aprendizaje socioemocional.

Los autores también hicieron una descripción de cada grupo de habilidades, así como de la forma en que se relacionan entre sí, de forma gráfica, esta descripción se muestra en la figura 1.

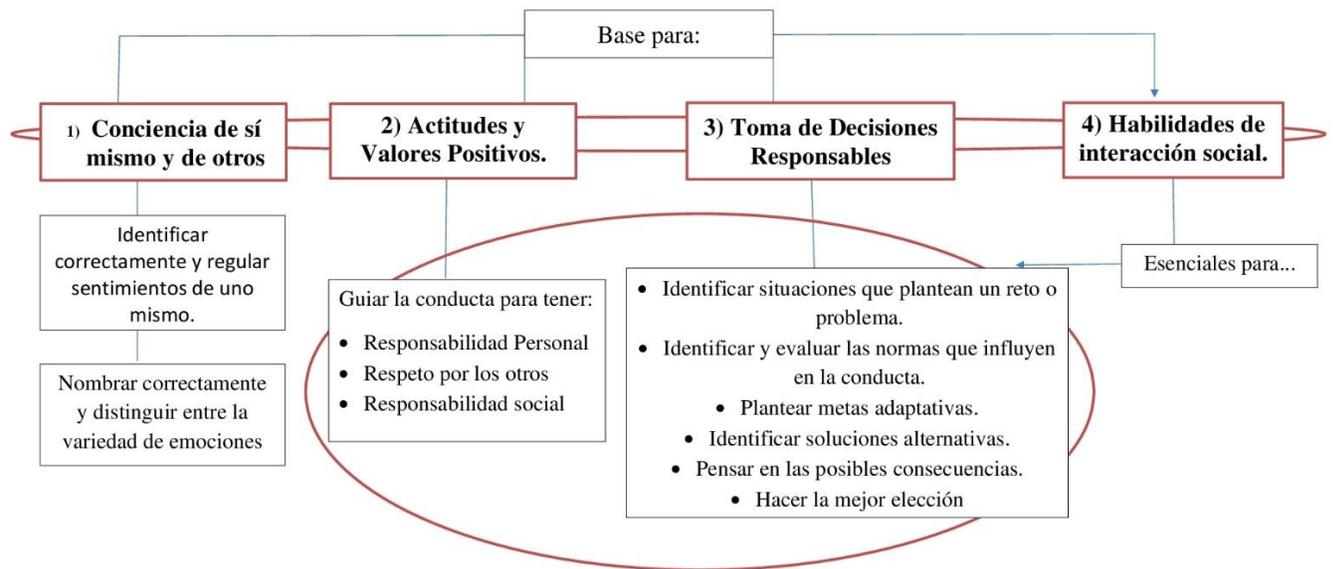


Figura 1. Esquematación de los grupos de competencias clave y su interrelación; basada en Payton et al. (2000).

- El primer grupo de competencias, *conciencia de sí mismos y de los otros*, implica identificar y regular correctamente los sentimientos de uno mismo, así como identificar el estado físico y los pensamientos asociados a estos; pero también, es necesario reconocer todos estos indicadores en los otros, así como considerar su perspectiva, que puede ayudar a guiar nuestra conducta.
- El segundo, *actitudes y valores positivos*, señala la importancia de manejar actitudes y valores que guíen la conducta hacia la responsabilidad personal, el respeto por los otros y la responsabilidad social, pues los autores reconocen que ser conscientes de los otros y de sí mismos no es suficiente para que se adopten conductas con fines pro-sociales.

- En el tercer grupo, *toma de decisiones responsable*, se destaca la importancia de comprender los sentimientos de los involucrados en una situación, los valores de responsabilidad y respeto por sí mismo y los demás para hacer elecciones efectivas y responsables. Esto implica la capacidad de identificar situaciones que representan un desafío, evaluar los riesgos, las barreras y los recursos para una solución; identificar y evaluar las normas que influyen en el comportamiento; establecer objetivos adaptativos; identificar un rango de posibles alternativas de solución; pensar sobre las posibles consecuencias de cada una; y hacer la mejor elección desde su esquema de valores y civismo.

- El último grupo de competencias, *habilidades de interacción social*, se refiere a las habilidades como la escucha activa, la negociación, la cooperación, el solicitar apoyo o refutar conductas de riesgo. Siendo la base para todas las interacciones sociales y completando los cuatro grupos de competencias.

Posteriormente CASEL (2005, 2015) definió cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, dos de ellos implican al individuo, dos más a la forma de relacionarse con las personas y el último implica un punto de encuentro tanto de los aspectos más personales, así como de lo social:

- a) Conciencia de sí mismo (*Self-awareness*). Se refiere a reconocer adecuadamente las emociones y pensamientos de uno mismo, así como su influencia en el comportamiento. Esto incluye una evaluación precisa de las propias habilidades (fortalezas y limitaciones) y poseer un sentido de confianza y optimismo.

- b) Manejo de sí mismo (*Self-management*). Es la capacidad para regular efectivamente las emociones, pensamientos y comportamientos de uno mismo en

diferentes situaciones, en lugar de que interfieran en nuestras actividades. Esto puede incluir el ser cuidadosos y demorar la gratificación para alcanzar los objetivos; ser perseverante ante los reveses y las frustraciones

c) Conciencia social (*Social awaranness*). Implica entender lo que otros están sintiendo, tomar la perspectiva de otros y empatizar con ellos sin importar las diferencias individuales. Apreciar e interactuar positivamente con grupos diversos.

d) Habilidades sociales (*Relationship Skills*). Involucra el manejo efectivo de las emociones en las relaciones interpersonales, establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos, basadas en la cooperación, la resistencia a la presión social inapropiada, la negociación a conflictos, la búsqueda y el ofrecimiento de ayuda cuando es necesario.

e) Toma de decisiones responsable (*Responsible decision-making*). La última competencia que enlista CASEL engloba las cuatro anteriores. Específicamente, se refiere a la habilidad para hacer elecciones constructivas y respetuosas sobre la conducta personal y las interacciones sociales, basadas sobre la consideración de estándares éticos, preocupación por la seguridad, evaluación realista de las consecuencias y el bienestar propio y de los otros.

Esta última competencia se vuelve central en el presente trabajo ya que es la que se busca fomentar en adolescentes mediante una intervención psicoeducativa, por lo que se profundizará en el siguiente apartado.

Uno de los objetivos de CASEL es promover las prácticas del aprendizaje socioemocional que estén basadas en evidencia, en el siguiente apartado retomamos las características que este grupo y otros autores consideran fundamentales para diseñar e

implementar un programa que tenga por objetivo desarrollar las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.

Características de los buenos programas del SEL ¿Cómo se enseñan las competencias del aprendizaje socio-emocional?

Payton et al. (2001) plantean que un programa de calidad debe contar con ciertas características en el diseño, la coordinación, la evaluación del programa, así como el apoyo y preparación de los educadores que participarán.

El diseño del programa debe ser claro en cuanto a los objetivos del programa, así como en la forma de alcanzarlos; incluir instrucciones claras para que las personas que lo implementarán usen estrategias de enseñanza efectivas que estén centradas en el estudiante, y debe integrarse a la estructura del currículum escolar, incluir objetivos y actividades de aprendizaje basados en un marco de referencia claro.

En cuanto a la coordinación del programa, los autores indican que debe contar con iniciativas que permitan extender las instrucciones del SEL más allá de los salones de clases, es decir, que conduzcan a la participación de la escuela entera, el hogar y la comunidad, creando alianzas entre la escuela y las familias y de la escuela con la comunidad.

También es necesario crear estructuras de apoyo para que los profesores puedan vincular sus materias con los objetivos del programa, cuenten con las herramientas necesarias para monitorear la implementación del mismo y cuenten con la preparación necesaria para recoger información para su mejora.

Finalmente, los autores señalan que es necesario que cuente con una evaluación de calidad, en la cual se muestre evidencia de efectos positivos relacionados con el SEL en los resultados de los estudiantes.

Por otro lado, CASEL (2003) menciona las características de los programas para su adecuada implementación, estos involucran el diseño y las características propias de la secuencia o la instrucción, como lo es enseñar a los niños a aplicar las habilidades del aprendizaje socioemocional y los valores éticos en la vida diaria, o procurar la mejora del rendimiento escolar, abordando las dimensiones afectivas y sociales del aprendizaje académico. También, mencionan que es necesario ayudar a coordinar y unificar los programas que estén fragmentados y que estos sean adecuados culturalmente. Finalmente, hay que hacer partícipes a otros actores de la comunidad educativa, profesores, estudiantes autoridades escolares, personal escolar, las familias y a la comunidad.

Capítulo 2: Toma de decisiones responsable

Definiendo la competencia de toma de decisiones responsable.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la toma de decisiones responsable es una de las cinco competencias centrales del Aprendizaje Socioemocional. CASEL (2015), la define como:

La capacidad para hacer elecciones constructivas y respetuosas sobre la conducta personal y las interacciones sociales, basadas en la consideración de estándares éticos, la preocupación por la seguridad, las normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo, así como de los otros. (p. 6).

Por su parte, en el trabajo de Elias y Tobias (1990), ya se considera como parte de un conjunto básico de habilidades, implicada en el dominio académico e interpersonal. Estos autores también mencionan que el rol de la toma de decisiones en la educación tiene bases tanto intelectuales como personales y que debe ser enseñada en contextos valiosos para las personas. Proponen fomentar una estrategia a partir de un modelo de ocho áreas de habilidades para la toma de decisiones y la solución de problemas: 1) notar las señales de sentimientos, 2) identificar problemas, 3) determinar y seleccionar metas, 4) generar soluciones alternativas, 5) visualizar posibles consecuencias, 6) seleccionar su mejor solución, 7) planear y hacer una revisión final de los obstáculos, 8) notar qué ocurrió y usar la información para futuras tomas de decisión y solución de problemas.

Consideran que esta estrategia tiene que ser enseñada de manera explícita, clara y accesible para todos los estudiantes, no sólo para aquellos que son más hábiles. Aclaran que

este proceso es similar a la forma de aprender otras habilidades: primero, siguiendo un procedimiento paso a paso. Posteriormente, con el tiempo y la oportunidad de poner en marcha lo aprendido, los pasos se convierten en una práctica interiorizada y estratégica.

Para el desarrollo del aprendizaje socioemocional, Elias et al. (1997) mencionan que es fundamental fomentar esta competencia, por ello, es incluida en el primero de los cuatro dominios que establecen del SEL: habilidades para la vida y competencias sociales. Éste incluye habilidades para la vida, la salud, la ciudadanía y el trabajo. En su trabajo mencionan explícitamente que es necesario considerar los sentimientos de los otros al igual que los propios, etiquetarlos y expresarlos con precisión, identificar los objetivos personales, pensar en las alternativas para solucionar el conflicto, así como las consecuencias (a corto y largo plazo) para todos los involucrados, reflexionar sobre lo que ocurre al implementar una estrategia y aprender de ésta para el futuro.

Por su parte, Payton et al. (2000) identifica que son cuatro las habilidades que componen la competencia de toma de decisiones: a) identificación del problema, que implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una decisión y evaluar los riesgos, barreras y recursos asociados; b) análisis de las normas sociales, se refiere a la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios acerca de las normas sociales y la conducta personal; c) planteamiento de metas adaptativas, es la capacidad de plantear metas positivas y realistas; y d) solución de problemas, es la capacidad para desarrollar, implementar y evaluar soluciones positivas e informadas, para los problemas.

Los autores también hacen una descripción de cómo la toma de decisiones se relaciona con el resto de las competencias del SEL al decir que primero es necesaria la comprensión de los sentimientos de los involucrados en una situación, además de identificar los riesgos, barreras y recursos relevantes para la solución (autoconsciencia y consciencia social). También, es importante identificar un rango de posibles soluciones y las probables consecuencias de cada una. Finalmente, hay que implementar y evaluar las decisiones hechas.

Es posible apreciar, a lo largo del tiempo, que la definición se ha vuelto más compleja y hace explícitos los aspectos que es necesario tomar en cuenta para identificar a una persona competente a la hora de tomar decisiones responsables. Por ejemplo, Elías y Tobias (1990) se enfocaron más en la descripción de las habilidades necesarias para tomar decisiones responsables, lo cual se retoma en años posteriores para construir una definición inclusiva, en la cual es posible identificar aspectos intra e interpersonales, reflejando el resto de las competencias socioemocionales que promueve CASEL (2015): consciencia emocional, autogestión, consciencia social y habilidades sociales.

También, es importante notar que una de las estrategias para la enseñanza de esta competencia implica una serie de pasos. Como lo menciona Elias y Tobias (1990), es un proceso en el que las personas van siendo más competentes conforme se les dan las oportunidades y van siendo conscientes de los pasos más básicos.

Cómo fomentar la competencia de toma de decisiones responsable

Elias y Steven (1990) mencionan que el paso inicial de los métodos de instrucción para la toma de decisiones es la evaluación del nivel de las habilidades de los estudiantes. Sugieren una lista de cotejo que permite determinar en qué situaciones se muestran estas

habilidades, las cuales, tienen que ver con tres competencias: habilidades de autocontrol, conciencia social y habilidades de participación grupal. Son muy importantes ya que permiten tener la información y perspectiva adecuada para tomar decisiones, mientras que tener dificultades en estas áreas transforman situaciones y pueden llevar a reacciones de pelea o huida.

Por otro lado, los autores recomiendan que los profesores se involucren en discusiones diseñadas para estimular el proceso de toma de decisiones, siendo cuidadosos de provocar que los estudiantes: a) busquen información, b) proporcionen apoyo, c) provoquen la reflexión de toma de decisiones y d) animen a la acción.

Mientras que para fomentar específicamente el proceso de toma de decisiones es necesario descomponer el proceso en partes y asignar una etiqueta clara a cada una. El siguiente paso será que sean utilizadas por los estudiantes cuando se les solicite, brindándoles las indicaciones pertinentes y dando la pauta para lograrlo. De esta forma, se crea un lenguaje en común que es compartido por los integrantes del grupo (estudiantes y profesores) y más adelante con los papás; lo cual permite hacer explícito la conducta esperada de los estudiantes y facilita que quienes tienen dificultad en el proceso puedan plantear preguntas específicas sobre el mismo.

CASEL (2017) ha realizado un análisis sobre las características de los programas efectivos que fomentan las diferentes competencias y menciona cuatro enfoques que son comunes entre ellos para cumplir con sus objetivos: a) lecciones independientes con instrucciones explícitas, paso a paso para enseñar las competencias socioemocionales de los cinco grupos, b) prácticas generales de enseñanza que crean condiciones en el aula y la

escuela para apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, c) integración del currículum con las habilidades y prácticas que apoyan el SEL, y d) instrucción para los administradores y directivos escolares para crear un ambiente que apoye el desarrollo socioemocional en toda la escuela.

El consorcio describe algunas de las actividades con las que se fomenta cada una de las competencias socioemocionales. Para el caso específico de la competencia de toma de decisiones responsable, se plantean actividades dirigidas a hacer elecciones constructivas, buscando que los estudiantes sean capaces de: a) reconocer y entender su obligación para participar en conductas éticas, seguras y legales, b) identificar y desarrollar valores propios para promover la honestidad, confiabilidad y responsabilidad, c) considerar estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, d) apliquen una norma compartida para tratar a los demás con reciprocidad y, e) tomen decisiones efectivas siguiendo un proceso sistemático.

Además, se menciona que los profesores pueden enseñar a sus estudiantes alguna estrategia para tomar decisiones, buscar el trabajo en pequeños grupos para proporcionarles situaciones hipotéticas en las que deban tomar una decisión, identificar los pasos explícitamente para solucionar un problema, definir los términos relacionados como responsabilidad, ética, bienestar, entre otros.

En este sentido, son varios los trabajos que han buscado fomentar la competencia de toma de decisiones responsable y que son congruentes con los propuestos por CASEL (2003, 2015, 2017). Un ejemplo es el trabajo de Ee y Wei Ong (2014) quienes realizaron una serie de actividades durante un campamento para fortalecer las 5 competencias del SEL retomadas

y adaptadas del modelo de CASEL, participaron 93 estudiantes de aproximadamente 14 años, pertenecientes a dos secundarias en Singapur, así como los profesores de ambas escuelas.

El campamento tenía cuatro objetivos: 1. proporcionar una atmósfera divertida, segura y vinculante para promover el autodescubrimiento además de las competencias socioemocionales; 2. proporcionar a los estudiantes una oportunidad para celebrar y apreciarse a sí mismos mientras celebraban y apreciaban a otros; 3. Crear un vínculo entre los estudiantes y los profesores; y 4. proporcionar un método para evaluar las competencias socioemocionales de los niños.

Durante las actividades previas del campamento, así como al final de la última actividad, se aplicó el instrumento: *SEL Camp Questionnaire*, para evaluar el impacto del campamento en cada una de las competencias del modelo SEL. Este instrumento es una adaptación del *Social emotional competencies questionnaire* (Zhou y Ee, 2012, en Ee y Wei Ong, 2014), incluye reactivos para evaluar cada una de las competencias socioemocionales, ejemplos de estos para la competencia de toma de decisiones responsable son: “*Me aseguro de que haya más resultados positivos al hacer una elección*” y “*Considero las fortalezas y debilidades de la estrategia antes de decidir usarla*”. El alfa de Cronbach reportado para esta sub-escala fue de 0.85.

Con el objetivo de conocer específicamente qué actividad mejoraba cuál competencia, también, consideraron un diario en el que los adolescentes tenían que reflexionar y escribir lo que sentían y pensaban de cada actividad al finalizarla. Se utilizaron cinco preguntas guía: ¿Qué aprendí sobre mí mismo?, ¿Qué noté sobre las relaciones?, ¿Cuáles fueron los buenos o malos sentimientos?, ¿Qué aprendí sobre la respuesta a las

situaciones?, ¿Qué debería hacer diferente?, y ¿Cuáles son las dos o tres palabras que puedo usar para describir como me sentí sobre esta actividad?

Los resultados del “SEL camp questionnaire” mostraron un incremento en la sub-escala de decisiones responsables, al igual que el resto de las competencias del SEL. En cuanto al análisis que se hizo de los diarios, para la mayoría de los estudiantes fue la competencia que menos reportaron. Los que sí lo hicieron, reflejaron un análisis en cuanto a las diferentes formas de resolver un problema, algunos mencionaron que era necesario considerar las consecuencias de las decisiones y cómo pueden afectar a los demás y a sí mismos.

A su vez, Khema, Hickson y Mallory (2016) diseñaron un currículum llamado *peers engaged in effective relationships-decision making (PEER-DM)* para fomentar las habilidades de toma de decisiones auto-protectoras en situaciones de presión social de pares en adolescentes con problemas de aprendizaje. Participaron 42 estudiantes que fueron asignados de manera aleatoria a un grupo de intervención (22 estudiantes) y uno control (20 estudiantes).

El currículum contempló seis sesiones de aproximadamente 30-45 minutos cada una, en grupos pequeños de 3 o 4 estudiantes. El objetivo de tres sesiones estuvo relacionado directamente con la competencia de toma de decisiones, una fue *conocer los derechos propios para tomar decisiones*, otra para *aprender una estrategia para tomar decisiones* y una más para aplicarla en situaciones de presión negativa de pares.

La estrategia enseñada consistió en cuatro pasos: a) identificar una situación como un problema, b) generar alternativas, c) considerar posibles consecuencias de cada alternativa y d) elegir un curso de acción.

Para el desarrollo de las sesiones se utilizó un enfoque de auto-instrucciones en pequeños grupos, usando un diagrama de flujo de toma de decisiones, modelando y ofreciendo andamios para promover la aplicación de la estrategia de manera independiente. También, se utilizaron apoyos visuales para presentar las opciones de acción para la toma de decisiones, así como situaciones relevantes para la edad representando situaciones de la vida real mediante viñetas.

En la evaluación inicial se utilizó el instrumento *adolescent decision making scale* (ADMS) que consta de 12 viñetas que evalúan las habilidades de toma de decisiones en situaciones interpersonales hipotéticas involucrando presión de pares negativa; describen cuatro tipos de conducta de riesgo: i) romper la ley, ii) evitar la responsabilidad del trabajo, iii) enfrentar el peligro físico, iv) abuso de sustancias.

Para la evaluación final, se utilizó un instrumento similar, el ADMS-PEER. Éste difiere en que considera 8 viñetas que representan situaciones de presión de pares negativa (cuatro retomadas del pretest y cuatro nuevas), así como 4 situaciones de interacción de pares positiva y saludables (aunque no fueron evaluadas). Este instrumento mide la capacidad para recomendar acciones de toma de decisiones efectivas y la correcta percepción de riesgos en respuesta a situaciones interpersonales hipotéticas involucrando presión de pares negativa y el riesgo de daño.

Las respuestas fueron codificadas como correcta percepción del riesgo o incorrecta percepción, basándose en la percepción o no de las consecuencias de una acción de riesgo. El puntaje máximo posible en la evaluación inicial fue de 12, mientras que para la evaluación final de 8.

Los resultados mostraron que no hubo diferencias en los puntajes de la evaluación inicial para el grupo de intervención y de control, mientras que en la evaluación final los estudiantes del grupo de intervención mostraron un número mayor de respuestas correctas.

Considerando estos resultados positivos, se retoman diversos aspectos para realizar una propuesta psicoeducativa que será explicada en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Propuesta de intervención

Justificación y planteamiento del problema

Ibarrola, Remedi y Weiss (2014) coordinaron una investigación en la que encontraron que las actividades de tutoría están influidas por las funciones de la antigua figura del asesor o, en su defecto, que sólo hay un cambio de denominación. Esto es importante ya que refleja que existe poca claridad en las funciones y los objetivos que deben seguir en el espacio curricular de tutoría. En este sentido, uno de los objetivos de la sede Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria de la Residencia en Psicología Escolar fue colaborar con los docentes en la planeación, impartición y evaluación de dicho espacio.

De acuerdo con lo establecido en el programa de estudios de 2011 de la SEP, el espacio curricular de tutoría está dedicado tanto para el acompañamiento como para la gestión de un grupo y es coordinado por un docente (SEP, 2011); quien tiene la tarea de desarrollar actividades de interés para los adolescentes en las que se promueva la reflexión, el análisis y la discusión, en torno a cuatro ámbitos: a) integración de los alumnos a la dinámica escolar, b) seguimiento del proceso académico de los alumnos, c) convivencia tanto en el aula como en la escuela, y d) orientación hacia un proyecto de vida.

El segundo ámbito manifiesta la intención de promover en los adolescentes estrategias que les permitan pensar en su propio desempeño académico y la forma de mejorarlo, asumiéndolo como un compromiso personal y académico. Por otro lado, la última esfera de este espacio tiene como propósito que los adolescentes desarrollen su capacidad de elección y decisión.

Ibarrola, Remedi y Weiss (2014), encontraron que el segundo ámbito tuvo mayor presencia en la mayoría de las escuelas que formaron parte de su estudio, ya que los

profesores manifestaron su inquietud por dar seguimiento a las calificaciones de sus alumnos, además de buscar que mejoren su rendimiento escolar. Para esto, las actividades que plantean tienen la intención de que los alumnos visualicen las calificaciones obtenidas para identificar sus avances y las materias en las que deben mejorar.

Sin embargo, parece que se deja de lado el proceso que lleva a los estudiantes a dichos resultados, lo cual es importante retomar para conocer el proceso que los lleva a tomar decisiones. En este sentido, se propone que los estudiantes tomen decisiones de manera informada, libre y responsable, a través de actividades en las que la reflexión y el análisis tomen un papel fundamental y se conviertan en la base para el trabajo durante la tutoría.

Intervención psicoeducativa

A partir de la revisión teórica, las necesidades reportadas en el escenario y datos sobre conductas de riesgo en la adolescencia para desertar o abandonar la escuela se decidió diseñar e implementar una secuencia psicoeducativa sobre la competencia de toma de decisiones responsable, fundamentada en los hallazgos científicos reportados en la literatura y en las observaciones de la dinámica en la secundaria donde se llevó a cabo.

Objetivos

Objetivo general.

Fomentar en los estudiantes de secundaria la competencia de toma de decisiones responsable ante situaciones académicas a través de la implementación de una secuencia psicoeducativa con las características de taller.

Objetivos específicos.

Diseñar una secuencia psicoeducativa sobre la competencia de toma de decisiones responsable.

Elaborar la escala de Toma de decisiones responsable para medir las competencias en estudiantes de secundaria.

Identificar las estrategias empleadas por los estudiantes para tomar una decisión antes y después de la implementación de la secuencia psicoeducativa, con base en la información recabada por la Escala de Toma de decisiones responsable.

Determinar si hay diferencias significativas atribuibles al desarrollo de la intervención en la toma de decisiones responsable entre la evaluación inicial y final, con base en la información recabada por la Escala de Toma de decisiones responsable.

Participantes.

Estudiantes.

La muestra inicial fue de 76 estudiantes, para el análisis de resultados no se consideraron a los estudiantes que acumularon más de 3 faltas durante la implementación de la secuencia psicoeducativa y a quienes no concluyeron la evaluación final. De forma que, la muestra final fue conformada por 70 estudiantes 50% mujeres y 50% hombres, de entre 12 y los 15 años de edad, divididos en dos grupos, uno de primero de secundaria y otro de tercero. Del grupo de primero participaron 38 estudiantes, 55% fueron hombres y 45% mujeres; mientras que, del grupo de tercero, fueron 32 estudiantes, 44% hombres y 56% mujeres.

Docentes colaboradores de la secuencia psicoeducativa.

Se trabajó de manera colaborativa con dos profesores asignados como los tutores de cada grupo. Del grupo de primero, la profesora a cargo es la orientadora de la escuela. Mientras que el profesor de tercero imparte la materia de Historia. Las actividades que realizaron fueron comentar la secuencia psicoeducativa, observar las sesiones, ayudar a mantener la disciplina del grupo y conducir parte de algunas sesiones.

Psicólogo escolar.

Estudiante del Programa de Maestría en Psicología con residencia en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, con sede en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), quien coordinó el proyecto.

Jueces expertos.

Participaron un total de cinco psicólogos con experiencia en el trabajo con adolescentes y en el tema de Aprendizaje Socioemocional. En cuatro sesiones validaron tanto los reactivos como el formato del instrumento *Escala de toma de decisiones responsable (ETDR)*, utilizando el procesador de textos y la hoja de cálculo en línea de la plataforma de *Google Drive*, tomando un tiempo de cuatro sesiones de entre una y dos horas, aproximadamente.

Así mismo, realizaron la validación de las sesiones de la secuencia psicoeducativa (las actividades, las instrucciones, el formato y los materiales) con respecto a 4 criterios: la pertinencia, el contenido, la claridad y la evaluabilidad.

Finalmente, tres de los jueces participaron en la validación del libro de códigos, utilizado para analizar las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del

instrumento, así como para determinar la confiabilidad entre jueces al clasificar extractos del discurso, empelados para este fin.

Escenario.

La secuencia psicoeducativa se desarrolló en las instalaciones de una escuela secundaria pública al sur de la Ciudad de México, en el turno matutino, en un aula de clases.

Con cada uno de los grupos trabajó la secuencia durante 7 sesiones de 50 minutos aproximadamente, del 31 de enero al 21 de marzo del 2018 (el grupo de primero comenzó la intervención una semana antes). El grupo de primer grado en un horario de 8:20 a 9:10 y el de tercero de 10:00 a 10:50. Dichos horarios corresponden al espacio curricular de Tutoría.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

- Escala de toma de decisiones responsable (Anexo 01). Desarrollada para este proyecto, consta de 4 preguntas abiertas que indagan el proceso de toma de decisiones de los adolescentes y una escala tipo Likert de 9 reactivos de 1-4 puntos (de nada parecido a mí a muy parecido a mí). Esta parte del instrumento está dividida en tres factores denominados: a) *Reflexión de las consecuencias* ($\alpha = 0.703$), b) *Consideración de las otras personas* ($\alpha = 0.598$), y c) *Consideración de las Alternativas* ($\alpha = 0.480$). La confiabilidad global de la escala es $\alpha = 0.720$.

De forma general (para información más detallada, consultar el Anexo 2), el proceso que se siguió para diseñar, construir y validar el instrumento inició al realizar una revisión de la literatura utilizando diferentes bases de datos; a partir de esta información se realizó la primera propuesta de la escala, la cual fue revisada y

validada por los jueces expertos y posteriormente por los usuarios (adolescentes de entre 12 y 15 años de edad), durante este proceso se fueron haciendo modificaciones a los reactivos, las instrucciones y el formato del instrumento hasta quedar como se presenta en el Anexo 1.

- Formato de evaluación de actividades de la secuencia psicoeducativa (Anexo 03). Se refiere al documento que se utilizó para evaluar cada una de las sesiones de la secuencia psicoeducativa utilizando cuatro criterios: la pertinencia, el contenido, la claridad y la evaluabilidad.
- Formato de validación del libro de códigos (Anexo 04). Se trata de un formato que cuenta con el nombre de los códigos y subcódigos con sus respectivas definiciones y ejemplos de viñetas extraídas del discurso para que los jueces indicaran si estaban o no de acuerdo con la correspondencia entre ellos.
- Formato para clasificar ejemplos del discurso. Se utilizó con la meta de determinar la confiabilidad entre jueces al codificar las respuestas. Se trata de un documento en formato de Excel que contiene ejemplos de las respuestas de los estudiantes (10% del total de comentarios realizados por ambos grupos) en cada una de las preguntas abiertas. En este formato se incluye el nombre de los códigos y subcódigos que son utilizadas para codificar las respuestas de los estudiantes.

Materiales.

Para el desarrollo del programa de intervención se utilizaron diferentes materiales, cuyo objetivo fue fomentar el proceso de toma de decisiones responsable con la guía del psicólogo escolar y los profesores.

a) Esquema de Toma de decisiones responsable. Muestra el proceso de TDR dividido en cuatro partes e incluye preguntas que pueden guiar al estudiante para practicar cada uno. Este material estuvo presente para los estudiantes en un cartel que fue colocado en el pizarrón del salón en todas las sesiones (Anexo 05), además de una copia de media cuartilla para cada uno de los estudiantes que fue pegada en su cuaderno (Anexo 06).

b) Cartas descriptivas de cada sesión del programa de intervención. El objetivo de este material fue dar una estructura a cada una de las sesiones y dejar un precedente que le sirviera a los profesores con futuras generaciones. En el formato se incluyeron: el número de la sesión, así como su objetivo general; el nombre de la actividad y su objetivo específico; la descripción de cada actividad con un discurso sugerido, así como el tiempo ideal para cada una y los materiales que son requeridos (Anexo 07).

Procedimiento.

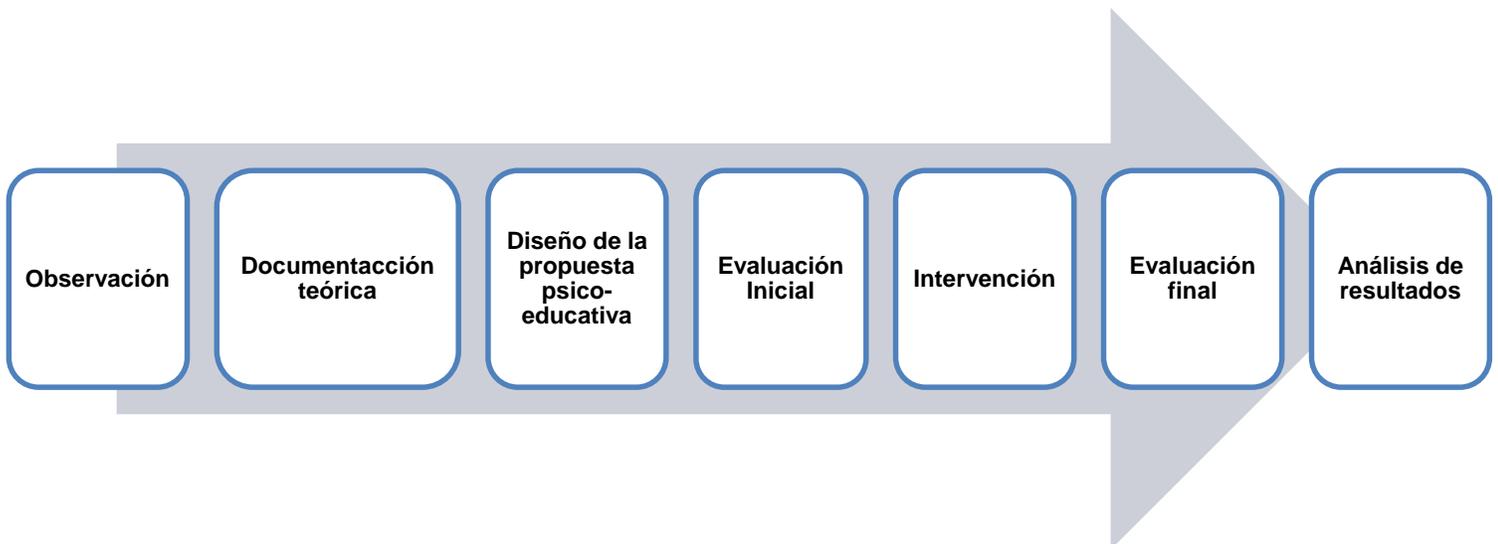


Figura 2. Representación gráfica de las etapas en las que se desarrolló la investigación.

La figura 2 muestra las diferentes fases que se llevaron a cabo para desarrollar la investigación en la cual se elaboró la intervención psicoeducativa propuesta:

a) Observación. Durante esta etapa se realizaron observaciones en la secundaria durante la hora de tutoría, mientras se acompañó al profesor en la planeación y conducción de las actividades para este espacio. Resultado de estas interacciones se identificaron las posibles problemáticas y temas de interés para los adolescentes, así como las inquietudes puntuales del profesor. De esta manera, se definió el tema de la propuesta de intervención y se continuó a la siguiente etapa.

b) Documentación teórica. En esta fase se revisaron los antecedentes teóricos y empíricos del Aprendizaje socioemocional, específicamente sobre la competencia de Toma de Decisiones. Para la búsqueda de información se utilizaron diferentes bases de datos como Ovid, Ebsco Host y Scopus. Con base en esta revisión se diseñó la propuesta psicoeducativa.

c) Diseño de la propuesta psicoeducativa. Se delimitó el programa de intervención de tal forma que fuera viable la aplicación en el escenario. Por ello se inició con la elaboración de la Escala de toma de decisiones responsable que sirvió como base para las actividades de la secuencia psicoeducativa.

La propuesta de la secuencia psicoeducativa se realizó durante la última etapa de construcción de la escala de toma de decisiones, de forma que los jueces expertos hicieron comentarios respecto a: la claridad tanto de las instrucciones como de los formatos de trabajo para los estudiantes, la pertinencia de los materiales propuestos y si las actividades cumplían el objetivo de la sesión. La propuesta final quedó validada por los 5 jueces expertos y quedó conformada por siete sesiones de 50 minutos

aproximadamente, cuyo contenido se basa en fomentar los pasos de una estrategia para la toma de decisiones responsable (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen de la secuencia psicoeducativa

Sesión	Objetivo	Materiales
Piloto	Realizar el encuadre del programa.	Escala TDR
El alebrije	Analizar el esquema de toma de decisiones responsable a partir de una experiencia en común.	Materiales disponibles en el momento Cuestionario
El caso de Juan Carlos	Utilizar el esquema de Toma de decisiones en una situación hipotética.	Caso de Juan Carlos Guía de TDR
Los dilemas de los adolescentes de secundaria...	Sensibilizar sobre la importancia de pensar en las consecuencias de cada situación y su repercusión en sí mismos y los demás.	Dilemas académicos
Ejercitando mi Toma de Decisiones	Usar el esquema de toma de decisiones responsable a partir de dilemas académicos.	Dilemas académicos Debate
El estudiante responsable	Que los estudiantes definan qué son las “Decisiones Responsables”.	Producción escrita de los estudiantes

Contenido condensado de la secuencia psicoeducativa presentado a los profesores. Al final de esta etapa, se le presentó la propuesta de la secuencia psicoeducativa a cada uno de los docentes colaboradores, con la finalidad de que pudieran hacer comentarios sobre la pertinencia y la viabilidad de las actividades además de detallar los últimos aspectos previos a la aplicación.

- d) Evaluación inicial. La evaluación inicial consistió en aplicar el instrumento desarrollado, hacer el análisis estadístico para calcular la confiabilidad del instrumento y hacer el análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes para obtener los códigos y subcódigos que serían utilizados para el análisis de resultados.
- e) Procedimiento. Esta fase se refiere al desarrollo de la secuencia psicoeducativa.

f) Evaluación final. En esta parte del procedimiento se utilizó la misma escala que en la evaluación inicial.

g) Análisis de resultados. Con los datos recabados se elaboró una primera base de datos que contenía el folio, el sexo y las respuestas al instrumento de cada participante. Estos datos además se utilizaron para realizar la confiabilidad del instrumento.

A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes que participaron en la intervención psicoeducativa y respondieron tanto a la evaluación inicial como final de la Escala de Toma de decisiones responsable (ETDR).

Capítulo 4. Resultados

El análisis de este estudio es con un enfoque mixto, se presentan datos cualitativos y cuantitativos recabados en el instrumento, por lo que este capítulo es dividido en dos partes. En la primera se exponen con mayor detalle los datos obtenidos de la primera parte del instrumento EDTR (ver Anexo 1) que consiste en cuatro preguntas que indagan en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, utilizando la metodología sugerida por Gibbs (2012) acerca de la técnica de codificación. En la segunda sección del capítulo se presentan los resultados de la segunda parte del mismo instrumento con el uso del programa IBM SPSS Statics 22.

Parte 1. Análisis Cualitativo

Para realizar el análisis cualitativo, se realizó una revisión del discurso de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del instrumento ETDR teniendo como referencia el modelo de competencias socioemocionales de CASEL (2016).

Una vez hecha la evaluación inicial, se realizó la prelectura de las respuestas a cada pregunta para identificar los temas emergentes que se relacionaban con el proceso de TDR que fue enseñado durante la intervención psicoeducativa. Posteriormente se creó un libro de códigos siguiendo la definición de Creswell (2014) que lo define como el medio para organizar los datos cualitativos etiquetándolos a partir de una lista de códigos predeterminados. En este trabajo, se utilizó uno que contenía el nombre de la categoría, su definición, los códigos y subcódigos con su definición, así como un ejemplo representativo de cada uno. Con este producto, se obtuvo la validación de los códigos con el voto de tres

jueces expertos en desarrollo socioemocional y conocedores del tema de toma de decisiones responsable.

A continuación, se describen los resultados de cada una de las preguntas abiertas del instrumento. Cada una incluye un análisis de cuáles son los cambios observados más relevantes, así como ejemplos de estos. Es importante mencionar que la primera instrucción incluye un ejemplo y se solicita que, de forma similar, piensen en una situación en la que tuvieron que tomar una decisión y, a partir de esta, desarrollen las preguntas. En este análisis, la pregunta tal cual aparece el instrumento se presenta con letras cursivas para después presentar los resultados de cada una.

Pregunta 1: escribe la situación tal y como se te presentó...

En la primera pregunta se les solicitó a los estudiantes que identificaran y describieran un dilema académico, es decir, que recordaran y escribieran una situación que se relacionara con su rendimiento académico, por ejemplo, un momento en el que tuvieron que decidir entre una actividad que se relacionara con actividades académicas (tareas, proyectos, cursos) y otra actividad que no mantuviera esta relación. De este modo se categorizaron las respuestas en Dilemas académicos y No académicos.

En la figura 3 se comparan las diferencias entre la evaluación inicial y final respecto a la frecuencia de alumnos que presentaron dilemas académicos y no académicos en el grupo de primero. Se aprecia un incremento de uno en la evaluación final en la categoría dilema académico. No obstante, es importante mencionar que 4 estudiantes en la evaluación final plantearon un dilema académico cuando en la evaluación inicial no lo habían hecho, 3 estudiantes, escribieron un dilema no académico tanto en la evaluación inicial como en la

final y otros 4 estudiantes describieron un dilema no académico en la evaluación final cuando en la primera evaluación habían planteado uno académico.

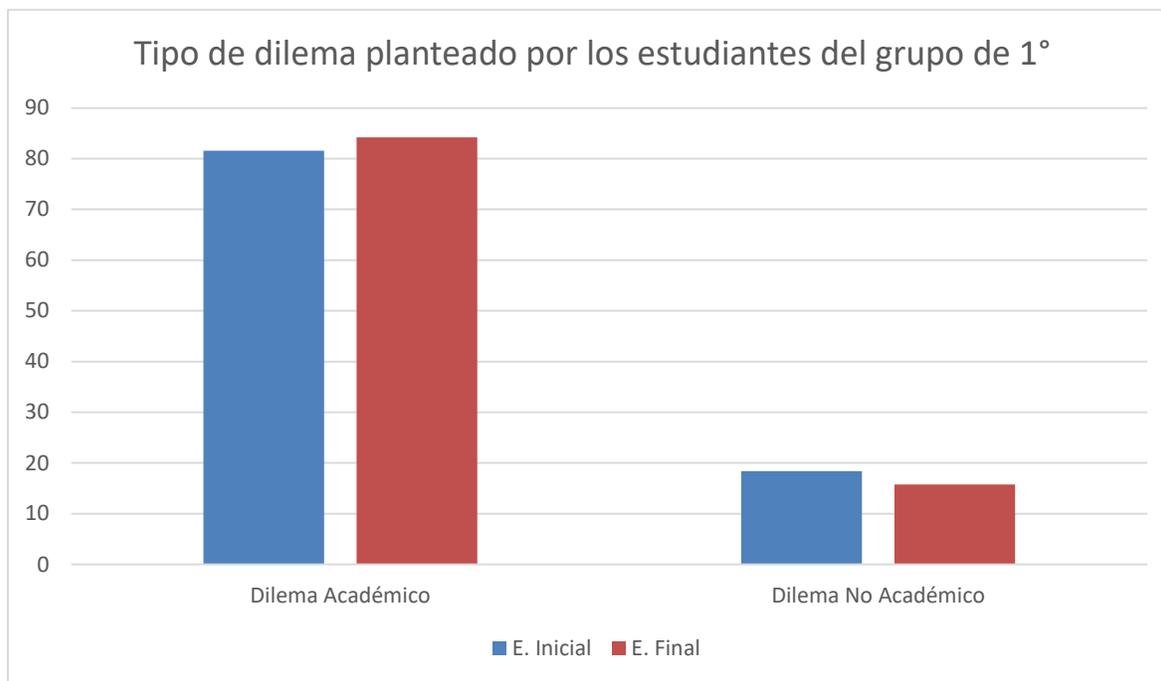


Figura 3. Comparación del tipo de dilema planteado por los estudiantes del grupo de 1° tanto en la evaluación inicial como final.

Por otro lado, en los estudiantes del grupo de 3° se aprecia una diferencia (Figura 4); en la evaluación inicial, 23 estudiantes plantean un dilema académico mientras que, en la evaluación final, son 30 estudiantes quienes lo hacen, es decir hubo un incremento de más del 20% en los estudiantes que narran un dilema académico.

En este grupo fueron 9 los estudiantes que tuvieron un cambio positivo, es decir, que lograron establecer un dilema académico en la evaluación final cuando en la evaluación inicial no lo hicieron.

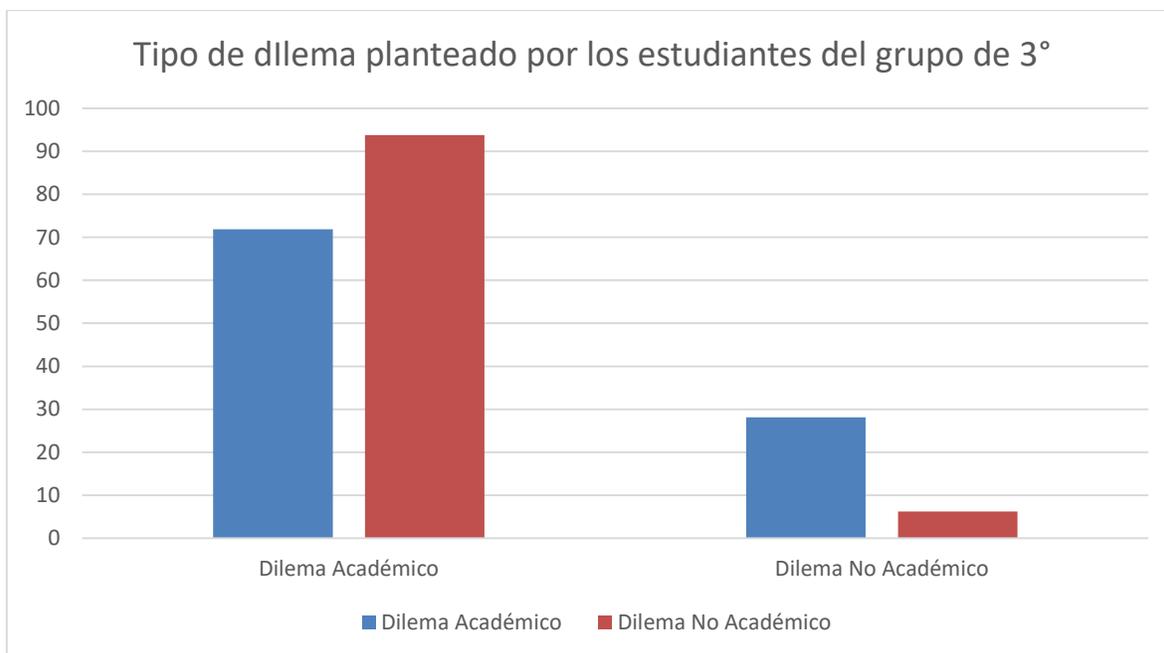


Figura 4. Comparación del porcentaje del tipo de dilema planteado por los estudiantes del grupo de 3° tanto en la evaluación inicial como final.

Es importante mencionar que, una de las características que compartieron los estudiantes de ambos grupos fue que las situaciones que planteaban debían decidir entre sólo dos opciones aparentemente excluyentes, por ejemplo: *...una vez en la que mi madrina me invito a six flags pero yo tenía que hacer un proyecto y no sabía qué hacer*, (estudiante 55, evaluación inicial) o *Un día podía ir a jugar futbol o hacer una tarea de español para la cual nos dieron varios días para hacerla* (estudiante 66, evaluación final). En los ejemplos anteriores se manifiesta que las personas identifican que sólo pueden llevar a cabo una de las acciones que se establecen (jugar futbol o hacer la tarea de español; ir a six flags o hacer el proyecto) sin notar otras alternativas (organizar tiempo para hacer las dos actividades, pedir ayuda con las actividades académicas o hacerlas en grupo, etc.).

Esta característica aparece tanto en la evaluación inicial como final de ambos grupos, en tanto que los dilemas plantean dos opciones que son excluyentes entre sí.

En las respuestas a la pregunta 2 se pueden apreciar las diferencias en las características del dilema planteado, pues se manifiestan alternativas de acción y elección por parte de los estudiantes.

Pregunta 2: escribe las opciones o alternativas que tuviste al momento de decidir.

El objetivo de la pregunta 2 fue que los participantes consideraran todas las alternativas de acción posibles para solucionar el dilema. De esta forma, se analiza el número de alternativas de acción que los participantes fueron capaces de plantear tanto en la evaluación inicial como final. Es importante este análisis ya que es una parte del proceso de toma de decisiones responsable que la literatura sugiere enseñar y que fue retomado durante la intervención psicoeducativa.

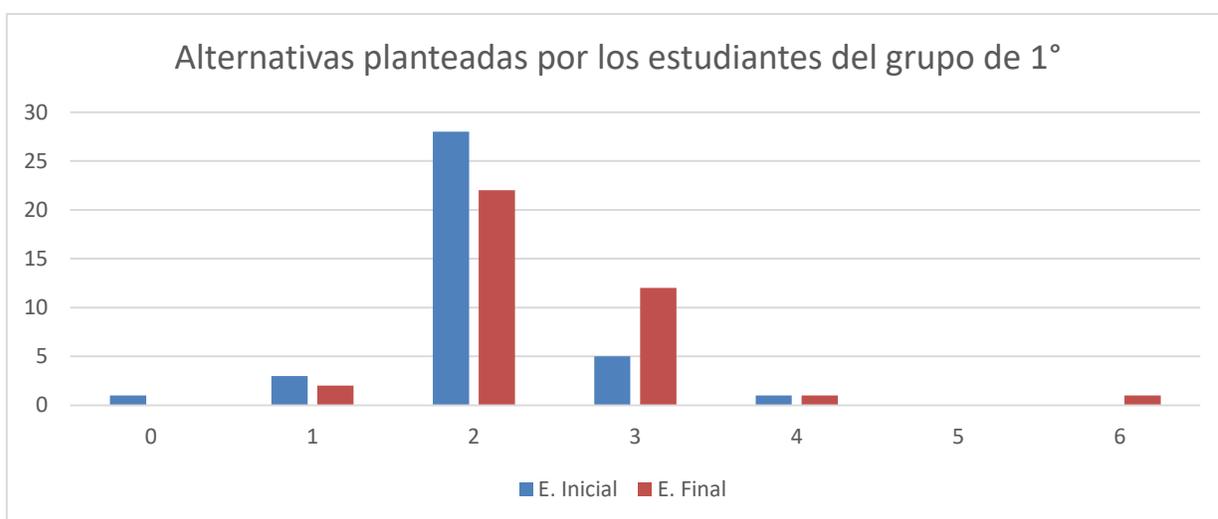


Figura 5. Comparación del número de alternativas planteadas por los estudiantes del grupo de 1° en la evaluación inicial y final.

En la figura 5 se muestran los resultados del grupo de 1°, sobre este cuestionamiento. Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes optaron por plantear dos alternativas, tanto en la evaluación inicial como final; sin embargo, es importante notar que en la segunda evaluación hubo un incremento de alumnos que consideraron 3 o más alternativas de acción del 15.79% al 36.84%.

En la evaluación final, el 42.11% lograron plantear un mayor número de alternativas de acción, mientras que el 47.37% mantuvieron el mismo número en ambos momentos.

En cuanto al grupo de tercero (Figura 6), los participantes lograron establecer un mayor número de alternativas en la evaluación final; de hecho, 34.38% de los estudiantes plantearon 3 alternativas, siendo este el mayor número de alternativas en la evaluación inicial, mientras que, en la evaluación final, el 65.63% de los estudiantes lograron plantear desde 3 alternativas de acción (6 fue el máximo).

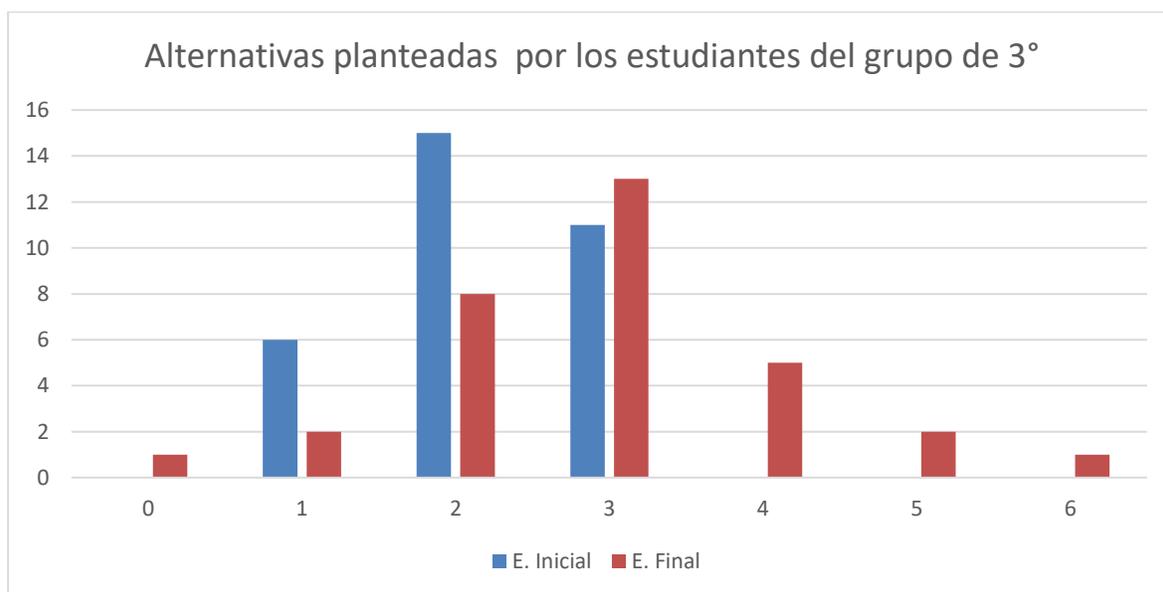


Figura 6. Comparación del número de alternativas planteadas por los estudiantes del grupo de 3° en la evaluación inicial y final.

El 62.5% lograron establecer más alternativas de acción en la evaluación final en comparación que en la inicial; 12.5% del grupo planteó el mismo número de alternativas en ambas evaluaciones, y el 25% tuvo un decremento en este sentido.

Los estudiantes que planteaban dos alternativas de acción tuvieron la característica de que sus respuestas eran excluyentes, es decir, la forma de plantear sus alternativas exigía optar por una u otra, por ejemplo: *hacer la tarea o ir con mi amiga* (estudiante 58, primero de secundaria, evaluación inicial), o *las alternativas fueron o hacer el proyecto o salir y estar con mi familia* (estudiante 6, 3°, evaluación final). Esto es importante ya que sugiere que para ellos las actividades escolares exigen el 100% de su tiempo, lo que puede llevarlos a sentirse sobre-exigidos.

Quienes lograron plantear más de dos alternativas de acción, incluían al menos una que era más “incluyente”, es decir, que no se limitaban a hacer una actividad en lugar de otra, si no que consideraron la posibilidad de hacer dos o más actividades con cierta gradación, por ejemplo: *1 ir con mi abuela y no hacer la tarea, 2 hacer la tarea y estar menos tiempo con mi abuela, 3 ir con mi abuela y allá hacer la tarea* (estudiante 65, primero de secundaria evaluación inicial) o *Ir a entrenar y después hacer tarea. Dormir y después hacer tarea. No hacer ninguna. Entrenar solamente. Dormir solamente. Tarea solamente* (estudiante 54, 1°, evaluación final). En ambos casos, en al menos una de sus alternativas, consideran la posibilidad de organizar su tiempo y acciones para hacer más de una actividad (ir a entrenar y luego hacer la tarea), o hacerlas de forma simultánea (ir con la abuela y hacer la tarea mientras está con ella).

Pregunta 3: la decisión que tomaste.

En la tercera pregunta abierta se indagó sobre la decisión final de los participantes a sus dilemas y las respuestas se categorizaron en tres tipos: a) Académica, refiriéndose a la elección de una actividad relacionada con las actividades escolares, b) No académica, que implica que el participante optó por la opción que no se vinculaba con las actividades académicas en la escuela, y c) Organizada, que son aquellas respuestas en las que el estudiante eligió la alternativa de acción que implica realizar varias actividades planeando el tiempo para cada una (incluso si no mencionaban una actividad académica).

La figura 7 muestra que, en la evaluación inicial, el 52.63% de los integrantes del grupo de primero, se decidieron por la opción que no se relacionaba con sus actividades académicas, mientras que, sólo el 15.79%, lo hicieron por la opción que sí se relacionaba con sus actividades académicas. Para la evaluación final esto cambió, ya que los participantes reportaron una toma de decisión académica (39.47%) u organizada (36.84%).

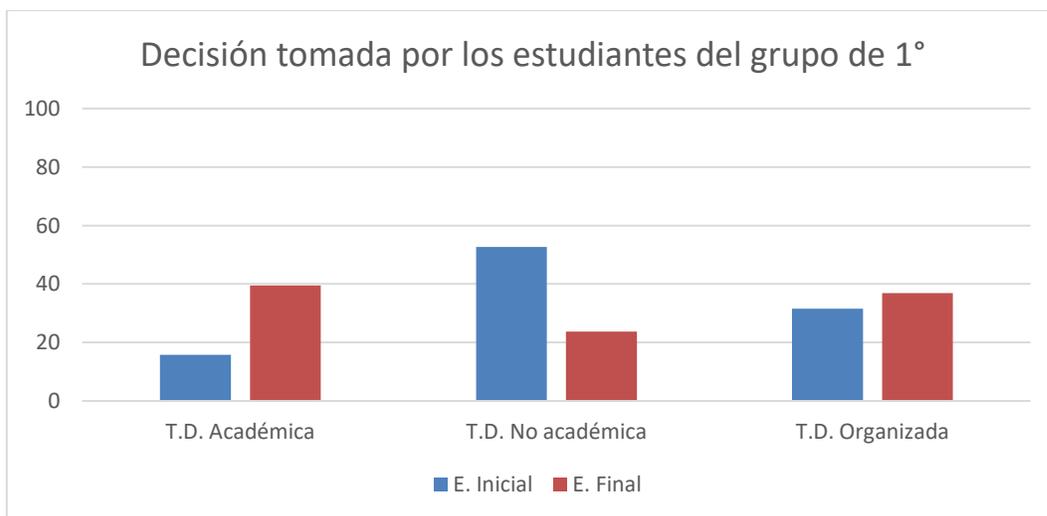


Figura 7. Comparación de la decisión tomada por los estudiantes del grupo de 1° en la evaluación inicial y final.

Esto es revelador pues sugiere que desde el discurso de los estudiantes después de la intervención hubo una mayor preocupación por las actividades académicas, otorgándoles preferencia sobre otro tipo de actividades o, que al menos, procuraban realizar más de una actividad planteada.

Por ejemplo, revisemos el dilema del estudiante 55 (grupo de 1°, evaluación final): *tenía que hacer el proyecto con unos compañeros en la casa de un amigo, pero mi tío me invito al cine; y la decisión que tomó fue [...] ir a hacer el trabajo.* En este sentido se puede pensar sobre las razones que lo llevaron a tomar esta decisión, lo cual, se analizó con la pregunta cuatro.

Analicemos otro caso: el estudiante identificaba 4 alternativas de acción, [1] *si voy al cine y después hago mi tarea.* [2] *Si voy al cine y no hago nada.* [3] *Hago la tarea.* [4] *Me voy a jugar con mis amigos y hacer la tarea.* Ante lo cual su decisión fue *ir al cine y después hago mi tarea* (estudiante 65, evaluación final). Lo cual refleja un ejercicio de reflexión desde el planteamiento de alternativas, lo que le permite establecer una organización de los eventos.

De forma similar, la figura 8 muestra que el 53.13% del grupo de 3° en la evaluación inicial reportaron haber elegido la opción no académica y en la evaluación final, el 50% se inclinó por la decisión que incluía la posibilidad de hacer dos o más actividades, por ejemplo: *Ir al curso, después ir a la fiesta y estudiar el fin de semana* (estudiante 9, tercero de secundaria, evaluación final). Lo cual apunta a que el estudiante hace un análisis de la importancia, la consecuencia o el valor que tienen para él, cada una de las opciones a la vez que reconoce la importancia de las actividades académicas.

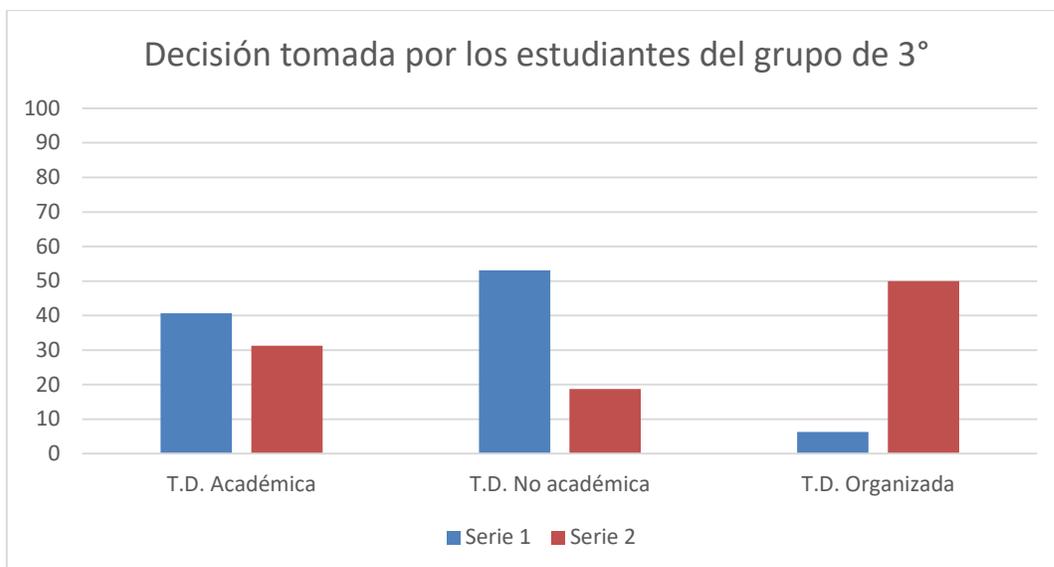


Figura 8. Comparación de la decisión tomada por los estudiantes del grupo de 3° en la evaluación inicial y final.

Dentro de la categoría de “decisión académica” se incluyeron actividades extraescolares como clases de inglés y un curso para el examen de ingreso al nivel medio superior, debido a que los estudiantes del grupo de 3° hicieron referencia a esta actividad, por ejemplo: *ir a mi curso para la prepa porque en ese curso pueden prepararme y reforzar conocimientos para hacer un buen examen* (estudiante 27, tercero de secundaria, evaluación inicial). Es importante hacer una mención aparte para estas respuestas pues, si bien no son actividades académicas dentro de la escuela, por sí solas reflejan una anticipación a eventos académicos que ocurrirán en el futuro, además de que es una clara diferencia entre los estudiantes de 3° respecto a los de 1° que está relacionada con el momento académico en el que se encuentran, ya que al concluir la escuela secundaria, los estudiantes de este grado mostraron en el taller una mayor consciencia de lo que representa una toma de decisiones responsable para su rendimiento académico.

Pregunta 4: ¿por qué te decidiste por esta alternativa?

El objetivo de la pregunta cuatro fue indagar sobre las razones que los estudiantes utilizan para tomar una decisión, esto es, si toman decisiones por sí mismos, si piensan en las consecuencias, si analizan las circunstancias de la situación, si lo hacen de forma impulsiva, si hacen lo que los demás les dicen que hagan, etc. Esto es de suma importancia para evaluar el logro del objetivo de la secuencia psicoeducativa ya que permite establecer si los estudiantes son capaces de retomar los elementos de la estrategia de toma de decisiones responsable.

Para analizar las respuestas a las 4 preguntas abiertas durante una prelectura se identificó una posible clasificación de las razones utilizadas por los adolescentes (Anexo 04).

En la figura 9 se condensan los resultados del grupo de 1°. Cabe señalar que en el grupo de 1°, el 78.95% de los estudiantes dieron una razón para analizar sus acciones frente al dilema, mientras que 21.05% utilizaron dos. En la evaluación final el 89.47% de los participantes utilizaron una razón, el 7.89% utilizaron dos y sólo el 2.63% no respondió a esta pregunta.

En el grupo de 1° es posible notar que, tanto en la evaluación inicial como final, hubo un mayor porcentaje de estudiantes que coincidieron en el código de “análisis del contexto”, 50% en la evaluación inicial y 43.18% en la final. Esto apunta a que hicieron un análisis consciente de la situación en particular (factores físicos, temporales o circunstanciales) que abren la posibilidad de llevar a cabo más de una de sus opciones, por ejemplo: *porque me parecía bien adelantar algo ya que era sábado y no podía salir a jugar un rato y la demás tarea la podía hacer al otro día* (estudiante 56, grupo de 1°, evaluación final). Esta respuesta

refleja que el participante considera el día y el tiempo disponible para llevar a cabo sus actividades, además de las posibilidades de realizar otra actividad que formaba parte de su dilema. Lo anterior, quiere decir que los estudiantes logran hacer un análisis de la situación y piensan en las consecuencias de sus decisiones, enfatizando diferentes aspectos del análisis.

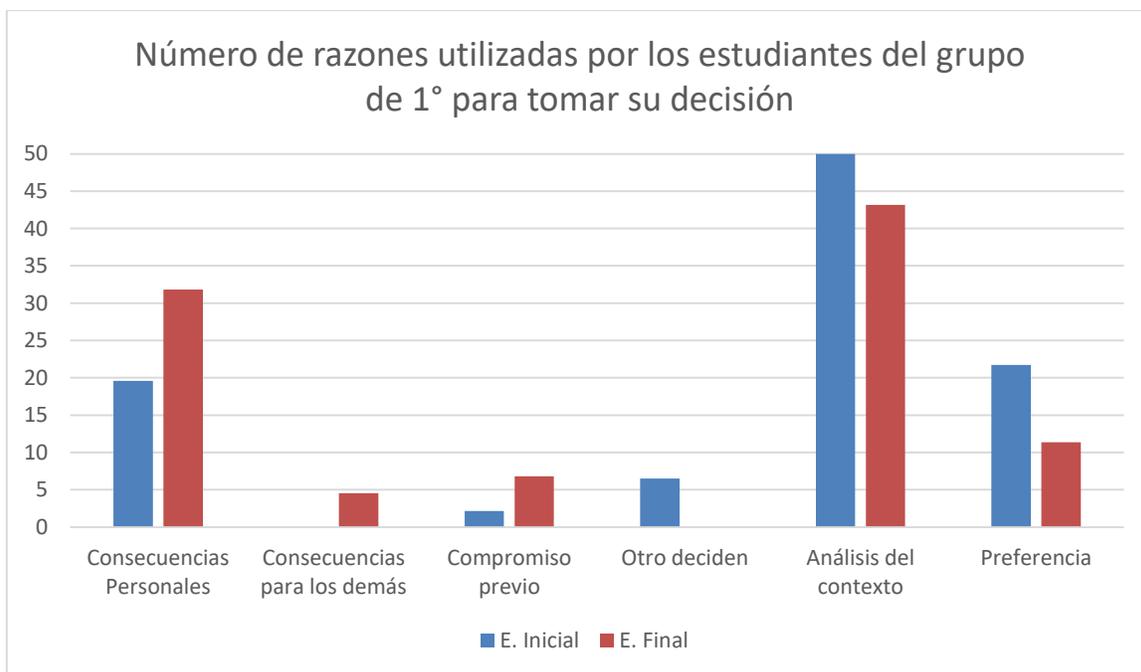


Figura 9. Comparación entre la evaluación inicial y final de la frecuencia de razones mencionadas para tomar una decisión en los estudiantes de 1° tanto.

Otro ejemplo que resalta el análisis que hace el estudiante para tomar su decisión sería el caso del estudiante 43, que escribió en la evaluación inicial: *porque iban a ir mis mejores amigos, me la pasaría muy bien con todos ellos, además podría hacer la tarea el lunes que no hay clases*. En este caso, aunque se puede deducir que una consecuencia positiva para él es el hecho de que *la pasaría muy bien con todos ellos* [sus amigos], la respuesta es más compleja, ya que hace un ejercicio en el que considera las circunstancias que le permitirían

llevar a cabo las actividades que forman parte de su dilema: salir con sus amigos y hacer su tarea.

Cabe destacar que, en la evaluación final, utilizaron razones categorizadas como “consecuencias para sí mismos” cuando no lo hicieron en la evaluación inicial, lo cual sugiere que los adolescentes comenzaron a valorar las consecuencias (positivas o negativas) que tienen un impacto directo en sí mismos al momento de tomar una decisión. Un ejemplo de esto es la respuesta del estudiante 61: *decidí esto porque me beneficiaba, en cambio si no hacia la tarea iba a bajar calif.* (grupo de 1°, evaluación final). En este caso, es posible notar que el participante considera una consecuencia que identifica como positiva (que le beneficie) y evita una negativa (bajar su calificación), ambas influyen directamente en sí mismo y es lo que motiva su decisión.

Por otro lado, en la evaluación inicial, el 59.38% de los estudiantes del grupo de tercero utilizaron una razón al analizar sus acciones frente a su dilema, el 31.25% dieron dos razones, el 3.13% dio tres y el 6.25% de las personas no respondieron. En la evaluación final, fueron el 71.88% quienes escribieron una razón para responder a esta pregunta y el 28.13% dieron dos. Lo anterior parece indicar que fueron más concretos al decidir.

En la figura 10 se observa que, en la evaluación inicial, el 30.43% del grupo de 3° dieron razones que entran en las categorías de “análisis del contexto” y en “consecuencias personales”, mientras que, para la evaluación final, el 46.34% de los participantes dieron respuestas que fueron categorizadas como “análisis del contexto”. Esto sugiere que a los participantes les fueron útiles las estrategias enseñadas durante la secuencia psicoeducativa, que les permiten tomar en cuenta diferentes aspectos de una situación para decidir algo.

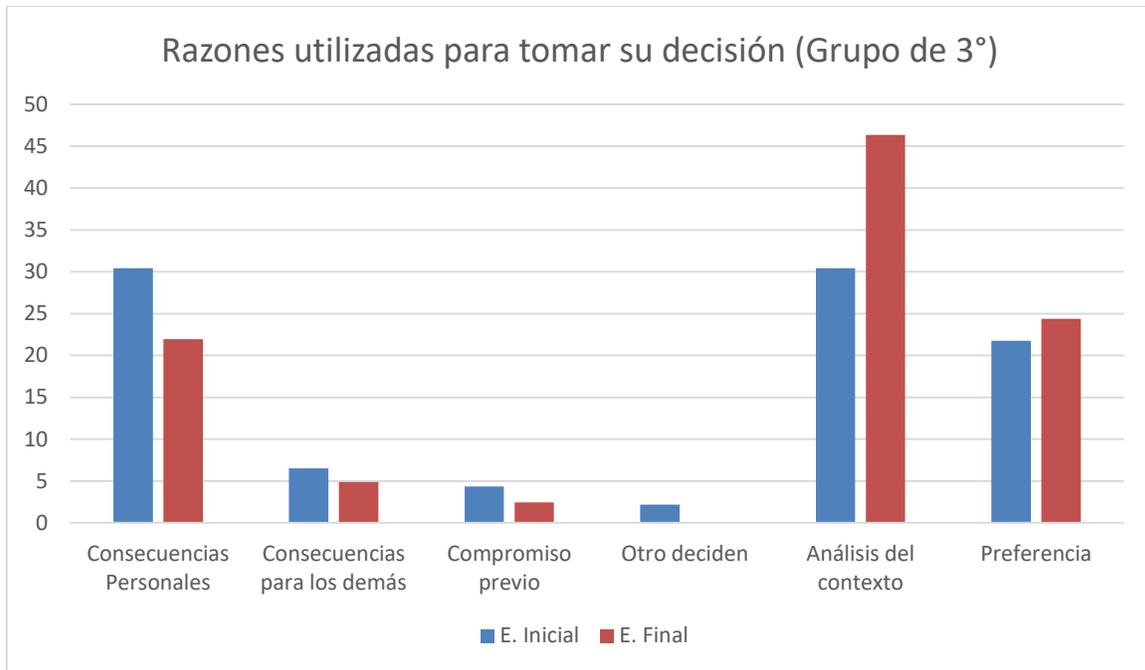


Figura 10. Comparación del número de razones de cada categoría para tomar una decisión por los estudiantes de 3° tanto en la evaluación inicial como final.

Por ejemplo, el estudiante 12 decidió organizarse para terminar su tarea un día y así poder salir con su familia al día siguiente: *... porque el trabajo puede ser que sea rápido y lo puedo hacer ese día y el otro salir, porque también pienso en que mi familia también se esforzó para salir de paseo...* (grupo de 3°, evaluación final). El ejemplo anterior refleja que toma en cuenta la facilidad de la tarea y el valor que tiene para él su familia y sus esfuerzos por hacer alguna actividad.

Parte 2: Análisis Cuantitativo.

Con los datos de la evaluación inicial se obtuvo un valor inicial del alfa de Cronbach de 0.693, por lo que se suprimieron los reactivos que sugería el análisis. Al eliminar cinco preguntas, el valor del alfa fue de 0.731, sin embargo, de acuerdo a los datos estadísticos era conveniente eliminar tres más. Al hacer esto, se obtuvo un valor de $\alpha=0.720$ y se optó por esta medición ya que existe mayor congruencia teórica y estadística entre los reactivos.

Posteriormente, se realizó el análisis factorial para determinar la estructura final de los reactivos. De acuerdo con esto, se calcularon 3 factores de los cuales sólo uno alcanzó el valor necesario para ser considerado estadísticamente significativo (Reflexión de las consecuencias, $\alpha=0.703$).

Tabla 3
Factor de la Escala de toma de decisiones responsable

Nombre del Factor	Reactivo
Reflexión de las consecuencias $\alpha=0.703$	Cuando tomé mi decisión me di cuenta de que cualquier opción elegida tenía consecuencias.
	Cuando tomé mi decisión consideré lo malo que podía pasar en cada una de mis opciones.
	Cuando tomé mi decisión pensé en las consecuencias de cada posible camino.

Factor estadísticamente significativo del Cuestionario de toma de decisiones responsable con los reactivos.

De acuerdo con Hernández (2014), no hay una regla que indique que no hay confiabilidad a partir de cierto valor, sin embargo, de manera general se considera que un coeficiente $\alpha=0.50$ es regular y que uno de $\alpha=0.75$, se considera aceptable. Garson (2016) considera que un puntaje a partir de 0.60 es adecuado para fines exploratorios, como es el caso de la presente investigación.

Se aplicó la prueba de Kolmogorov para analizar si los datos de la pre evaluación y post evaluación tenían una distribución normal y poder decidir si aplicar una prueba paramétrica o no paramétrica. Y se encontró que los grupos no tuvieron diferencias en su distribución, por lo que se decidió aplicar una prueba no paramétrica a los datos ($p = < 0.05$).

Para analizar las diferencias entre la evaluación inicial y la final de la Escala Toma de decisiones responsable se aplicó a los resultados la prueba de rangos con signos de Wilcoxon por cada uno de los factores (Wilcoxon $p = .347$), es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Tabla 4

Evaluación	N	Mediana Factor 1
Inicial	66	9
Final	66	10

Medianas de cada factor en la evaluación inicial y final.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En este capítulo se presentan las principales aportaciones, alcances, limitaciones y nuevas líneas de investigación del presente proyecto, alrededor del objetivo general que fue fomentar en los estudiantes de secundaria la competencia de toma de decisiones responsable en situaciones académicas a través de la implementación de una secuencia psicoeducativa con las características de taller.

Aportes de la intervención

Uno de los principales aportes de este trabajo es en sí misma la secuencia psicoeducativa diseñada, siguiendo el trabajo de Elias y Tobias (1990), para fomentar la toma de decisiones responsable quienes sugieren establecer un continuo de las habilidades que los estudiantes puedan reconocer como parte de un proceso para el ejercicio de decidir, en tanto que se ofrecen oportunidades de desarrollo a partir de la práctica, incorporando casos similares a los que viven día con día, hasta llegar a que, por sí mismos, logren analizar las situaciones con los criterios para elegir y afirmar su propia decisión. Además de ser fundamentada, la secuencia fue validada por un grupo de expertos en términos de su claridad, evaluabilidad y pertinencia, por lo cual es de gran valor tanto teórica como empíricamente. Así mismo, la secuencia didáctica promueve el desarrollo de la estrategia en cuatro pasos: 1) identificar el dilema, 2) identificar las alternativas de acción, 3) evaluar las consecuencias y 4) tomar la mejor decisión; lo anterior, se inspira tanto en la definición que formula el grupo CASEL (2003, 2016) de la competencia, como en una serie de características que los programas exitosos que fomentan las competencias socioemocionales proponen (además de

CASEL), en diferentes experiencias como son las de Payton et al. (2000), Zins et al. (2007), Ee y Chew, (2014) y Khemka, Hickson y Mallory, (2016).

Otro de los logros a partir de la intervención, se refleja en los resultados cualitativos-descriptivos y se refiere a que tanto el grupo de 1° como de 3°, tuvieron un incremento en el número de posibles alternativas de acción ante un dilema, de forma similar a lo obtenido por Khemka, Hickson y Mallory (2016) quienes con su programa lograron que los estudiantes plantearan un mayor número de alternativas para tomar una decisión ante una situación con características particulares.

A la par que el diseño de la secuencia de la intervención psicoeducativa fue clave el desarrollo de materiales educativos que apoyaran el proceso de enseñanza. Tal es el caso de las actividades desarrolladas durante la intervención y en especial la infografía que fue utilizada como guía gráfica para que los estudiantes pudieran apropiarse de la estrategia en diferentes contextos. Estos recursos fueron igualmente validados por jueces expertos para garantizar su pertinencia y utilidad al cumplimiento del objetivo general.

La medición del proceso de toma de decisiones

Salgado y Marques-Pinto (2016) señalan que se suele recurrir a evaluar el resto de las competencias, asumiendo que la toma de decisiones responsable está evaluada de forma implícita. Incluso en el trabajo de Raimundo, Marques Pinto y Lima (2013), se considera a ésta como parte de una competencia social global y es evaluada de esta forma. A diferencia de ellos, en este trabajo, se considera la competencia de toma de decisiones responsable como una variable que, si bien se relaciona con el resto de las competencias socioemocionales, tiene características propias que permiten que sea medido de forma independiente.

En este sentido, el desarrollo del instrumento de evaluación se convierte en otro aporte de la investigación, ya que el grupo CASEL (referente teórico fundamental) maneja instrumentos para poblaciones con características que no son compatibles directamente con las características de los participantes del presente proyecto. Ante esto, se decidió retomar su propuesta teórica sobre el aprendizaje socioemocional para diseñar un instrumento cuyos valores psicométricos fueran adecuados para medir la competencia específica de toma de decisiones responsable, además de otros en los que la incluyen como un factor más de medición contenido en un instrumento como es el caso de la investigación de LeBuffe, Shapiro y Robitaille (2016) y Haggerty, Elgin y Woolley, (2011).

El tercer aporte del trabajo es la elaboración del libro de códigos para analizar el discurso de los estudiantes, el cual fue validado a través del acuerdo de tres jueces expertos siguiendo un proceso sistemático de revisión. Este producto puede ser utilizado por aquellos que estén interesados en las diferentes categorías que se manifiestan al analizar la toma de decisiones de los adolescentes. Resulta interesante este punto, ya que en la revisión documental de esta investigación no se encontraron investigaciones que retomen el discurso de los estudiantes para analizar el proceso que los lleva a tomar una decisión, ni de las situaciones que les son relevantes para ellos desde su propia voz y experiencia.

Si bien los resultados cuantitativos de la Escala de Toma de decisiones responsable no muestran diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y final, se consideran importantes los resultados cualitativos del análisis de discurso a las preguntas abiertas de los estudiantes. Tales como identificar el dilema, la visualización de las alternativas, la elección de una de ellas y el razonamiento que los llevó a decidir. Es, en este sentido, que el nivel de complejidad del análisis que realizan para su toma de decisiones fue

mayor en la evaluación final. Estos hallazgos son punto de comparación con otros trabajos, como el de Ee y Chew (2014), en el que señalan que esta competencia es la que menos se reporta, pero cuando hacen el análisis del discurso de los estudiantes, no profundizan en lo que los participantes refieren acerca del proceso que llevan para tomar decisiones.

Prospectivas

Lo anterior lleva a pensar en nuevas formas de aproximación al aprendizaje de competencias socioemocionales en general y de la toma de decisiones en particular, puesto que la mayoría de los estudios revisados en la fase de documentación, se enfocan en medir las competencias como un constructo, más allá de una evaluación formativa donde se exija un trabajo de análisis sistemático por parte de los participantes.

Una línea de innovación educativa es el desarrollo de instrumentos de evaluación que se ajusten a las características de la población mexicana además de ser específicos para las diferentes competencias socioemocionales. Para este estudio no se encontraron los más adecuados, problema que quienes han trabajado en el campo enfrentan de forma recurrente. En este sentido, es importante continuar trabajando en la escala pues los índices de confiabilidad reportados en algunos de los factores son bajos.

Derivado de los resultados de esta investigación, sería importante considerar la etapa de desarrollo de los participantes como una variable más, ya que hay diferencias en cuanto a las problemáticas que mencionan los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de tercero parecen estar más preocupados por situaciones académicas que influyen en su educación a nivel medio superior, mientras que los estudiantes de primero manifiestan mayor interés por situaciones sociales (amigos) y familiares (relación con padres).

Aunque no es objetivo de este proyecto, se identificó en el contexto escolar en el que se desarrolló el estudio, la preocupación de los profesores por entender las competencias socioemocionales que deben fomentar en sus estudiantes durante el espacio curricular de tutoría, por lo que se considera que una posibilidad es la adaptación de esta secuencia psicoeducativa para la formación de docentes de tal forma que ellos puedan desarrollar la reflexión del proceso de su toma de decisiones responsable para después apoyar a promoverla en sus estudiantes.

El contexto escolar favoreció el desarrollo del proyecto pues además de su diseño con base en las observaciones de este espacio, se tomaron en cuenta la manifestación de necesidades tanto de los profesores como de los estudiantes, aspecto imposible de no ser por la sede en la que se encuentra la residencia.

Al respecto, sería de gran utilidad que, los profesores se conviertan en otra fuente de información mediante entrevistas o grupos focales, con la finalidad de recuperar información en varios sentidos: si identifican avances de los estudiantes en momentos diferentes al taller, el avance de los mismos profesores en cuanto a la apropiación de la metodología del espacio curricular de tutoría.

Una de las limitaciones que se presentaron fue el hecho de contar con poco tiempo para la intervención y seguimiento, pues al pensar en el proceso de toma de decisiones tal vez las mediciones no se realizaron en el momento adecuado para permitir madurar la nueva estrategia en los estudiantes, por lo que son aspectos que deberían cuidarse en futuros trabajos.

Otro aspecto que será importante desarrollar, es el fomento de las cinco competencias socioemocionales en un programa más amplio, cuidando la medición de cada una de ellas de manera independiente. Esto no niega la interrelación que tienen y que se ha encontrado (CASEL, 2016, Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007), sino que resalta la importancia de cuidar cada aspecto y evitar minimizar su relevancia.

Referencias

- CASEL. (2003). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Recuperado de: <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/>
- CASEL. (2015). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado de: <https://casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- CASEL. (2018). *Core SEL Competencies*. Recuperado de: <https://casel.org/>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications 4a ed. Estados Unidos.
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (s/a). *Se fortalecen estrategias para reducir abandono escolar en el bachillerato*. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/se-fortalecen-estrategias-para-reducir-abandono-escolar-en-el-bachillerato
- De Ibarrola, N., Remedi, A. y Weiss, H. (Cord). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio Cualitativo*. Distrito Federal, México: INEE-CINVESTAV.
- Denham, S.A., Ji, P., y Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning and Social and Emotional Learning Research Group, University of Illinois at Chicago.

- Ee, J. & Chew Wei Ong (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14 (1), 24-41. doi: 10.1080/14729679.2012.761945
- Elias, M. y Tobias, S. (1990). *Problem solving/decision making for social and academic success*. USA. Natl Education Assn.
- Elias, M., Weissberg, R., Zins, J., Kendall, P., Hawkins, J., & Gottfredson, D. (1996). Transdisciplinary Collaboration Among School Researchers: The Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 7 (1), 25-39. doi: 10.1207/s1532768xjepc0701_3
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, USA: ASCD
- Elias, M. J. & Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*. 27 (4), 423-434. doi: 10.1080/02671522.2012.690243
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- García, S., Aguilera, T., y Castillo, R. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16). Recuperado de:

<http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>

Garson, D. (2016). Validity and Reliability. En: *Validity and reliability*. Statistical Associates Blue Book Series. Asheboro, USA. (pp. 9-26). Recuperado de: http://www.statisticalassociates.com/validityandreliability_p.pdf

Haggerty, K., Elgin, J. y Woolley, A. (2011). *Social-Emotional Learning Assessment. Measures for Middle School Youth. Raikes Foundation*. Recuperado de: <https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/11/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>

Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Capítulo 2: Derecho a la Educación Obligatoria. La educación Obligatoria en México*. Informe 2018. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_02.html

Khemka, I., Hickson, L., & Mallory, S.B. (2016). Evaluation of a decision-making curriculum for teaching adolescents with disabilities to resist negative peer pressure. *Autism Dev Disord* (46) 2372–2384. doi: 10.1007/s10803-016-2770-0

LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B., y Robitaille, J.L. (2016). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*. doi: 10.1016/j.appdev.2017.05.002

Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (2018). México.

<http://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/actividades-para-docentes/acc>

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissber, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70 (5), 179–185.

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a socio-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*. 50 (2), 165-180. doi: 10.1002/pits.21667

Salgado, P., y Marques-Pinto, A. (2016). Psychometric Properties of the Interpersonal Negotiation Measure of the Relationship Questionnaire in a Portuguese Sample. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*. 2 (44), 65-76.

Secretaría de Educación Pública (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Educación básica. Secundaria. México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011*. Guía para el Maestro. Tutoría. México.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of*

Educational and Psychological Consultation. 17 (2-3), 191-210, DOI:
10.1080/10474410701413145

Anexos

Escala de toma de decisiones responsable



Sabemos que la secundaria es una etapa donde los adolescentes toman muchas decisiones, y tienen diferentes consecuencias; por esta razón es importante saber cómo elegir la más adecuada para cada quien. Por ello, el objetivo de este cuestionario es conocer qué haces cuando tomas una decisión.

Instrucciones: A partir del ejemplo te pedimos que respondas una pregunta abierta sobre una situación **relevante para tu desempeño académico** en la que tuviste que tomar una decisión.

Después, teniendo esa situación en mente, revisarás una serie de afirmaciones para determinar cuánto te describen en el momento en que tomaste la decisión que describiste.

¡Comenzamos!

Piensa en una situación que hayas vivido en las últimas dos semanas en la que tuviste que decidir entre una actividad relacionada con tu rendimiento académico y otras actividades (por ejemplo, entre hacer la tarea, ir al cine o irte a jugar). Por ejemplo, David tenía que decidir entre ir a jugar fútbol con sus compañeros, quedarse en casa para hacer la tarea o ir al cine con sus primos. Él pensó que no podría ir a jugar fútbol, porque estaba lastimado y si iba podría dañarse más. También pensó que su tarea estaba adelantada, pues ya había realizado la lectura y al ver el calendario tenía suficiente tiempo para terminarla. Por otro lado, sus primos viven lejos y los ve pocas veces por eso al final él decidió ir al cine con sus primos.

Ahora piensa en una situación donde tomaste una decisión y escribe con detalle los siguientes cuatro aspectos:

a. la situación tal y como se te presentó

b. las opciones o alternativas que tuviste

c. la decisión que tomaste

d. por qué te decidiste por esta alternativa (si requieres más espacio, utiliza la parte de atrás).

Ya que has pensado y escrito la situación, así como la decisión que tomaste, vas a llenar una tabla de acuerdo a ella, por ejemplo, si crees que la oración es **“MUY PARECIDO”** a lo que hiciste, marca la casilla 4; si crees que es **“NADA PARECIDO”** a lo que hiciste, marca la casilla 1. Utiliza los números intermedios si se ajustan mejor a lo que hiciste.

David marcó el número 2 como respuesta en su cuestionario porque lo que indica la oración es poco parecido a él, cuando tomó la decisión de ir con sus primos al cine.

		4	3	2	1
		Muy parecido	Algo parecido	Poco parecido	Nada parecido
Cuando tomé mi decisión:					
0	pensando sólo en lo que los demás sentían			X	

A continuación, lee y contesta a las siguientes oraciones marcando la opción que mejor describa lo que ocurrió cuando tomaste esa decisión.

		4	3	2	1
		Muy parecido	Algo parecido	Poco parecido	Nada parecido
1	Cuando tomé mi decisión me di cuenta que tuvo un efecto en los demás				
2	Cuando tomé mi decisión pensé en las consecuencias de cada posible camino				
3	Cuando tomé mi decisión analicé con cuidado todas mis alternativas para elegir la mejor para mi				

4	Cuando tomé mi decisión consideré varias posibilidades de lo que haría				
5	Cuando tomé mi decisión me di cuenta que yo podía elegir uno de diferentes caminos posibles				
6	Cuando tomé mi decisión fui capaz de identificar el dilema que enfrentaba.				
7	Cuando tomé mi decisión consideré lo bueno que podía pasar en cada una de mis opciones				
8	Cuando tomé mi decisión elegí una opción sin pensarlo mucho				
9	Cuando tomé mi decisión sabía por qué me costaba tomar la decisión.				
10	Cuando tomé mi decisión evité que otras personas se sintieran afectadas				
11	Cuando tomé mi decisión me di cuenta que cualquier opción elegida tenía consecuencias				
12	Cuando tomé mi decisión consideré lo malo que podía pasar en cada una de mis opciones				
13	Cuando tomé mi decisión me di cuenta que para conseguir lo que quería tenía que realizar una serie de pasos				
14	Cuando tomé mi decisión consideré lo que sentían y opinaban las otras personas, además de lo que yo quería lograr.				
15	Cuando tomé mi decisión pensé sólo en lo que los demás opinaban.				
16	Cuando tomé mi decisión sólo tomé en cuenta lo que yo quería hacer				

¡Agradecemos tu participación!

Anexo 2

Con base en la revisión teórica del modelo de Aprendizaje Socioemocional (*Socio Emotional Learning*) de CASEL (2012, 2015) y el trabajo de Payton (2000), así como la consulta al instrumento Devereux Student Strengths Assessment (DESSA, 2008), se realizó una tabla de especificaciones, los componentes de dicha tabla fueron: constructo a evaluar, definición del constructo, definición de dimensiones, definición del objetivo general de la medición y el objeto a evaluar. En la misma tabla de especificaciones también se incluyó para cada dimensión/componente diferentes rubros: tareas del ítem, atributos del ítem, proporción dentro de la escala, ejemplos de ítem.

Posteriormente, con base en la tabla se realizó un listado de 24 reactivos para evaluar la competencia de “Toma de decisiones responsable” (*Responsible Decision-Making*) que fue revisada por un grupo de cuatro psicólogos con experiencia en el trabajo con adolescentes y en el tema de Aprendizaje Socioemocional. Dicha revisión consistió en la revisión general de la redacción y características de los reactivos, determinando los siguientes cuatro criterios para reformular los reactivos: 1) se vincula a una situación de toma de decisiones, 2) evita la interpretación múltiple, 3) evita deseabilidad social y 4) está redactado en primera persona.

A partir de estos criterios se reformularon 19 reactivos, los cuales fueron revisados en una reunión por un juez con experiencia en el trabajo con adolescentes, en el tema de Aprendizaje Socioemocional, en la elaboración de programas de intervención, así como en la elaboración de diferentes instrumentos de medición, además se elaboraron el formato del instrumento para los estudiantes de secundaria y la tabla de especificaciones para realizar la validez de contenido por los 4 jueces.

La validación de contenido se realizó en una reunión con los cuatro jueces, tres de ellos utilizaron la herramienta de *Google Drive*, mientras que uno descargó el archivo, lo trabajó por su cuenta y lo subió nuevamente a la plataforma. De manera independiente, cada uno de los jueces evaluó el instrumento con cuatro criterios: 1) Congruencia, 2) Relevancia, 3) Claridad y 4) Suficiencia (de los reactivos para una dimensión). Se utilizaron valores de 0 y 1 para indicar si los consideraban congruentes, relevantes, claros y suficientes, o no. Cada juez tuvo la oportunidad de realizar los comentarios que creyeron pertinentes en cuanto al formato, las instrucciones, los reactivos y el contenido de la tabla de especificaciones. Esta revisión duró aproximadamente 1 hora 30 minutos.

Realizada la revisión de los jueces, se procedió a identificar los acuerdos tanto de comentarios como la asignación de valores. En este análisis, los reactivos que obtuvieron al menos tres puntos en las categorías de “Claridad”, “Relevancia” y “Congruencia” se consideraron para conformar la escala. Con este análisis se obtuvieron nueve reactivos de las 5 dimensiones pensadas inicialmente. Aquellos que no obtuvieron los tres puntos en las categorías mencionadas, se llevaron a una siguiente reunión con los jueces.

En la tercera reunión con los jueces b, c, d y e, se realizó una estimación unitaria para que los reactivos fueran mejorados en la categoría que no tenían el puntaje mínimo para ser contemplados. De esta forma, se mejoraron cuatro, se crearon dos y se cambió de dimensión uno más.

Así, la escala quedó conformada por un total de 17 reactivos, distribuidos en seis dimensiones; cada una de ellas, con al menos dos reactivos.

En cuanto a los comentarios hacia las instrucciones, preguntas abiertas o de aspectos de redacción del instrumento se juntaron en una hoja de cálculo de Excel para ser revisados y mejorar las secciones del instrumento, quedando como en el Anexo 1.

Teniendo esta versión, se validó con dos usuarios, un estudiante de primero y otro de segundo de secundaria. Ambos asistían a un programa que apoyo a los estudiantes de secundaria con dificultades de aprendizaje, durante la sesión de tutoría. Se les solicitó que respondieran el instrumento y que hicieran comentaran qué parte del instrumento les generó duda y si podían decir algo de una forma más sencilla y clara. Los resultados de esta validación se discutieron con el Juez A y se hicieron los cambios que se consideraron pertinentes.

Se utilizó el paquete IBM SPSS Statistics 22 para realizar los análisis estadísticos de este instrumento. Primero se calculó la confiabilidad del mismo y se obtuvo en una primera instancia, un alfa de Cronbach de 0.693. Al suprimir cinco reactivos, el valor fue de 0.731, sin embargo, el programa sugería eliminar tres más, de forma que, al correr el programa con nueve reactivos, el alfa de Cronbach tuvo un valor de 0.720. La razón de optar por un menor número de reactivos y un puntaje de confiabilidad menor es por la congruencia teórica y estadística que tienen los reactivos al realizar el Análisis Factorial, explicando el 59.435 % de la varianza del instrumento, quedando los tres factores como se muestra en la Tabla 5

Tabla 5

Reactivos finales con el valor de confiabilidad por factor (valor $\alpha = .702$)

Nombre del factor Original	Fiabilidad	Reactivo
Reflexión de las consecuencias	0.703	Cuando tomé mi decisión me di cuenta que cualquier opción elegida tenía consecuencias.
		Cuando tomé mi decisión consideré lo malo que podía pasar en cada una de mis opciones.
		Cuando tomé mi decisión pensé en las consecuencias de cada posible camino.
Respeto de las otras personas	0.598	Cuando tomé mi decisión evité que otras personas se sintieran afectadas.
		Cuando tomé mi decisión consideré lo que sentían y opinaban las otras personas, además de lo que yo quería lograr.
		Cuando tomé mi decisión sabía por qué me costaba tomar la decisión.
Consideración de las Alternativas	0.480	Cuando tomé mi decisión fui capaz de identificar el dilema que enfrentaba.
		Cuando tomé mi decisión analicé con cuidado todas mis alternativas para elegir la mejor para mí.
		Cuando tomé mi decisión consideré varias posibilidades de lo que haría.

Información estadística derivada del análisis del análisis factorial y el cálculo de la confiabilidad de cada factor.

Anexo 03

Formato de Evaluación de la secuencia psicoeducativa.

Criterios de Evaluación					
	Pertinencia, adecuación al contexto y características de los participantes.	Contenido, congruencia de los elementos de la secuencia instruccional (cartas descriptivas, materiales, formatos evaluación) con los temas y objetivos del taller.	Claridad, evalúa si el lenguaje empleado es apropiado y de fácil entendimiento.	Evaluabilidad, valora si la forma en que se está evaluando el programa y actividades es adecuada para identificar los logros de los participantes en la sesión y del objetivo del taller en general	Te pedimos hacer comentarios puntuales sobre las actividades de cada sesión, los anexos de trabajo...
Sesión	Pertinencia	Contenido	Claridad	Evaluabilidad	Comentarios generales
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Anexo 04

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL LIBRO DE CÓDIGOS

Introducción:

La toma de decisiones responsable (TDR) es una de las 5 habilidades que promueve el Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL, 2015, pp. 6) y es definida como *la habilidad para hacer elecciones constructivas y respetuosas sobre la conducta personal y las interacciones sociales, basadas sobre la consideración de estándares éticos, la preocupación por la seguridad, la evaluación realista de las consecuencias y el bienestar propio y de los otros*. El objetivo del proyecto es promover en los estudiantes de secundaria la competencia de toma de decisiones responsable en situaciones académicas, para lo cual se realizó un instrumento que incluye cuatro preguntas abiertas que indagan en cómo toman decisiones los adolescentes. Las respuestas a estas preguntas se codificarán para validar y modificar si es necesario. Es por esto que tu participación es importante.

El presente libro de etiquetas se realizó en diferentes etapas con base en lo descrito por Gibbs (2007):

- Prelectura de los datos: en esta fase se leyeron las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del instrumento *Escala de Toma de decisiones responsable*.
- Establecimiento de sub-etiquetas que pudieran agrupar un conjunto amplio de datos.
- Definición de sub-etiquetas: tomando en cuenta las características para que los datos fueran incluidos en una sub-etiqueta, se definieron.
- Establecimiento de etiquetas: se crearon etiquetas que pudieran agrupar las sub-etiquetas de una pregunta del instrumento.
- Definición de etiquetas: tomando en cuenta las características que se consideraron para que fueran incluidos en una etiqueta, se definió esta.
- Clasificación de ejemplos representativos para cada etiqueta y sub-etiqueta.

El objetivo de esta actividad es validar los códigos y sub-códigos que se emplearán para codificar las respuestas de los estudiantes en la Escala de Toma de decisiones responsable y reportar los hallazgos de la investigación.

Instrucción: ¿Qué espero que hagan? Validar el libro de códigos

Te pedimos que revises la siguiente tabla. Primero lees el tema emergente con su definición, luego la etiqueta y su definición y continúes de esa forma hasta llegar al ejemplo de cada uno (leyendo de izquierda a derecha). Luego te pedimos que indiques si crees que la definición es clara, si estás de acuerdo, marca 1, de lo contrario, marca 0. Finalmente, en la última columna indica si estás de acuerdo o en desacuerdo en que el ejemplo presentado corresponde a la etiqueta o sub-etiqueta correspondiente; señala uno si estás de acuerdo o cero si estás en desacuerdo. Finalmente agradeceríamos cualquier comentario que pudieras hacer, en la última fila de cada tabla, sobre las etiquetas o sub-etiquetas y sus definiciones.

LIBRO DE CÓDIGOS EMERGENTES

Tema emergente	Definición	Etiquetas	Definición	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)			Ejemplos (En algunos casos se resalta la línea codificada con la sub-etiqueta correspondiente)	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)		
1- Tipo de Dilema	Se refiere a la situación en la cual el estudiante identifica que tuvo que tomar una decisión.	1.1 Dilema académico	Se refiere a situaciones en las que se menciona al menos una actividad que se relaciona directamente con sus actividades escolares en la escuela o con ir a un curso de preparación para el ingreso al nivel medio superior.				<i>Hacer la tarea, salir a la calle con mi hermano, limpiar mi habitación.</i> (Estudiante 6, 3er grado de secundaria, PRE)			
			Se refiere a situaciones en las que se mencionan actividades que no se relacionan a sus actividades académicas.				<i>Tuve que decidir entre entrar al curso de la prepa o seguir con mis entrenamientos y partidos de futbol.</i> (Estudiante 10, 3er grado de secundaria, PRE)			
		1.2 Dilema No académico (N.A.)					<i>Una amiga me invito a su casa, pero tenía ensayos para una presentación y otra amiga me invito a ir a una plaza, todo era el mismo día.</i> (Estudiante 4, 3er grado de secundaria, PRE)			
COMENTARIOS GENERALES										

LIBRO DE CÓDIGOS (segunda parte)

Tema emergente	Definición	Etiquetas	Definición	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)			Ejemplos (En algunos casos se resalta la línea codificada con la sub-etiqueta correspondiente)	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)		
2- Número de opciones o alternativas que planteó.	Se refiere al número de posibilidades que planteó el estudiante, entre las que podía decidir.	Valor numérico del 0 al 6	De acuerdo al número de posibilidades de acción que planteó el estudiante, entre las que podía decidir. (una alternativa puede incluir varias actividades, pero no se excluyen).				<i>* quedarme, ir a la fiesta, o ir a la fiesta un rato y después cuidar a mi hermano.</i> (Estudiante 46, 1° de secundaria, PRE) (3 alternativas)			
COMENTARIOS GENERALES										

LIBRO DE CÓDIGOS (tercera parte)

Tema emergente	Definición	Etiquetas	Definición	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)			Ejemplos (En algunos casos se resalta la línea codificada con la sub-etiqueta correspondiente)	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)		
3- Tipo de Decisión tomada	Se refiere a una clasificación de la decisión que puede elegir un adolescente.	3.1 Decisión académica	Se refiere a que el estudiante eligió la alternativa que involucra sus actividades relacionadas con la escuela (tomar curso de preparación, regularización, idiomas, etc.).				<i>Salir con mis amigos o hacer tarea</i> [Decidió] <i>Quedarme en casa para hacer la tarea.</i> (Estudiante 5, 3er grado de secundaria, PRE)			
		3.2 Decisión no académica	Se refiere a que el estudiante eligió la alternativa que no se relaciona con sus actividades escolares.				<i>Ir a visitar a mi abuela o quedarme en casa y estudiar (hacer la tarea).</i> [Decidió] <i>Irme con mi abuela.</i> (Estudiante 2, 3er grado de secundaria, PRE)			
		3.3 Decisión Organizada	Se refiere a que el estudiante eligió la alternativa que implicaba realizar dos o más actividades (incluyendo o no una actividad escolar), para lo que consideró un orden para realizarlas.				<i>Hace una semana llegue a mi casa y tenía tarea, pero estaba cansado y quería dormir.</i> [Decidió] <i>Dormir y luego hacer la tarea.</i> (Estudiante 61, 1° de secundaria, PRE)			
COMENTARIOS GENERALES										

LIBRO DE CÓDIGOS (cuarta parte)

1	Definición	Etiqueta	Sub-etiqueta	Definición	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)	Ejemplos (En algunos casos se resalta la línea codificada con la sub-etiqueta correspondiente)	De acuerdo (1) Desacuerdo (0)
4- Tipo de argumentos para tomar su decisión	Se refiere a las razones que los estudiantes dan para explicar su toma de decisiones (consecuencias, características de la situación, involucrados).	4.1 Consecuencias personales		La respuesta refleja que el estudiante considera las consecuencias que lo afectan a sí mismo.		<i>Primero para cumplir con mis tareas de la escuela y segundo de los cursos por querer mejorar en el dibujo.</i> (Estudiantes 51, 1° de secundaria, PRE)	
		4.2 Involucrados	4.2.1 Consecuencias para los Demás	La respuesta refleja que el estudiante considera las consecuencias que puede tener para los demás su decisión.		<i>Porque no quise ser irresponsable y perder la confianza de mi profesor y/o de mi papá.</i> (Estudiante 64, 1° de secundaria, PRE)	
			4.2.2 Compromiso previo	La respuesta refleja que el estudiante decide porque existía un compromiso previo sin importar si es la de su preferencia.		<i>Porque ya había prometido ir y aparte era chambelán</i> (Estudiante 49, 1° de secundaria, PRE)	
			4.2.3 Otros deciden (Obediencia)	La respuesta refleja que el estudiante no es quien decide (sin importar si tenía o no alternativas).		<i>Porque elegí la idea de los demás.</i> (Estudiante 32, 3° de secundaria, PRE).	
		4.3 Características de la situación	4.3.1 Análisis de la situación	La respuesta refleja que el estudiante hace un análisis de las circunstancias de la situación.		<i>Porque sabía que regresando del juego podría acabar mi tarea.</i> (Estudiante 7, 3° de secundaria, PRE)	
			4.3.2 Jerarquización	La respuesta refleja que el estudiante le da cierto valor (de importancia o preferencia) a la(s) alternativa(s) que eligió.		<i>Porque estoy consciente de que mis estudios son más importantes, pues ya que considero que de eso depende mi futuro y plan de vida</i> (Estudiante 10, 1° de secundaria, PRE)	
		4.4 No contestó		No hay respuesta del estudiante		El estudiante no responde a la pregunta.	
COMENTARIOS GENERALES							



4

Pasos para Tomar Decisiones Responsables

Cuando tomamos en cuenta lo que queremos, pensamos en las consecuencias para nosotros mismos y los demás, y nos preocupamos por nuestro bienestar y el de los demás.

1

IDENTIFICO DILEMA

¿Qué quiero? ¿Cuáles son los obstáculos?

2

IDENTIFICO LAS ALTERNATIVAS DE DECISIÓN

¿Qué sé? ¿Qué puedo hacer? ¿Quién puede ayudarme?

3

EVALÚO LAS CONSECUENCIAS

Consecuencias deseadas y no deseadas

¿Cómo me afectan? ¿Afectan a los demás?

4

TOMO LA MEJOR DECISIÓN

¿Cómo me fue con la decisión que tomé?

Referencias:

- CASEL (2015). CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs.
- Payton J. W., Wardlaw D. M., Graczyk P. A., Bloodworth M. R., Tompsett C. J., & Weissber R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70(5), 179-185.

Elaborado por Lic. Luis Antonio Ramírez Hernández, Maestría en Psicología Escolar, Universidad Nacional Autónoma de México



Pasos para Tomar Decisiones Responsables

Cuando tomamos en cuenta lo que queremos, pensamos en las consecuencias para nosotros mismos y los demás, y nos preocupamos por nuestro bienestar y el de los demás.



IDENTIFICO DILEMA

¿Qué quiero?

¿Cuáles son los obstáculos?



IDENTIFICO LAS ALTERNATIVAS DE DECISIÓN

¿Qué sé?

¿Qué puedo hacer?

¿Quién puede ayudarme?



EVALÚO LAS CONSECUENCIAS

Consecuencias deseadas y no deseadas

¿Cómo me afectan?

¿Afectan a los demás?



TOMO LA MEJOR DECISIÓN

¿Cómo me fue con la decisión que tomé?

Secuencia psicoeducativa

Cartas descriptivas Taller “Yo puedo decidir...”

SESIÓN 1: Piloto			
Objetivo general: Hacer la evaluación inicial y presentar el proyecto al grupo.			
Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción / Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de Toma de Decisiones.	El facilitador escribe en el pizarrón las siguientes preguntas y da tiempo para que los estudiantes las apunten y respondan: “¿cuáles son las decisiones que tomas a diario?; ¿qué haces para decidir?; y ¿es importante saber tomar decisiones? ¿por qué?” Da las instrucciones: <i>“Piensen por un momento y contesten las preguntas que están en el pizarrón”</i> Los estudiantes apuntan las preguntas en una hoja blanca y responden con una pluma azul.	10 min.	Plumón, pizarrón, hojas blancas, pluma azul.
Reflexión / Sensibilizar a los estudiantes en cuanto las decisiones que toman.	El facilitador invita a dos o tres estudiantes a compartir sus respuestas y genera la discusión sobre las decisiones que toman los estudiantes. Es importante resaltar que es frente a un dilema, cuando necesitan tomar decisiones, desde desayunar o no, desvelarse o dormirse temprano, hacer una tarea o distraerse en Facebook, con quién juntarse en el descanso, cómo hacer un trabajo individual o en equipo, y que muchas son relevantes para su rendimiento académico (directa o indirectamente).	10 min.	—
Encuadre / Describir el objetivo del taller.	El facilitador menciona el objetivo del taller incorporando las ideas de los adolescentes (de ser posible) y da oportunidad para que expresen sus expectativas: <i>“¿Alguien quiere compartir lo que respondió? (esperar respuesta) Bueno, el objetivo de las siguientes siete sesiones, será que aprendan una estrategia para tomar decisiones académicas responsables. ¿Qué se imaginan que quiere decir eso de responsables? (esperar respuesta) Bueno, son las decisiones que hacemos tomando en cuenta lo que queremos, las consecuencias para nosotros y los demás, además, cuando nos preocupamos por nuestro bienestar y el de las personas que nos rodean. Sabiendo esto, ¿Qué se les ocurre que haremos? (esperar respuesta)”</i> . El facilitador aclara las dudas de los estudiantes y menciona las características generales del taller como el horario, el tipo de actividades que se realizarán, e invitará a que sean participativos. <i>Muy bien, veo que tienen una idea de lo que haremos. Nos vamos a ver una vez a la semana en la hora de Tutoría y las actividades serán variadas, escribirán, trabajarán en equipo, tendrán que construir una figura, etc. Es necesario contar con su participación para que las actividades sean fluidas y podamos aprovechar el tiempo”</i> .	5 min.	Plumones
Cuestionario / Realizar la Evaluación inicial	El facilitador le dará al grupo los cuestionarios de “Evaluación inicial” boca-abajo para que lo volteen y comiencen a contestarlo al mismo tiempo. <i>“Les voy a pasar unas hojas, no son exámenes, pero es importante que los resuelvan de forma individual, me sirven porque queremos saber cómo le hacen para tomar decisiones y para planear bien las próximas sesiones”</i> . Leerá las instrucciones del instrumento y preguntará por dudas. Los estudiantes responden el instrumento y si tienen dudas, levantan la mano.	20 min.	Instrumento de Toma de decisiones responsable

Cierre / Hacer la evaluación de la sesión.	El facilitador pide a los estudiantes que respondan con un color diferente a las mismas preguntas del inicio. Conforme van terminando, recoge las hojas.	5 min.	Hojas blancas, plumas.
---	--	--------	------------------------

<p style="text-align: center;">Sesión 2 El alebrije</p> <p style="text-align: center;">Objetivo general: Analizar el esquema de toma de decisiones a partir de una experiencia en común.</p>			
Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
<p>“El Alebrije” / Propiciar que los estudiantes tomen una serie de decisiones.</p>	<p>El facilitador divide al grupo en equipos de 7 personas y los enumera, cada equipo elige a un representante para identificar al equipo.</p> <p>El profesor da la instrucción de formar un alebrije utilizando los materiales que tengan disponibles al momento y que imaginen que se tomará en cuenta para alguna materia (se asigna una materia a cada equipo con el Anexo 1): <i>“tienen que ponerse de acuerdo con su equipo para hacer un alebrije usando los materiales que tengan a la mano (papel, plumas, colores, etc.), después le pondrán un nombre y será la “mascota” del taller. Esta actividad puede afectar o beneficiar una materia diferente para cada equipo”.</i></p>	15 min.	Anexo 1
<p>Esquema de Toma de Decisiones / Analizar los elementos del esquema de Toma de decisiones a partir del ejercicio anterior.</p>	<p>El facilitador solicita a los estudiantes que respondan las preguntas del Anexo 2. Posteriormente, en plenaria y con la guía de las preguntas de dicho material se analiza el esquema de Toma de Decisiones a partir de la actividad de “el alebrije”.</p> <p><i>Bueno, algunos investigadores sugieren el uso de una estrategia de Toma de Decisiones, yo les voy a mostrar un esquema de Toma de decisiones responsable con el que vamos a trabajar las siguientes sesiones... ¿Recuerdan que hablamos de ese tipo de decisiones la semana pasada? ¿cómo eran esas decisiones? (esperar respuestas) Son aquellas en las que, para tomar una decisión, tomamos en cuenta lo que queremos, las consecuencias para nosotros mismos y los otros, además de preocuparnos por nuestro bienestar y al menos no dañar a los que nos rodean.</i></p> <p>El facilitador modela la forma en que se adapta el esquema. Analiza el primer paso: Identifico mi dilema, y para ello, pide a un equipo que describa lo primero que hicieron en la actividad del alebrije.</p> <p><i>Vamos a ver qué hicieron y trataremos de explicar este esquema... Yo voy a empezar. Cuando tomamos una decisión, primero definimos cuál es el problema al que nos enfrentamos, qué es lo que queremos y qué está interfiriendo con eso. Por ejemplo, ¿cuál sería su dilema en esta actividad? (esperar respuesta) Muy bien, yo lo estaba pensando como quiero que esta actividad beneficie en “tal” materia, pero no sé cómo hacer un alebrije o no tengo los materiales necesarios.</i></p> <p>El facilitador pregunta por el primer paso para hacer su alebrije y guía las respuestas para analizar el paso dos: alternativas de decisión. <i>“¿Cuál fue el primer paso para hacer su alebrije?, ¿Cómo se pusieron de acuerdo?” (espera la respuesta). Muy bien, seguramente lo platicaron, algunos más otros menos, pero tuvieron varias alternativas. Ese es nuestro segundo paso: identifico mis alternativas. Por ejemplo, el color, el tamaño, el nombre... todos los elementos importantes para realizar esta actividad, ¿cierto?</i></p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Anexo 2 Preguntas de la actividad El Alebrije</p> <p>Anexo 3 Esquema de Toma de Decisiones</p>

	<p>El facilitador formula preguntas para hablar del tercer paso: las consecuencias que tenía elegir una u otra opción. <i>Algunos ya lo mencionaron, pero creo que el resto también tuvo otras opciones para decidir, ¿cierto?; ¿cuáles fueron esas opciones y por qué las descartaron?</i> (espera la respuesta).</p> <p><i>Como pueden darse cuenta, evaluaron las consecuencias de cada posible decisión, las positivas, pero también las negativas, además de la probabilidad de que ocurriera. Dentro de nuestro esquema, se trata del tercer paso: Evalúo las consecuencias de cada una. ¿alguien pensó si le afectaría a alguien del equipo?</i> (esperar respuesta).</p>	5 min.	
	<p>Finalmente, el facilitador dirige la discusión para hablar del último paso y la importancia de pensar en lo que es mejor para cada uno. <i>Viendo los alebrijes de cada equipo, veo que son diferentes, ¿por qué creen que es esto?</i> (esperar respuesta). <i>El último paso se trata de elegir la mejor opción para cada uno de ustedes. Esto quiere decir que no decidirán lo mismo en el equipo 1, que, en el 5, porque las condiciones y los recursos no son los mismos. Por ejemplo, este equipo tenía un material que el otro no, pero no por eso se van a detener o no van a hacer la actividad. Simplemente, deciden algo diferente y no está bien ni mal, solamente es una decisión diferente.</i></p>	5 min	
<p>Cierre / Que los estudiantes reconozcan las habilidades con las que cuentan para tomar decisiones.</p>	<p>El facilitador solicita a los estudiantes que completen la respuesta del Anexo 2 con la pregunta: Ahora que conoces el esquema de Toma de decisiones responsable, escribe los elementos que ya considerabas para tomar tus decisiones.</p>	5 min.	<p>Anexo 2, plumas, lápices.</p>

Sesión 3: El caso de Juan Carlos

Objetivo general: Utilizar el esquema de Toma de decisiones en una situación hipotética.

Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción / Discutir sobre los factores que influyen en la toma de decisiones.	El facilitador hace una introducción mencionando una situación en la que tomó una decisión (por ejemplo, cuando tenía que entregar un proyecto y quería ir al cine con sus amigos), para que los estudiantes retomen el esquema de TDR. Pregunta a los estudiantes si tienen dudas sobre la situación y pide su opinión sobre la misma. Es importante dirigir la discusión a definir el dilema y las alternativas de acción que tenía. <i>¿Qué piensan de lo que hice? (esperar respuestas) ¿Cuál era mi dilema? Recuerden mencionar qué quería y qué lo impedía. (esperar respuestas) ¿Qué alternativas de acción creen que tenía? (esperar respuestas) ¿por qué creen que tomé esa decisión? Muy bien, hemos usado los primeros dos pasos de nuestro esquema.</i>	10 min.	Anexo 3 Esquema de Toma de Decisiones.
Resolución de la viñeta / Fomentar en los estudiantes el uso de un proceso de Toma de Decisiones.	El facilitador leerá la viñeta del Anexo 4 que describe una situación en la que invitan al cine a un adolescente, pero tiene que hacer un trabajo de investigación, pues es parte de una tarea en equipo. Después de esto, dará la instrucción de resolver el Anexo 5 : <i>“Con la hoja que les daré y de manera individual, analicen la situación de acuerdo a nuestros pasos de Toma de Decisiones para decidir lo que ustedes harían en el lugar de Juan Carlos”.</i> Mientras los alumnos realizan la actividad, es importante acercarse a los estudiantes para retroalimentar la actividad.	10 min.	Anexo 4 El Caso de Juan Carlos.
	Conforme van terminando, los estudiantes comparten sus respuestas con sus compañeros en equipos de 4 o 5 personas.	5 min.	
Reflexión en plenaria / Profundizar en cómo plantear las alternativas de acción para tomar una decisión.	El facilitador comienza la discusión preguntando al grupo cuál era el dilema de Juan Carlos. <i>Al plantear el problema, debemos definir qué es lo que queremos y qué está interfiriendo con eso, nuestro dilema. A lo mejor nos falta hacer algo o pedir permiso, etc.</i> Posteriormente preguntará a más estudiantes cuáles fueron las alternativas de acción que plantearon y las anotará en el pizarrón. Preguntará a varios equipos por qué consideraron esas opciones y no otras. <i>Cuando planteamos alternativas de decisión, es necesario pensar en cuáles son viables, es decir, cuáles son probables de elegir pensando en nuestros recursos (lo que sabemos y podemos hacer, si está disponible alguien que nos pueda ayudar, etc.).</i>	15 min.	Anexo 3 Esquema de Toma de Decisiones
Cierre / Practicar los pasos 3 y 4 de la estrategia.	El facilitador pregunta a los estudiantes cuáles fueron las consecuencias que pensaron para el caso de Juan Carlos y posteriormente, cuáles fueron los motivos que los llevaron a elegir una de sus alternativas de acción. <i>¿Alguien me podría comentar cuáles son las consecuencias de sus alternativas de acción? (Esperar respuesta) Es importante pensar en las consecuencias de nuestras decisiones, para nosotros mismos y los demás, tanto las consecuencias negativas, como las positivas.</i> <i>Al elegir la mejor opción, depende de cada uno de nosotros, pero también intervienen otros factores, ¿se les ocurre alguno? ¿Cuál fue la decisión que tomaron para el caso de Juan Carlos?</i> Por último, el facilitador, anima a los estudiantes para que comenten lo que piensan de los pasos de Toma de decisiones responsable, si creen que es útil esa información y si han pensado en qué momento pueden llevarlo a cabo. Esto con la finalidad de hacer ajustes al esquema o a las actividades de las siguientes sesiones.	10 min.	

Sesión 4

Objetivo general: sensibilizar sobre la importancia de pensar en las consecuencias positivas y negativas de cada situación, para sí mismo y los demás.

Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
<p>Lluvia de ideas/ discutir sobre las situaciones que representan un dilema para los estudiantes de secundaria.</p>	<p>El facilitador solicitará a los estudiantes que discutan en equipos (3 o 5 estudiantes) cuáles son las situaciones en la escuela, en las que a muchos de los estudiantes de secundaria les representa un dilema, puede ser prepararse para un examen, planear un trabajo final, elegir con quién hacer los trabajos en equipo, etc. Posteriormente una persona por equipo escribe en el pizarrón una o dos de las respuestas que discutieron.</p> <p>Después, se preguntará en plenaria por qué esas situaciones les representan un desafío, o les es difícil decidir qué hacer y/o dudan: <i>siempre puede haber situaciones en las que no sabemos qué hacer, en las que parece que nos quedamos congelados. Por ejemplo, nuestros papás nos piden explicaciones sobre nuestras calificaciones, o cuando un profesor o compañero nos pregunta por qué no hicimos la tarea si tuvimos mucho tiempo, cuando nos avisan que tendremos un examen de lo que se vio en todo el bimestre... ¿por qué creen que nos pasa?</i> (esperar respuesta)</p> <p>Es importante guiar las respuestas al hecho de que se presentan varias posibilidades, pero no se hace una valoración detallada de las consecuencias de cada una, por lo que puede ser complicado decidir que es mejor para nosotros.</p>	15 min.	Pizarrón blanco, plumones.
<p>Que los estudiantes planteen alternativas de acción para una de las situaciones anteriores, así como sus consecuencias.</p>	<p>El facilitador pedirá a los estudiantes que elijan una situación y planteen diferentes alternativas de acción y las consecuencias de cada uno en cuanto a las consecuencias positivas y negativas, tanto para sí mismos como para los demás.</p> <p><i>Cada uno elija una de las situaciones que les representan un dilema; después, piensen y escriban qué podrían hacer, todas las ideas que se les ocurra, recuerden cómo lo hemos hecho en las sesiones anteriores. También piensen en que cada alternativa puede tener consecuencias, deseadas o no, que pueden afectar a terceros.</i></p> <p>Terminado el tiempo, los estudiantes trabajarán en pareja (o triada), compartiendo la situación que eligieron y sus alternativas de acción. También retroalimentarán el ejercicio de su compañero y le darán otras ideas de actuar en esa situación, así como consecuencias que no hayan pensado sus compañeros.</p>	10 min.	Plumas, hojas blancas,
<p>Cierre/ Hacer una reflexión final sobre las posibilidades que hay para actuar frente a una situación.</p>	<p>El facilitador realiza el cierre de la actividad completando el esquema de Toma de decisiones, para lo que dirige la discusión con los estudiantes a pensar en cuáles son las consecuencias.</p>	15 min.	
		10 min.	

Sesión 5

Objetivo general: Que los participantes usen el esquema de toma de decisiones responsable a partir de dilemas académicos. Que los estudiantes identifiquen que tienen un sistema de valores y creencias y que de acuerdo a ello pueden tomar decisiones.

Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
<p>Mis razones para decidir / Que los estudiantes asuman una posición frente a un dilema académico y justifiquen su postura. K</p>	<p>El facilitador pide que dividan una hoja en cuatro, la corten y las enumeren del uno al cuatro, después le dice al grupo que leerá una oración y ellos deberán decir qué tan de acuerdo están alzando el número que corresponda: 1 si están “totalmente de acuerdo”, 2 si están “parcialmente de acuerdo”, 3 para “parcialmente en desacuerdo” o 4 para “totalmente en desacuerdo”, inmediatamente después, con preguntas al grupo comienzan a hacer un análisis de sus respuestas. <i>Les voy a leer una oración y me dirán qué tan de acuerdo están con esa situación levantando el número que consideren se acerque más a lo que piensen. será 1 si están “totalmente de acuerdo”, 2 si están “parcialmente de acuerdo”, 3 para “parcialmente en desacuerdo” o 4 para “totalmente en desacuerdo”.</i> El facilitador comenzará la lectura de las siguientes oraciones, pedirá que le asignen un valor (1-4) e inmediatamente después comenzará el análisis de su respuesta a partir de las preguntas (quiénes pusieron 4, a partir de qué decidieron poner 4, qué pasaría si...).</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Le paso la tarea a un amigo. B. Los profesores tienen la responsabilidad de que yo aprenda. C. Es válido faltar a clase si no se tienen ganas de ir. 	25 min.	Pizarrón blanco, plumones, cartel con las situaciones.
<p>Foro de Discusión / Que los estudiantes compartan su postura ante un dilema académico.</p>	<p>El inciso D se propone a los estudiantes para que sea analizado con su esquema de forma individual con ayuda del Anexo 5 y después se comparta en pequeños grupos de 2 o 3 estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> D. Es necesario decirles a tus papás todas tus calificaciones en tareas, de exámenes, de trabajos, etc. 		
<p>Cierre /</p>	<p>El facilitador enfatiza que no hay una decisiones correcta e incorrecta, sino que depende de cómo</p>	10 min	

Sesión 6

Objetivo general: Que los estudiantes definan qué son las “Decisiones Responsables” y cómo pueden llevarlo a cabo en la escuela.

Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
<p>Mi definición de Decisiones Académicas Responsables / Que los estudiantes elaboren una definición propia de Toma de decisiones responsable.</p>	<p>Los estudiantes definirán lo que es una decisión responsable y cómo se pueden identificar como estudiantes (¿personas?) responsables. <i>En las últimas semanas, hemos visto lo que podemos hacer para tomar buenas decisiones, lo tenemos aquí, en nuestro cartel y estoy seguro de que lo han llevado a cabo, varios de ustedes me lo han dicho. Pero bueno, es importante detenernos a pensar qué es una decisión responsable, cuáles son sus características. ¿Me pueden decir qué idea tienen de qué es una decisión responsable? (esperar respuestas).</i> <i>Me gustaría que alguno de ustedes me cuente si ha tomado una buena decisión, una que ustedes digan “la puedo presumir porque usé todos o varios de los pasos que he visto en tutoría...” (esperar respuestas).</i></p>	<p align="center">10 min.</p>	<p align="center">Hojas de papel, plumas.</p>
<p>El estudiante responsable / Que los estudiantes identifiquen cuando han sido responsables y lo representen en un cuento.</p>	<p>En pequeños grupos crearán un cuento que trate de la historia de un estudiante responsable. El requisito es utilizar ejemplos recientes de cada uno de ellos en los que hayan tomado decisiones de esta forma (que les ocurrieran en las dos o tres semanas anteriores). <i>Lo que vamos a hacer a continuación es lo siguiente, vamos a pensar en más ejemplos de decisiones responsables y a retomar las que ya mencionaron. Con esas situaciones, Uds. van a redactar un cuento, historieta, creepypasta, lo que sea, en la que se mencione a un estudiante que toma decisiones responsables.</i></p>	<p align="center">25 min</p>	<p align="center">Hojas de papel, plumas, colores. Anexo 7</p>
<p>Conclusión / Que los estudiantes elaboren una lista de lo que implica una decisión responsable.</p>	<p>Compartir los cuentos y crear una lista de acciones que demuestren lo que implica tomar decisiones responsables.</p>	<p align="center">15 min.</p>	<p align="center">Pizarrón, plumones.</p>

SESIÓN 7: Evaluación Final**Objetivo general:** Hacer la evaluación final del taller así como

Actividad / Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Cuestionario / Realizar la Evaluación Final del taller	El facilitador le dará al grupo los cuestionarios de “Evaluación inicial” boca-abajo para que lo volteen y comiencen a contestarlo al mismo tiempo. <i>“Les voy a pasar unas hojas, no son exámenes, pero es importante que los resuelvan de forma individual, me sirven porque queremos saber cómo le hacen para tomar decisiones y para planear bien las próximas sesiones”.</i> Leerá las instrucciones del instrumento y preguntará por dudas. Los estudiantes responden el instrumento y si tienen dudas, levantan la mano.	20 min.	Instrumento de Toma de decisiones responsable
Reflexión / Que los estudiantes expresen sus opiniones sobre	El facilitador explica a los estudiantes que es la última sesión del taller y que le gustaría conocer su opinión acerca de las actividades del mismo. Invita a dos o tres estudiantes a compartir qué es lo que más les agradó, si fue útil el taller y en qué, si han incorporado lo que se vio en el taller y cómo, etc.	10 min.	—
Cierre / Retroalimentar al grupo sobre su desempeño durante el taller.	El facilitador hace comentarios sobre la participación del grupo en general y los invita a continuar interesados con los temas de Tutoría aludiendo al objetivo que tiene este espacio para su formación.	5 min.	
Cierre / Hacer la evaluación social del taller.	El facilitador pide a los estudiantes que respondan por escrito algunas preguntas.	10 min.	