



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Maestría en docencia para la educación media superior
Facultad de Psicología

Estrategias socioemocionales como apoyo al proceso de tutoría en bachillerato: el caso del CCH-Sur

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL CAMPO DE LA
PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Rosario Anabel de Jesús Hernández

TUTOR

Dra. Benilde García Cabrero (Facultad de Psicología)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Mtra. Susana Eguía Malo (Facultad de Psicología)

Mtra. Roxana Pastor Fasquelle (Facultad de Psicología)

Mtra. Rosa María Sandoval (Facultad de Filosofía)

Dra. Reyna Elena Calderón Canales (Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología)

Ciudad Universitaria, CD. MX. MAYO de 2022



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.

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
<i>Capítulo I. Marco referencial. Análisis del nivel medio superior</i>	12
1. Problemática	12
C. Fines y propósitos de la tutoría en la educación media superior	14
<i>Capítulo II. El desarrollo cognitivo y socioemocional de los adolescentes</i>	17
1. Teorías de desarrollo del pensamiento en los adolescentes	17
C. Dimensión socioemocional	27
C. Estrategias de regulación emocional	33
<i>Capítulo III. Bases teóricas del modelo de tutorías</i>	37
C. Tutoría	39
C. <i>¿Cómo surgieron los programas de tutoría?</i>	41
B. <i>Antecedentes de los programas de tutoría en México en bachillerato</i>	42
2. Perfil del tutor educativo	55
A. <i>Funciones</i>	55
B. <i>Estrategias</i>	58
C. <i>Evaluación</i>	61
CAPÍTULO IV. MÉTODO	64
C. Participantes	66
C. Instrumentos	67
C. Procedimiento	68
4. Propuesta de intervención	70
C. <i>Contenido</i>	72
<i>Capítulo V. Resultados</i>	73
C. <i>Análisis e interpretación de la entrevista</i>	74
B. <i>Análisis de datos de cuestionarios</i>	77
C. <i>Resultados de aplicación de taller</i>	84
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	101
Discusión	101
Conclusiones	104
<i>Referencias</i>	108
<i>Bibliografía</i>	112
APÉNDICE	115

Resumen

A partir de la intervención realizada en el marco de las prácticas docentes del programa de la Maestría en Educación Media Superior en el campo de la psicología, se desarrolló el presente trabajo con el objetivo de reflexionar sobre el papel de los docentes de Educación Media Superior como tutores que inciden directamente en disminuir una de las problemáticas que afectan este nivel educativo, como lo es el fracaso escolar. También se analizó el papel de los estudiantes y se tomó como referente principal las variables socioemocionales, ya que la literatura demuestra que alcanzan un mayor poder predictor del afrontamiento eficaz de problemas académicos en la adolescencia.

Posteriormente se diseñó y aplicó un taller sobre Estrategias socioemocionales como apoyo al proceso de tutoría en bachillerato, en el que se desarrollaron principalmente tres tipos de estrategias basadas en el Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional según Gross y Thompson (2007) y en el programa Construye-T de la Secretaría de Educación Pública.

La aplicación del taller se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur en un grupo de 6to semestre de la asignatura de Psicología, al cual se le aplicó un pre y post test, que consistió en el Cuestionario de Regulación Emocional para estudiantes, lo que permitió conocer las estrategias que empleaban comúnmente los jóvenes que cursan el nivel medio superior y el impacto que tuvo la aplicación del taller sobre este mismo aspecto, aunque los resultados no fueron significativos, se observó en el desempeño de los estudiantes en algunas actividades que se alcanzaron a comprender las distintas estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales y de esta forma describir la importancia de la regulación emocional y su relación con el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones en su vida académica y personal.

Introducción

Durante el siglo XXI se han hecho evidentes diversos retos que la humanidad ha ido enfrentando, algunos relacionados con la educación, el desarrollo del individuo y a su vez de la sociedad. Algunos de esos desafíos se asocian con la capacidad de convivir en contextos más complejos hasta lograr el bienestar individual y social. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen una compleja labor a la que deben contribuir, por lo que la escuela también ha ido cambiando sus programas formativos para satisfacer dichas necesidades.

Esta modificación de los programas se dirigió a estimular el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, es decir, dejar atrás la mera transmisión de conocimientos con el fin de poner en práctica lo aprendido en contextos reales y cotidianos. En ese sentido, comenzó la discusión sobre las capacidades y habilidades cognitivas y adicionalmente el aspecto emocional; de hecho, hoy en día van en aumento las líneas de investigación realizadas en el campo educativo respecto al componente emocional.

En diversos países (por ejemplo, Canadá, España, Argentina, México, entre otros), el énfasis radica, según Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett (2016), en cómo son entendidas y procesadas las emociones ya sea por el tutor o el alumno, hecho que permite identificar si pueden mejorar o impedir el sano desarrollo de un individuo.

En el caso de México, se están ejecutando diversos programas de educación emocional que buscan fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los alumnos relacionados con el ámbito académico; esto quiere decir que hoy en día se está buscando el espacio para incluirlo como uno de los ejes fundamentales en el aprendizaje. Sin embargo, se ha detectado que prevalecen problemas atribuidos, posiblemente, al tipo de programas o al modo en que son ejecutados. Estos programas no siempre plantean fortalecer las

competencias emocionales y sociales que pueden tener repercusiones positivas en el éxito académico con un marco y lineamientos adecuados. Un ejemplo es no capacitar adecuadamente a los profesores que imparten los temas relacionados con este rubro, o bien asignar poco tiempo a este ámbito cuando el ejercicio debe ser cotidiano.

De hecho, en el plan de estudios del 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se establece una definición sobre las competencias para la vida, vinculada con el ámbito socioemocional y académico:

En este contexto la inteligencia emocional juega un papel fundamental, sobre todo para el desarrollo de competencias para manejar situaciones, dado que entre ellas se encuentran la capacidad para enfrentar el riesgo y la incertidumbre, así como tomar decisiones y asumir consecuencias, enfrentar el fracaso y la desilusión, entre otras (SEP, 2011^a).

No obstante, no fue hasta 2017 que se adaptó en el plan de estudios del nivel primaria y secundaria la integración de la dimensión emocional como un elemento trascendental en la formación de los educandos, puesto que afecta no sólo el aspecto personal, sino también su desempeño académico.

En 2007 a nivel bachillerato la SEP diseñó el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS) y en 2008 nació el programa Construye-T (SEMS, 2014); éste sigue vigente, aunque con modificaciones desde su implementación.

La SEP no fue la única entidad en plantear la necesidad de incorporar estrategias socioemocionales como apoyo a sus programas de estudio. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lo concentró en el programa de tutoría en bachillerato, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), para apoyar y además resolver distintas problemáticas académicas.

Estas propuestas tienen una amplia investigación realizada por diversos autores que se han dedicado a fundamentar los efectos del componente afectivo en el aspecto académico;

por ejemplo, Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002), Bisquerra (2003) y Goleman (1995) han desarrollado la temática de inteligencia emocional, mientras que Gardner se ha enfocado en las inteligencias múltiples.

Mientras tanto Gross y Thompson (2007) han realizado aportaciones considerables en el tema de la regulación emocional; Extremera y Fernández Berrocal (2003) han estudiado la importancia de las emociones; en tanto, Durlak, Weissberg y Pachan (2010) han analizado el desarrollo y aplicación de programas de habilidades emocionales y sociales.

Las investigaciones de estos autores han fundamentado la creación de programas sobre el desarrollo de habilidades personales y sociales, inteligencia y regulación emocionales (véase el siguiente cuadro).

Cuadro 1. *Investigaciones sobre propuestas o programas del aprendizaje socioemocional*

<i>Autor(es)</i>	<i>Año</i>	<i>País</i>	<i>Propuestas/programas</i>	<i>Impacto / Resultados</i>
Joseph Durlak, Roger Weissberg.	2007	Estados Unidos	Programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales (SEL, por sus siglas en inglés)	Es el estudio más largo —investigación dirigida por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)— sobre los resultados de intervenciones que promueven el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes de entre 5 y 18 años. Dividido en tres áreas: Intervenciones escolares, programas fuera de la escuela y finalmente para la familia.

Cuadro 1. *Investigaciones sobre propuestas o programas del aprendizaje socioemocional*
(continuación)

Mark Greenberg, R. Weissberg, M. O'Brien, J. Zins, L. Fredericks, H. Resnik, M. Elias.	2003	Estados Unidos	Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning.	Compilación de casos de escuelas sobre el aprendizaje socio emocional, basados en programas de prevención (proyecto dirigido por CASEL)
Joseph Zins, M. Bloodworth, R. Weissber, H. Walberg.	2004	Estados Unidos	The foundations of social and emotional learning.	Se estudió la relación entre el aprendizaje socioemocional y el éxito escolar, incluyendo cuestiones académicas como las calificaciones y resultados de pruebas.
Peter Salovey (fundador), Marc Brackett (actual director, Centro de Inteligencia emocional de Yale).	1987	Estados Unidos	RULER, acróstico formado a partir de: Recognizing emotions in self and others. Understanding the causes and consequences of emotions. Labeling emotions accurately. Expressing emotions appropriately. Regulating emotions effectively.	Enfoque para enseñar inteligencia emocional en las escuelas, el cual mostró mejoras en el rendimiento académico y en las habilidades sociales de los estudiantes.
L. Celma, C. Rodríguez-Ledo	2017	España	Programa SEA: Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes.	Entrenamiento en habilidades socioemocionales como la atención y comprensión emocional, regulación emocional y adaptación social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Joseph Durlak, Roger Weissberg (2007), Mark Greenberg, R. Weissberg, M. O'Brien, J. Zins, L. Fredericks, H. Resnik, M. Elias. (2003), Joseph Zins, M. Bloodworth, R. Weissber, H. Walberg. (2004), Peter Salovey (fundador), Marc Brackett (1987) y Rodríguez, C., L. Celma, S. Orejudo y L. Rodríguez (2017)

Ciertamente, cada una de las propuestas antes señaladas hace énfasis en la importancia de la comprensión de las emociones para etiquetarlas y finalmente regularlas; en otras palabras, tratar de entender qué son las emociones; en el contexto académico sirve como apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, buscar un apoyo a la docencia es un factor clave. Un ejemplo es el trabajo realizado por personal de la UNAM al identificar que las tutorías podrían ser el espacio de apoyo para trabajar el ámbito emocional y vincularlo con el éxito académico.

Por otra parte, a través de programas como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, se permite realizar investigaciones que amplían el conocimiento con respecto a la labor del docente de este nivel educativo, cada una de las especialidades del programa permite concentrarse en áreas específicas tal como el caso de la Psicología, área de conocimiento que retoman otras disciplinas de la educación como uno de los referentes principales para sustentar diversos estudios, modelos, paradigmas, etc. Un ejemplo de ello, como ya se señaló previamente es el tema del impacto de las emociones en el contexto académico.

De acuerdo con Durlak, Weissberg y Pachan (2010), entre otros, la existencia de un espacio en el cual se facilite el proceso de formación de los alumnos con estrategias cognitivas, pero también socioemocionales, impacta de forma positiva en el rendimiento académico; así que las tutorías ayudan a mejorar el rendimiento del estudiante porque brindan estrategias académicas y socioemocionales que impulsan el éxito académico, cabe señalar que no es la única respuesta para optimizar el rendimiento de los estudiantes.

Según Narro y Arredondo, “en los años recientes la tutoría se ha convertido en uno de los temas de mayor actualidad y relevancia en las tendencias y políticas educativas de la educación media superior y de la educación superior en nuestro país” (Narro & Arredondo,

2013, p. 133), esto debido a que se le ha considerado un medio pertinente de apoyo a la docencia, al proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso para abatir el rezago académico de los alumnos.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo consiste en analizar el tipo de estrategias socioemocionales que emplean los tutores y cómo impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en bachillerato, en el marco del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de la Psicología.

Para resumir esta investigación, en el primer capítulo se aborda un marco referencial sobre el Sistema Educativo Nacional desde el nivel básico hasta el medio superior; luego se describe y diferencia entre los procesos cognitivos y socioemocionales de los jóvenes de bachillerato.

En el segundo capítulo se ofrece una revisión amplia de los siguientes conceptos: emoción, afecto, sentimientos, estados de ánimos, con el fin de examinar su implicación en el ámbito académico.

En el tercer capítulo se hace una reflexión acerca de los programas de tutorías que se han implementado y el papel del tutor en este proceso, pues, como Narro y Robles consideraron, “debe prestarse atención al proceso de transición de los alumnos de la educación media a los estudios universitarios. Se puede advertir que en esa transición muy frecuentemente aparecen en ellos momentos de confusión y de descontrol” (2013, p. 136).

La tutoría no es el simple hecho de acompañar al tutorado, sino de crear ambientes educativos con redes profesionales y con prácticas educativas cada vez más humanas, lo cual implica que el aspecto emocional afecte positivamente en el ámbito académico y personal (Darder & Bach, 2009).

El cuarto capítulo está dedicado al método, que incluye un diseño de tipo descriptivo correlacional, dividido en dos fases: en la primera se presenta el diagnóstico que consiste en observaciones de los procesos de tutorías en bachillerato, específicamente centrado en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, así como la aplicación de una entrevista semiestructurada al tutor (titular de un grupo) con el propósito de analizar su discurso, sus consideraciones acerca de las dimensiones socio-afectivas del alumno en el proceso de tutoría y el modo en que apoyan/acompañan al alumnado durante su trayectoria académica en el bachillerato. Además de esto, en este capítulo se describen los instrumentos aplicados para valorar los tipos de estrategias de regulación emocional, sentido de autoeficacia y toma de decisiones en los jóvenes de bachillerato.

En la segunda fase, la propuesta de intervención tiene como objetivo el diseño de un taller para alumnos que apoye la incorporación de estrategias socioemocionales en el proceso de tutoría. Para ello, se desarrolló un plan de trabajo que sirva como recurso al tutor dentro de su función; dicho plan se modelará según el tutor y los alumnos.

En las tutorías se realiza no sólo un acompañamiento escolar, sino también de índole emocional con resultados en el ámbito académico; con esto en mente, podemos decir que algunas de las aportaciones más importantes de la dimensión socioemocional radica en que “en la última década, la ciencia está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 12).

Algunas teorías que dan sustento a la dimensión socioemocional son las teorías de la *inteligencia emocional*, las cuales destacan “que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro

entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 15).

Sin embargo, el asunto ha resultado complejo en el ámbito afectivo debido a las diferentes intervenciones; muchas de ellas, sin demasiado rigor académico, propician que “ni los investigadores ni los educadores han tenido claro qué herramientas de evaluación existen para obtener un perfil emocional de sus alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Esto nos lleva a pensar que es necesaria la aplicación de instrumentos adecuados para obtener un perfil emocional de alumnos, instrumentos que son vitales para el logro académico y el futuro laboral de aquéllos.

En un estudio desarrollado por Linacres (2005), se reportó que los estudiantes que eran formados para desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, registraban mayor sentido de autoeficacia, lo cual resultó en un nivel alto en la valoración de los docentes en cuanto a su atención y concentración, en relación con los que no recibían ningún tipo de formación. Con base en esto, como apoyo al proceso de tutoría, se busca desarrollar un plan de trabajo que facilite a los tutores la incorporación de las estrategias socioemocionales.

En el quinto capítulo se desarrolla la propuesta de taller con base en el análisis de la información de los instrumentos aplicados y la entrevista. Dicha propuesta contempla la aplicación de estrategias socioemocionales relacionadas con la regulación emocional, sentido de autoeficacia y toma de decisiones.

1. *Problemática*

Muchos han sido los cambios en la sociedad que impactan evidentemente en sus generaciones. Algunos de éstos implican la presencia continua de una gran cantidad de problemas escolares, por ejemplo, el rezago escolar, el bajo aprovechamiento académico, la deserción, la exclusión social, la poca cobertura, el fracaso escolar, entre otros. Estas situaciones se presentan desde primaria hasta el nivel superior y no sólo le atañe a un nivel educativo.

El el fracaso escolar es uno de los problemas que sobresalen en diversas instituciones educativas, por ello existen varios estudios que explican desde diferentes aristas la problemática, en este caso me enfoco en el nivel medio superior y su relación con el modo en que los adolescentes enfrentan diversas situaciones vinculadas con el fracaso escolar, Vidales señala que:

el aumento en el número de estudios e investigaciones acerca de fenómenos como el absentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y la deserción escolar, todos ellos desencadenantes y motivadores del fracaso escolar del centro educativo y su proyecto curricular, viene a constatar no sólo el consenso al que se ha llegado por parte de especialistas sobre la necesidad e importancia que tienen dichos estudios, sino que se han convertido en materia de controversia teórica y empírica. (2009, p. 321)

Bien vale la pena aclarar que, cuando se habla de fracaso escolar, debemos comprender que éste no es un fenómeno aislado y determinado por un solo nivel educativo; más bien, como indica Vidales, es resultado de un “proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluir todos los factores sociales, económicos, culturales, familiares, personales, cognitivos, afectivos, relacionales e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes”. (2009, p. 328)

Entonces, ¿cuándo es importante detectar que comienza a ocurrir este fracaso?, ¿qué medidas se toman para prevenir o revertir el fracaso escolar? Una vez que los alumnos han llegado al nivel medio superior, la manera de conocer que el alumno comienza a tener problemas académicos se basa en los índices de reprobación y deserción.

En relación con lo anterior, el INEGI reportó en 2015 que del total de la población joven que debe cursar el nivel medio superior, solo el 59.6% se inscriben a dicho nivel, de los cuales únicamente 36.1% egresa del bachillerato: tan sólo del primer al segundo año hay una baja de 13.3% y del segundo al tercer año de bachillerato se pierde 7.6% adicional; en total se da una baja de 23.5% de la matrícula inicial, de tal forma que

No debe sorprender que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales del bachillerato, ya que siempre que un estudiante llega a una nueva escuela transcurre un periodo de transición y adaptación al nuevo ambiente y las nuevas normas, sobre todo si proviene de secundarias donde existen ambientes, marcos normativos y disciplina casi militarizados; debe sorprendernos más bien que no sea en ese momento que las instituciones tomen decisiones y actúen para prevenir el abandono temprano. Medidas relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención: el empleo de alumnos avanzados como consejeros, mentores o tutores; sesiones de asesoría y orientación; grupos de estudio; el establecimiento de tutorías académicas; etcétera. Todas ellas constituyen posibles intervenciones que pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes. (Vidales, 2009, p. 333)

El autor plantea la intervención de mentores o tutores que proporcionen sesiones de asesoría y orientación como posibles alternativas a las problemáticas planteadas. Así que, basados en lo anterior, en el siguiente apartado se plantean los fines educativos del nivel medio superior, así como su relación con la incorporación de la orientación educativa y tutorías como eje para fortalecer el apoyo a los docentes y alumnos para disminuir el fracaso escolar, enfatizando que no es la única solución a dicha problemática.

C. *Fines y propósitos de la tutoría en la educación media superior*

Este apartado está dedicado a explicar la vinculación entre los fines de la educación media superior y la función de las tutorías en México, con el propósito de comprender el panorama, el contexto y el desarrollo de la tutoría y con ello tener una perspectiva amplia sobre su progreso.

Las tutorías tienen su origen en Inglaterra (Open University), en España (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y en México (UNAM), con características de asesoría académica (Bernal, 2012: 168). Esto en parte se debió a las problemáticas estudiantiles, las cuales destacan la existencia de altos índices de deserción, reprobación, solicitudes de cambio de carrera, bajas cifras de titulación y una apreciable desorientación vocacional y profesional de los jóvenes, principalmente durante los primeros semestres de la licenciatura (Merino, 1993).

También se comenzaron a crear diversos subsistemas en el nivel medio superior para responder a las diferentes necesidades de la población; estos subsistemas, pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, son:

- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA),
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI),
- Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGETCyTM),
- Dirección General de Bachillerato (DGB),
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)

(SEP, 2017)

Cada dirección cuenta con instituciones a su cargo con el objetivo de ampliar la oferta educativa, reducir los niveles de rezago académico y responder a necesidades específicas de la población en la que se encuentre cada centro educativo.

A partir de lo anterior, el propósito que se pretende lograr con la puesta en marcha del modelo educativo en 2016 en educación básica y media superior destaca lo siguiente:

Contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2016).

Por lo tanto, la acción tutorial paso a formar parte de las estrategias para alcanzar parte de los fines de la educación media superior, contribuyendo en mayor medida en el aspecto del desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Siendo así, la tutoría tomó su mayor auge en el siglo XXI. En la década de 1990, en México ya se realizaba una investigación respecto al perfil y formación de tutores para el acompañamiento de los estudiantes. El estudio había sido propuesto por González e Ysunza (2006), como resultado se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional de Tutorías celebrado en México, en el que “se señalaron los principales aspectos para tener presentes en el perfil de tutores: orientar, coordinar y sugerir” (Bernal, 2012, p. 171).

Durante esta misma década en no pocas instituciones universitarias se incorporaron y se llevaron a cabo, de forma desigual, planes de tutoría como un eje desde el cual se organiza la actividad orientadora, diversificada sobre todo en función de si el estudiante ingresa, avanza o está al término de su trayectoria formativa universitaria (Sánchez García *et al.*, 2008); de ahí que universidades iberoamericanas (España, México, Colombia, Brasil,

Argentina y Perú) incorporaron programas de acción tutorial en diversas modalidades, principalmente en la modalidad de tutoría académica y la tutoría entre iguales.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, estuvo considerado a partir de 1997 el Programa Institucional de Tutoría (PIT), pero no fue hasta el 2001 que se constituyó formalmente, y en 2008 se ofreció la *Guía de trabajo de tutor*. Sin embargo, únicamente en el ciclo 2010-2011 se otorgó un lugar prioritario al PIT en su plan de trabajo como programa de apoyo a la formación de los alumnos, con la finalidad de realizar una labor complementaria a los cursos ordinarios y con el propósito de contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los alumnos mediante un acompañamiento permanente a lo largo de su trayectoria escolar (UNAM, 2016).

Los fines de la tutoría en Educación Media Superior, se relacionan principalmente con los logros que se espera que alcancen los alumnos en diferentes ámbitos académicos, en específico con el ámbito de desarrollo físico y emocional, el cual señala que el egresado de este nivel deberá ser “consciente, determinado y persistente, tiene la capacidad de afrontar la adversidad, cultiva relaciones interpersonales sanas, cuida su salud física y mental, maneja sus emociones y tiene la capacidad de contribuir en un proyecto de vida con metas personales” (SEP, 2016).

En el Modelo Educativo 2016 ya se consideraba que, para adaptarse a un mundo más complejo e interdependiente, la educación debía dotar a los educandos de una amplia variedad de competencias que integran habilidades cognitivas y socioemocionales (SEP, 2016). Lo anterior, entonces, implica que se debe conocer a los alumnos y su proceso de desarrollo para impactar adecuadamente en su aprendizaje. Por esta razón en el siguiente capítulo se describirá la dimensión socioafectiva y algunas teorías de desarrollo del pensamiento adolescente.

Capítulo II. El desarrollo cognitivo y socioemocional de los adolescentes

1. *Teorías de desarrollo del pensamiento en los adolescentes*

Existen diferentes teorías centradas en el desarrollo del pensamiento en los adolescentes. Al inicio de esta etapa muchas personas comienzan a pensar de forma abstracta, además de que fisiológicamente los cambios se dan en mayor medida, lo cual repercute en el desarrollo del pensamiento. En la actualidad hay más psicólogos interesados en conocer cómo piensan los adolescentes —incluso cómo lo hacen en entornos sociales y su impacto en el aspecto emocional.

Esto también se debe a que cada generación muestra características en común que, además, permiten “desde un punto de vista analítico o experimental como desde la perspectiva que busca desplegar determinadas acciones interdisciplinarias (educativas, sociales, sanitarias, etcétera) relacionadas con políticas públicas vinculadas a la realidad adolescente” (Lozano Vicente, 2014).

De acuerdo con los planteamientos de las teorías psicológicas vigentes, el desarrollo puede concebirse en términos de los cambios que experimentan los seres humanos desde el momento de su concepción, hasta la muerte. Como señala Woolfolk, se puede hacer referencia al desarrollo físico, personal, social y cognoscitivo; en este caso, se deben considerar cada uno de los aspectos, ya que en la etapa adolescente se gesta el periodo de maduración para llegar a la etapa adulta, es decir, se produce un cambio esencial en el pensamiento de los adolescentes, con lo cual hay un paso del nivel de pensamiento concreto al complejo (Woolfolk, 2010).

El desarrollo físico hace referencia a los cambios corporales; el personal, es decir, el emocional, a los cambios en la personalidad que se gestan conforme el ser humano va

creciendo; el social es el modo en que los seres humanos nos relacionamos con los demás conforme ocurren los cambios en el desarrollo de los dos anteriores. Por último, el desarrollo cognoscitivo (nuestro tema de interés) es el resultado de los cambios que se generan en el pensamiento, considerando en conjunto los aspectos antes mencionados; entonces, las relaciones entre psicología del pensamiento y los estudios sobre el desarrollo cognitivo resultan necesarios para entender cómo el uso del pensamiento cambia con el tiempo en los seres humanos (Carretero, 2014).

Rice plantea una clasificación diferente del desarrollo y, en lugar de referirse al desarrollo personal, él habla de la dimensión emocional como el aspecto donde se da el desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto, y una variedad de emociones. Incluye el desarrollo del concepto de uno mismo y de la autonomía y un análisis del estrés, las perturbaciones emocionales y la conducta de representación (1997, p. 10).

Woolfolk destaca tres aspectos fundamentales que diversos teóricos comparten en cuanto al desarrollo:

1. Las personas se desarrollan a un ritmo diferente. En su propio grupo encontrará una gama completa de ejemplos sobre los distintos ritmos de desarrollo. Algunos estudiantes son más altos, tienen mejor coordinación o son más maduros en su pensamiento y en sus relaciones sociales. Otros, en cambio, muestran una maduración más lenta en esas áreas. Con excepción de ciertos casos poco comunes de desarrollo demasiado rápido o lento, tales diferencias son normales y deberían esperarse en cualquier grupo grande de estudiantes.
2. El desarrollo ocurre en forma relativamente ordenada. Los seres humanos desarrollan sus habilidades en un orden lógico. En la infancia, se sientan antes de caminar, balbucean antes de hablar y observan el mundo a través de sus propios ojos antes de empezar a imaginar cómo lo ven los demás. En la escuela, dominan la suma antes que el álgebra... Los teóricos podrían estar en desacuerdo con respecto a qué es exactamente lo que ocurre antes de que, aunque todos parecen encontrar una progresión relativamente lógica. Sin embargo, “de forma ordenada” no necesariamente significa lineal o predecible: la gente podría avanzar, permanecer igual durante un tiempo, o incluso retroceder.
3. El desarrollo sucede de manera gradual. En muy pocas ocasiones los cambios aparecen de forma súbita. El estudiante que no es capaz de manipular un lápiz o contestar a una pregunta hipotética bien podría desarrollar estas habilidades, pero el cambio probablemente le tomará tiempo (Woolfolk, 2010, pág. 24).

Con base en lo anterior, es un hecho que la dimensión cognitiva ha estado sujeta a más investigación que la afectiva. Buscar el equilibrio permitirá que dichas dimensiones sean abordadas en un contexto específico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se debe conocer acerca de las principales investigaciones en el campo de lo cognitivo.

Como punto de inicio, haré referencia al simposio sobre inteligencia que se llevó a cabo en 1976, en este evento se abordó la naturaleza de los procesos cognitivos y adaptativos inherentes a la inteligencia, donde se hace énfasis en los mecanismos mentales (Beltrán y Bueno, 1995, p. 10). Éstos se constituyen fundamentalmente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten que los alumnos comprendan distintos constructos al pasarlos por su mente y que construyan el nuevo contenido o que tengan un cambio conceptual.

Por su parte, Klahr indicó en una conferencia sobre conocimiento e instrucción la finalidad de esta última: conseguir la competencia del estudiante y desarrollar las estructuras cognitivas que distinguen al experto del principiante (Klahr, 1976).

Las diversas aportaciones en este campo han impactado el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo cognitivo es el proceso de conocer, es decir, está enfocado a la actividad mental o el pensamiento implicado en el conocimiento.

A continuación, se presentan algunas contribuciones al área cognitiva.

Cuadro 2. *Contribución al área cognitiva*

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Contribución</i>
1977	Anderson	Examina los temas de adquisición, organización, recuperación y utilización del conocimiento; tras ello destaca la necesidad de un nuevo constructo: el esquema.
1978	Lesgold	Forma en que la Psicología cognitiva podía contribuir al diseño y control de instrucción. Desarrolla temas como comprensión,

		aprendizaje, memoria, solución de problemas y desarrollo cognitivo.
1980	Snow	Trató temas como aptitud, aprendizaje e instrucción y concluyó su trabajo con la necesidad de conciliar la Psicología experimental con la correlacional.
1980	Simon	Caracterizaba la ciencia cognitiva como un nuevo paradigma para estudiar el campo de los sistemas de procesamiento de información.
1983	Heinz Wimmer y Josef Perner	Plantean la investigación sobre la teoría de la mente.
1998	Baron-Cohen	Plantean la importancia de las interacciones sociales y su relación con los estados mentales.

FUENTE: elaboración propia a partir de Beltrán y Bueno (1995) y de García *et al.* (2007).

Las distintas aportaciones a la teoría cognitiva han representado un hecho singular en cada periodo; por ejemplo, en la época de 1960 se dio la revolución cognitiva, y desde entonces el trabajo de investigación ha sido continuo y prometedor. Cada aportación ha sido relevante para entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del desarrollo del pensamiento adolescente, se dice que, al inicio de esta etapa, muchas personas empiezan a pensar de una forma más abstracta. Este carácter abstracto se manifiesta en la capacidad de resolución de problemas, en el aumento de la tendencia a pensar sobre el pensamiento en sí mismo. De acuerdo con Santrock, “el pensamiento adolescente se caracteriza por la posibilidad de pensar en situaciones posibles” (2003, p. 85) a diferencia de los niños.

El pensamiento de los adolescentes se hace más lógico, además de abstracto, por lo que elaboran planes para resolver problemas, someten a pruebas sistematizadas sus opciones de resolución de problemas, este tipo de pensamiento se denomina razonamiento hipotético-deductivo, término que empleaba Piaget al referirse al estadio de las operaciones formales, como ya se señaló, en esta etapa los adolescentes ponen a prueba sus hipótesis a través de preguntas cuidadosamente elegidas, esto implica dos aspectos relevantes que son la toma de decisiones y la negociación.

Lo anterior nos permite reflexionar como señalan Coleman y Hendry, en que “es importante tener en cuenta algunas de las limitaciones en las destrezas del pensamiento de adolescente de pocos años y reconocer a la vez cómo estas destrezas pueden aumentar con la edad, permitiendo a los adolescentes mayores desarrollar diversas capacidades nuevas” (2003, p. 58). Lo anterior se relaciona estrechamente con el tema de investigación y donde desempeñan un papel fundamental los docentes y tutores para el desarrollo de dichas habilidades en diversos ámbitos de su vida, como lo es en el aspecto socioemocional.

Otras aportaciones relevantes sobre el desarrollo del pensamiento adolescente se reflejan en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Descripción de teorías y sus aportes

<i>Teoría</i>	<i>Aportaciones relevantes</i>
<i>Teoría de Hall (1940): adolescencia como “tormenta y tensión”.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El desarrollo psicológico de cada persona <i>recapitula</i> (o recaptura) la evolución tanto biológica como cultural de la especie humana ▪ Las reacciones emocionales son más <i>intensas</i> y <i>volátiles</i>. ▪ Los indicadores de la tormenta y <i>tensión</i> son: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trastornos mentales; trastornos o desordenes afectivos; sólo una minoría padece depresión clínica. ○ Conducta delictiva. Riesgo de delincuencia en relación con la maduración temprana o tardía.
<i>Teoría de Erikson: Crisis de identidad Erikson (1963)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapas <i>psicosociales</i> que abarcan el total del ciclo de la vida. ▪ Cada etapa implica un esfuerzo entre dos resultados de personalidad en conflicto, que son: <ul style="list-style-type: none"> ○ Positivo o <i>adaptativo</i>. ○ Negativo o <i>desadaptativo</i>. ▪ Reto de la adolescencia es el sentido de identidad personal. ▪ Desarrollo de la identidad del yo: fuerte sentido de quién es uno y sus creencias. ▪ Confusión de papeles. Puede afectar varias áreas de la vida: <ul style="list-style-type: none"> ○ Intimidad: temor al compromiso, aislamiento, relaciones estereotípicas formalizadas ○ Perspectiva temporal: ansiedad ante los cambios, incapacidad para planear el futuro. ○ Industriosidad: dificultad en la canalización de recursos de forma realista hacia el trabajo o el estudio. ○ Identidad negativa: relacionada con las conductas de riesgo. ▪ Utiliza medidas de autoconcepto, en especial <i>autoestima</i>.

<p><i>Teoría de Marcia (1980): Estatus de identidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda de la identidad ▪ Identidad madura: se puede lograr si el individuo experimenta varias <i>crisis</i> en la exploración y elección de alternativas vitales para llegar hasta el <i>compromiso</i>. ▪ Se considera en su postura los grados de crisis, que son: <ul style="list-style-type: none"> ○ Logro de identidad: el individuo experimenta crisis, pero surge de forma exitosa con metas e ideologías firmes ○ Moratoria: se postergan las decisiones acerca de la identidad, sin compromiso con ninguna ○ Ejecutoria: evita incertidumbres al comprometerse con metas seguras ○ Difusión o confusión: el individuo no se ha formulado metas
<p><i>Teoría focal de Coleman (1980): Manejar un cambio a la vez</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se requería una teoría de la normalidad ▪ Se basó en un estudio con los siguientes indicadores: actitudes acerca de la autoimagen, relaciones heterosexuales y parentales, amistades y situaciones de amplios grupos. ▪ Los adolescentes pueden lidiar con cambios potencialmente estresantes si manejan un asunto a la vez.

FUENTE: elaboración propia con base en Gross (2000).

Aunque la teoría de Hall ya tiene décadas de haber sido postulada, diversos planteamientos siguen vigentes como la idea de los desórdenes afectivos en los adolescentes, ya que es una etapa de cambios contundentes que se manifiestan en diversos aspectos de su vida de forma cotidiana, por ejemplo en el desempeño escolar, relaciones con la familia y sociales, autoconcepto, etc.; también es una etapa en donde evidentemente las reacciones emocionales en el aspecto social juegan un papel determinante al ser más intensas y volátiles.

La teoría de Erikson (1963) retoma dos conceptos importantes para la regulación emocional; éstos son ser adaptativo o desadaptativo, lo que implicará que un adecuado o sano desarrollo logrará que tenga más peso lo adaptativo sobre lo desadaptativo.

Mientras que la teoría de Coleman (1992) hace énfasis en que los adolescentes pueden superar ciertas situaciones, una a la vez, lo cual favorecerá el desarrollo de su identidad no sólo en los casos de riesgo, sino de forma general.

Las aportaciones de Piaget fueron bien recibidas debido a que sostuvo una posición muy peculiar respecto a los efectos del aprendizaje sobre el desarrollo cognitivo (Carretero, 2014) y añadió elementos originales que iban más allá de una investigación de carácter evolutivo. Carretero señala que su teoría tiene inclinaciones epistemológicas, ya que realizaba interpretaciones acerca de la forma en la que se adquiere el conocimiento, hecho que se vincula con el desarrollo del pensamiento. A lo largo de sus investigaciones realizadas con niños expuso lo relevante acerca de la cognición humana, de forma específica:

Se interesó principalmente por la esfera de la inteligencia, que él entendía como un proceso activo y organizado. Encontró que el desarrollo de ésta sigue un orden de sucesión invariable, pero la edad en que aparece cada adquisición cambia de un individuo a otro. La maduración del sistema nervioso determina hasta cierto punto qué cosas son posibles o imposibles para un nivel dado, pero la actualización de esas posibilidades depende también del medio social en el que el sujeto vive y de la educación que se le brinda (Weissmann, 2007).

Además, Piaget incorporó dos aspectos necesarios en este proceso: la asimilación y la acomodación. La adaptación intelectual, como la biológica, no supone sólo la asimilación del objeto, sino también la acomodación, el ajuste de los esquemas previos de la persona a las características particulares de ese objeto (Weissmann, 2007), es decir, acondicionar un hecho a la realidad.

Es muy importante el proceso cognoscitivo, ya que el ser humano va adquiriendo nuevos conocimientos, los cuales asimila y a su vez transforma, además de que puntualiza que en todas las etapas de la vida somos sujetos activos cognitivamente.

Acorde con lo anterior, un adolescente, según la teoría de Piaget, se encontraría en la última etapa, que es la de *operaciones formales*. Como previamente se señaló, ésta se refiere básicamente a la capacidad que se tiene para pensar en forma abstracta y además reflexiva.

A pesar de que sus contribuciones han generado controversias, este autor debe ser retomado, ya que su visión fue biológica y epistemológica, gracias a lo cual posteriormente se trasladaron sus ideas a la parte educativa con aportaciones muy concretas.

Otras aportaciones importantes fueron las de Vigotsky, quien le da principal énfasis al aprendizaje social y entre los procesos fundamentales destaca la zona de desarrollo próximo, el lenguaje, el diálogo y las herramientas culturales. Vislumbró en la educación el medio para ayudar a los niños a interiorizar su entorno, principalmente las herramientas culturales.

Vigotsky consideró que “la capacidad de aprender está determinada en gran parte dentro de los límites por las leyes del desarrollo ontogenético y por la motivación de aprender” (2007, p. 9). Para él, en los estudios acerca del desarrollo de la mente dejaba entrever con más claridad las potencialidades intelectuales, principalmente dentro del quehacer educativo

Dicho autor comenzó a abordar la relación entre pensamiento y lenguaje de forma sistemática. En cuanto al lenguaje, manifestó que los signos y las palabras sirven, en primer lugar y sobre todo, como medio de contacto con los demás (Weissmann, 2007), pues hacen referencia al lenguaje y posteriormente al diálogo. En el ámbito escolar aportó que los estudiantes deben participar directamente en la vida económico-social, saliendo periódicamente de la escuela (Carretero, 2014).

Adicionalmente, otorgó una gran responsabilidad a los mayores, pues explicaba que la sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo

con los integrantes más jóvenes y menos avanzados a fin de estimular el desarrollo intelectual (Meece, 2000).

La influencia mutua entre lenguaje y pensamiento afirma Vygotsky, cobra especial importancia en la adolescencia (Weissmann, 2007, pág. 3), ya que en esta etapa su lenguaje se encuentra más desarrollado. Afirmaba que la pobreza de vocabulario tiene una repercusión en el pensamiento, y esto dependerá en gran medida del medio social en el que se halle.

Todo lo anterior coloca a Vygotsky como uno de los referentes teóricos más significativos gracias a su aportación, en la que le da un mayor valor al contexto social en el aprendizaje, lo cual tiene varias denotaciones en las prácticas de la actualidad.

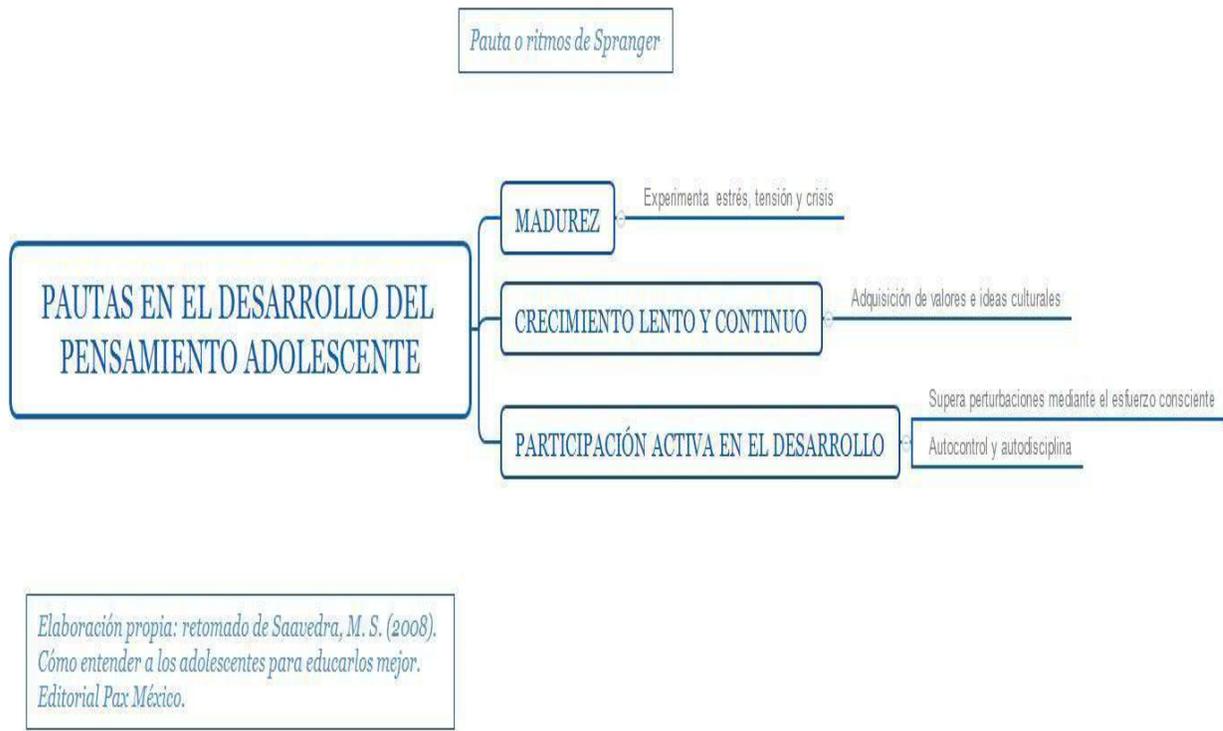
Otras contribuciones de Vygotsky se vinculan con conceptos contemporáneos, como es el caso del *andamiaje*, el cual consiste en modificar el nivel de apoyo a lo largo de una sesión de aprendizaje: una persona más capacitada ajusta la cantidad de guía para adaptarse al nivel de rendimiento actual del adolescente (Santrock, 2003, p. 91). Otro punto es la *tutorización entre pares*, que ocurre entre un experto y un novato; se trata del aprendizaje cognitivo que ocurre en la transmisión de conocimientos de un adulto a un adolescente, o bien, de un experto a un novato, es decir, el experto evalúa cuando está preparado el aprendiz para dar el próximo paso con su apoyo. Por ello se dice que la tutoría entre iguales puede beneficiar al tutor como al tutorado, ya que enseñar es una de las mejores formas de aprender.

Por su parte, Eduard Spranger, a mediados del siglo XX, inspirado en el trabajo del filósofo Wilhelm Dilthey, pretendía ir más allá tratando de comprender los procesos mentales. Saavedra (2008, p. 13) explica la *teoría cultural de la adolescencia* de Spranger del siguiente modo: el sentido de concebir la comprensión como una actividad mental que atribuye a los acontecimientos una carga de significados en relación con un contexto, lo cual implica evaluación, valoración y sensibilidad; en esto, un acto importante será la contextualización.

Básicamente deseaba comprender la personalidad, descubrir el sentido de las formas en las que se manifestaba el espíritu objetivo, las cuales se concretan en el esfuerzo y en la lucha de la individualidad por consolidar el sentido de lo humano (Mudarra & Martínez, 2014). Spranger fue uno de los principales autores que consideraron, el desarrollo adolescente y en otros estudios el tema del desarrollo de carrera, razón por la cual se retomarán más adelante sus aportaciones.

Él pensaba que la adolescencia, además de constituir un periodo de transición de la niñez a la madurez fisiológica, es la edad en la que se alcanza la madurez mental y su psique (Saavedra, 2008). Estos cambios se gestaban en pautas, sin dejar de lado que este desarrollo es determinado por diversos factores y que van concluyendo en acontecimientos representativos de la vida de un adolescente. Según dichas premisas, podemos observar las características de cada una de las pautas en el siguiente diagrama:

Diagrama 1. Pautas en el desarrollo del pensamiento adolescente



En conclusión, el pensamiento adolescente a pesar de que comienza a ser más lógico, abstracto e idealista, requiere atención y apoyo principalmente para el desarrollo de habilidades cognitivas que, relacionadas con el ámbito académico, le permitan alcanzar el éxito escolar.

En el siguiente apartado se hace mención sobre los aspectos socioemocionales que también están presentes en la vida del adolescente y tienen un gran impacto en la vida académica y no solo el aspecto cognitivo.

C. *Dimensión socioemocional*

Para generar bienestar y favorecer un desarrollo más saludable, el individuo busca sentirse bien consigo mismo. Así, alcanzar y conservar dicho bienestar se considera un

aspecto de la inteligencia emocional, se convierte en una habilidad, ya que se comienza por tomar conciencia de las emociones y de la capacidad de regularlas (Mayer y Salovey, 1997). Es por ello que esta investigación no sólo retomó los aspectos relevantes de la cognición, sino también de la dimensión socioemocional, pues en el ámbito académico el desarrollo de estas habilidades, promueve una comprensión más profunda de las materias tratadas en clases.

Por lo tanto, es necesario abordar los conceptos de emoción, sentimientos y estados de ánimo. Por una parte, una emoción puede ser simple o compleja en un rango de baja o alta intensidad (Jacobs y Gross, 2014); por otra, Pekrun (2006, p. 316) propone una definición más compleja de las emociones, describiéndolas como un multicomponente que combina procesos de los subsistemas fisiológicos, incluyendo la afectividad, cognición, motivación, expresión y procesos fisiológicos periféricos.

También se puede agregar que una emoción es

Un fenómeno humano con componentes tanto fisiológicos como psicológicos y conductuales, que tiene bases evolutivas (se desarrollan y se vuelven más complejas conforme la persona crece, independientemente de la cultura), adaptativas (le ayudan a sobrevivir y a funcionar adecuadamente) y funcionales (dependen del entorno y le permiten modificarlo), y que requieren de una interpretación de objetos, personas o situaciones (elicitadores), que la preparan para realizar determinadas acciones y comunicar su estado a quienes la rodean (Gómez y Calleja, 2016).

Al respecto también se involucran el concepto de rasgo y estado emocional, el primero, de acuerdo con Goldin (2014 p. 394), hace alusión a una característica relativamente estable, que permanece en un plazo más largo, y el segundo es un estado emocional de las personas que puede cambiar rápidamente y que se da en un momento.

Los estados de ánimo cambian con menor rapidez y pueden también ser menos específicos si se relacionan con una identificada causa o referente (Goldin, 2014), mientras

que los sentimientos forman parte de la experiencia personal como uno de los aspectos dentro del conjunto de sistemas que componen la respuesta emocional.

De acuerdo con Sinatra, Broughton y Lombardi (2014 p. 416), las emociones académicas son esas emociones que permanecen en el contexto de aprendizaje de las clases; no obstante, también las emociones académicas de los estudiantes están relacionadas de manera significativa con su motivación, las estrategias de aprendizaje, los recursos cognitivos, la autorregulación y el logro académico (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002).

Asimismo, la regulación emocional se puede definir como el proceso a lo largo del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Gómez y Calleja, 2016).

En general, las emociones implican una serie de procesos y elementos que:

Involucran procesos psicológicos coordinados, en particular el cognitivo, el fisiológico, la motivación, y los componentes expresivos, por otro lado, los Estados de ánimo son menos intensos, son momentáneos y carecen de un objeto específico de referencia, pueden ser considerados como emociones de baja intensidad y, por último, el afecto abarca las emociones y los estados de ánimo y se utiliza en un sentido más amplio para referirse a la evaluación de sentimientos cognitivos. Ahora, imaginemos a nuestro alumno frente a un examen: se siente nervioso (afectivo); preocupado por el fracaso (cognitivo); experimenta un aumento de la activación cardiovascular (fisiológica); manifiesta impulsos para escapar de la situación (motivación); y en su rostro se dibuja una expresión facial ansiosa (expresivo) (Valencia, 2015, p. 1).

Como se destaca en el ejemplo, todos los elementos de la emoción son importantes; sin embargo, se hará énfasis en el afectivo y cognitivo, pues en ellos es posible encontrar estrategias que se pueden desarrollar y que implican un cambio, incluso a nivel fisiológico, de motivación y expresión.

Existen teorías que subrayan la importancia de la dimensión afectiva pues explican de algún modo el desarrollo de las emociones académicas como es el caso de

La Teoría de la atribución de Weiner (1985), que asigna la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logros anteriores y las consecuencias, tanto cognitivas como afectivas. Según este modelo una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado que puede ser positivo/éxito o negativo/fracaso, y como consecuencia experimenta sentimientos genéricos de felicidad o frustración, e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado (proceso de atribución causal). Propone tres dimensiones: *localización o locus de control*, al diferenciar las causas internas y externas; *estabilidad*, que hace referencia a factores estables e inestables de sus logros o fracasos, y *capacidad de control*, la cual tiene la capacidad de cambiar las causas que producen determinados acontecimientos, asumiendo que existen factores controlables e incontrolables (Valencia, 2015).

Las conductas nos generan emociones o sentimientos que debemos identificar previo a realizar una acción, ya que es un proceso importante en las estrategias de autorregulación. Nuestros alumnos adolescentes que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en el desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional (Jaude, 2002) y en gran medida suele dificultarse la autorregulación emocional. Las emociones son importantes ya que, como bien se indica en la definición, son adaptativas y funcionales, entre otras características; por lo que el presente trabajo toma en cuenta dicha dimensión.

Uno de los teóricos que comienza esta discusión (pero poco se han valorado sus aportaciones al campo educativo) es el autor del psicoanálisis, Sigmund Freud. A partir de su trabajo se plantea que:

Si hay una teoría psicológica que está presente y ausente en la educación, es el psicoanálisis. Presente porque nadie se atreve a dejar de lado el papel de la afectividad como mediador del aprendizaje (del desarrollo, escribió Piaget); ausente porque es algo que está ahí, pero que no encaja tanto con visiones sobre el aprender, sino con la manera de crear situaciones de enseñanza (Hernández, 1991, p. 3).

En efecto en la práctica docente se llevan a cabo muchas cuestiones que esboza este autor en su teoría, y una de ellas tiene que ver con los factores emocionales, pues es cierto que tener en cuenta los factores emocionales y afectivos puede representar un valor

inapreciable a la hora de planificar y llevar a la práctica la enseñanza y de comprender las dificultades del alumno para aprender (Hernández, 1991).

Docentes como tutores nos debemos preguntar ¿qué esperamos que los alumnos aprendan o adquieran con el contenido que se les proporciona? En el caso de las tutorías no hay una mera transmisión de conocimientos, sino un apoyo o acompañamiento para los alumnos en distintos ámbitos, razón por la que éstas se convierten en el espacio donde se puede hacer énfasis de la dimensión socioemocional tal como lo plantean García y Pintrich quienes señalan que hasta fechas recientes los investigadores tratan los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje escolar de modo independiente (2012, p. 122).

¿Qué requieren los alumnos para poder realizar una toma de decisiones adecuada con respecto a su elección vocacional? En principio, una motivación intrínseca y estrategias que los orienten al autoconocimiento, a adquirir un mayor *sentido de autoeficacia, toma de decisiones y regulación emocional*.

En esta nueva forma de observar la cognición con sus matices intervienen otros elementos, como la dimensión afectiva y la motivación

Como un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver una dificultad, refleja una visión muy diferente del poder, de la capacidad del individuo, porque enlaza necesariamente con el querer. Son estos aspectos motivacionales y disposicionales los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de nuestra “capacidad” (Nuñez, 2009, p. 41).

Como ya se mencionó, se ha dado un mayor énfasis en la enseñanza de estrategias de aprendizaje a los alumnos, pero se ha dejado de lado la parte emocional, la cual evidentemente es necesaria, ya que, si un alumno no siente un interés real por aprender o no es tolerante ante los fracasos, por ejemplo, no será capaz de aplicar esas estrategias de aprendizaje, y entonces se quedará en un punto medio en el cual no aprende

significativamente pero irónicamente tiene la posibilidad de acreditar. ¿Qué problemas acarrea esto en su futuro?, como ya se dijo, puede pasar desde abandonar los estudios de bachillerato o bien no continuar con el siguiente nivel educativo, hasta realizar una elección vocacional sin realmente sentir un interés por lo que estudiará.

Con base en las aportaciones de Eisenberg y Spinrad, Gross, Robinson, y Thompson, la *regulación emocional* (RE) se puede definir “como el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social” (citados en Gómez y Calleja, 2016). Por su parte, de acuerdo con Zimmerman (2005: 14), la *autoeficacia* se refiere a las creencias sobre las propias capacidades para organizar e implementar las acciones necesarias para lograr un desempeño o habilidad en determinadas tareas.

Las definiciones anteriores implican que los alumnos pueden desarrollar sentido de autoeficacia y ser capaces de autorregularse emocionalmente. La autoeficacia funciona para implementar las estrategias adecuadas de acuerdo con la actividad, y la regulación, para que los jóvenes expresen, modulen y modifiquen sus emociones.

Para que los jóvenes de bachillerato sean capaces de tomar decisiones, por ejemplo, respecto a su vocación, es clave que lo hagan manteniendo las emociones positivas de su lado, de modo que esto les permita continuar con su trayectoria académica.

Si bien es cierto que estas decisiones son individuales, deben ser guiadas. Por ello, en el siguiente capítulo se definirá, describirá y discutirá sobre el proceso de tutorías en el nivel medio superior, no sin antes profundizar en el tema de regulación emocional, eje central de la tesis.

C. *Estrategias de regulación emocional*

La regulación emocional está relacionada con el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones, porque incluye la capacidad para modular la respuesta fisiológica —relacionada con la emoción—, la implementación de ciertas estrategias para dar una respuesta ajustada al contexto y la organización de estas estrategias para lograr metas a nivel social (Thompson, 1994). De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la regulación emocional es la habilidad para estar abiertos, modular nuestros sentimientos y promover el crecimiento personal y emocional. Gross y Thompson (2007) proponen cinco estrategias que intervienen en la regulación emocional, dichos procesos son: la Selección de la Situación, la Modificación de la Situación, el Despliegue de Atención (Distracción o Concentración), el Cambio Cognoscitivo y la Modulación de la Respuesta; no obstante, para efectos de esta investigación, se retoman sólo tres, que son selección de la situación, modificación de la situación y despliegue atencional (distracción y concentración), debido al tiempo que se invierte en las últimas estrategias.

En primer lugar, utilizar la estrategia de cambio cognoscitivo implica más tiempo, pues involucra cambiar la forma en la que se aprecia una situación; la modificación de la forma de pensar y la modulación de la respuesta se refieren a varios tipos de intentos de influir en las tendencias de respuesta emocional una vez que ha sido provocada (John y Gross, 2004). Por su parte, la selección de la situación se refiere a acercarse, o bien evitar, a ciertas personas, lugares o actividades con el fin de regular la emoción (John y Gross, 2004). La modificación de la situación hace alusión a los esfuerzos para transformar una situación, y ese cambio puede ser interno (cambio

cognoscitivo) o externo (cambios en el ambiente físico), lo cual en efecto es posible trabajar con los jóvenes dentro del aula, pues seguramente alguna vez lo han llevado a cabo. Sin embargo, se pretende explicar en qué situaciones se deben aplicar las estrategias.

El despliegue atencional es una estrategia alternativa que funciona cuando no se logra la modificación de la situación, lo que obliga al alumno a reaccionar mediante otras conductas, dentro de las cuales se encuentran dos estrategias principales: distracción y concentración. En la primera, el alumno enfoca su atención en otros aspectos de la situación, es decir, busca la opción de cambiar la atención a otro aspecto de la misma situación menos nocivo; y la concentración hace énfasis en la atención a cuestiones específicas de la situación. Otra estrategia adicional sería la rumiación, que se da cuando la atención es constantemente dirigida a los sentimientos y sus consecuencias. Y, por último, la modulación de la respuesta incide en respuestas fisiológicas, experiencias y conductas, tanto como sea posible, por medio de ejercicios de relajación, entre otros (Gómez, 2013).

En este trabajo se plantea que, si los alumnos cuentan con una inadecuada autoeficacia académica, esto repercutirá en la autorregulación emocional, ya que las escasas percepciones de autoeficacia conducen a dudar de las propias capacidades y generan sentimientos negativos: sensación de ansiedad, de falta de control, de desamparo o de depresión (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013). Por ello, se busca trabajar las estrategias de regulación emocional, ya que tienen un impacto representativo en el sentido de autoeficacia y toma de decisiones, asimismo se pueden atender otros aspectos que se relacionan con la demanda escolar como lo

remarca Galicia-Moyeda, et. Al., “en el caso de los adolescentes, se ha encontrado que aquellos quienes creen que no pueden controlar las demandas escolares y establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus iguales, sufren frecuentemente de síntomas depresivos” (2008, p. 496).

Por tanto, el sentido de autoeficacia, que es la capacidad de hacer frente a situaciones específicas (involucrando las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones con el objetivo de alcanzar determinados resultados), es un predictor del rendimiento académico y también funciona como factor que incide en la motivación de los alumnos para comprometerse a tareas en las que tengan mayor confianza y se sientan más seguros de poder ejecutarla (Bandura, 1986).

Existen estudios que señalan la existencia de una relación entre una alta percepción de autoeficacia con menores problemas depresivos. Ya que la autoeficacia tiene efectos positivos en las personas sobre su capacidad para llevar a cabo ciertas tareas, tiene, por tanto, reacciones emocionales que favorecen a los individuos, o todo lo contrario:

La insuficiente autoeficacia académica presentada por los estudiantes identificados con depresión severa podría deberse también a un escaso desarrollo de patrones autorregulatorios y que podrían relacionarse quizás con una escasa autorregulación no sólo de las relaciones sociales [...] sino también con una escasa autorregulación de estados emocionales (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013).

Estos autores indican que es necesario realizar un estudio en el que sea posible un análisis de la autorregulación y su relación con la autoeficacia académica y emocional en estudiantes con o sin depresión.

Aunado a las finalidades anteriores, se busca alcanzar un bienestar académico que propicie una adecuada toma de decisiones, pues ésta incide en la elección vocacional de los alumnos de bachillerato debido a que se encuentran en el periodo durante el cual se orientan por un perfil académico de acuerdo con sus intereses, gustos y preferencias, en el mejor de los casos.

Las percepciones del alumnado, en la medida que inciden sobre sus expectativas (lo que creen que pueden llegar a ser), poseen una particular importancia en el proceso de toma de decisiones académico-laborales [...] de ahí la relevancia de que el alumnado adquiera una visión realista de sus intereses, metas, valores y habilidades para propiciar su madurez vocacional y facilitar la toma de decisiones (Vega y García, 2011).

Además, también se ha demostrado mediante estudios que los padres que favorecen la autonomía propician el desarrollo de autoeficacia de sus hijos, en conjunto con la promoción de prácticas educativas que promueven una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones, con lo que se consigue el fomento de un mayor sentimiento de autoeficacia (Reina, Oliva y Parra 2010).

Lo anterior implica contar con una regulación adecuada para poder alcanzar el bienestar individual a fin de que esto, en consecuencia, genere mejores tomas de decisiones. En el siguiente apartado se detallan las bases teóricas de la acción tutorial, espacio donde se puede intervenir para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.

Capítulo III. Bases teóricas del modelo de tutorías

En el presente capítulo se expondrán las bases teórico-conceptuales del área en la que tiene cabida el objeto de estudio, las tutorías (en torno a éstas se desarrollan las siguientes líneas). Se incluyen los antecedentes de los programas de tutoría en México en el nivel medio superior, para sustentar la urgente atención que se requiere en este tipo de programas en las instituciones hoy en día.

En seguida se presenta una sección dedicada al trabajo del profesor y su función específica como tutor. Esto permitirá conocer algunas de las funciones y estrategias clave que dichos actores aplican o deberían aplicar en su trabajo cotidiano con los jóvenes.

A pesar de que la tutoría no se considera un proceso de enseñanza-aprendizaje, sí refuerza dicho proceso; ésta es la razón por la que se ha dedicado un apartado que aborda la evaluación.

De acuerdo con el Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad de Juárez del Estado de Durango, existen seis áreas de intervención de la orientación educativa, las cuales son: Personal, Escolar, Vocacional, Familiar, Social e Institucional. La vocacional hace referencia a los niveles de perfil, información y elección. En relación con el perfil se abordan intereses, aptitudes, habilidades; la información se refiere a los datos de las áreas ocupacionales y profesionales, y la elección alude al proceso de decisión y elección vocacional (Ortiz, 2011, pág. 5).

Es indispensable reflexionar sobre los aspectos que aborda la tutoría:

[como] proceso de formación y proyección de vida en el ser humano es importante dentro del desarrollo y planificación de metas, decisiones acertadas y valoración de la realidad a la luz de un acompañamiento entre la búsqueda de ayuda profesional y el proceso que conlleva a la toma de una decisión fundamental y vital en el desarrollo evolutivo de la persona (Giraldo & Jaimes, 2007).

De acuerdo con la cita anterior, el acompañamiento es el factor primordial en este sentido, pues será determinante en el desarrollo personal y profesional del alumno.

En la actualidad elegir un estudio o profesión no es un proceso estático como parecería: es dinámico y complejo debido a que el individuo reflexiona una serie de factores internos (personalidad, motivación, sentimiento, percepción, razonamiento) y externos (representaciones, cultura, costumbres, valores), de los cuales cada uno auxilia para una acertada decisión (Giraldo & Jaimes, 2007, p. 5).

Otro aspecto que ha sido poco revisado y que es vital para la toma de decisiones es el nivel de madurez de la persona. Ya que ésta se enfrenta a una toma de decisiones, por tanto, debe ser realista y responsable. Hoy en día, los jóvenes de bachillerato que se enfrentan a la toma de decisiones tienen entre 17 y 19 años, lo que quiere decir que están en el final de su adolescencia, a raíz de lo cual muchos no tienen la madurez adecuada; ante esto, no es extraño ver que los motivos que llevan a escoger a una determinada profesión sean superficiales y pasajeros (Araujo, 1998).

Por ello se hace hincapié en el acompañamiento de un tutor, para que, en consecuencia, se puedan generar programas que ayuden a los alumnos en el proceso de toma de decisiones adecuadas sobre su educación profesional, para garantizar una formación más consciente de la realidad actual. A los tutores se les puede apoyar con el diseño de estrategias para el trabajo individual y de grupo que permitan que los alumnos adquieran un compromiso crítico con su futuro académico y laboral. Por tanto, el programa que se genere debe tener muy en cuenta diversos elementos.

En el siguiente apartado se describen los antecedentes de las tutorías en México y cómo se han adaptado éstas para brindar apoyo tanto de forma individual como grupal.

C. Tutoría

Básicamente el concepto de tutoría significa “velar por protegerse, defender” (Lázaro y Asensi, 1986). Algunas otras definiciones son las siguientes:

Lázaro y Asensi rescatan la aportación de Moliner que dice que un tutor es la persona a quien está encomendado el cuidado de otra incapaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma (Lázaro y Asensi, 1986), pero ésta es una definición muy jurídica.

Pantoja se remite más que a una definición, a su propósito principal, el cual consiste en hacer la educación más personalizada y servir de apoyo a la atención a la diversidad desde un punto de vista individual y grupal, así como en conseguir la plena integración de la persona en la sociedad (2013, p. 26).

Tomando como referente estas aportaciones, el tutor entonces será aquella persona que ejerce una acción de guía sobre otra para conseguir su integración en la sociedad. Cabe precisar que en el texto de Lázaro y Asensi se hace alusión a que los términos *mentor* y *tutor* son sinónimos.

Stehr —citado por De la Cruz, García y Abreu— señala que la tutoría tradicional prepara a los alumnos para el éxito académico o escolar, debido a que la sociedad actual demanda individuos capaces de actuar en ambientes profesionales; con esto en mente, la tutoría debe considerarse un proceso dual, formativo y socializador, para el cual es indispensable generar nuevos modelos más abarcativos (2006, p. 364).

La tutoría es un concepto que data de la antigüedad; se menciona en la mitología griega de Mentor, quien fue guía y consejero de Telémaco. Desde entonces se ha nombrado

de dicha manera a la persona que funge un papel de consejero más experimentado, como en el caso de Aristóteles, que fue mentor de Alejandro Magno.

De ahí que en la lengua inglesa se denomine con la palabra *mentoring* a las actividades que el tutor realiza para ayudar a los estudiantes en sus problemas y dificultades (Lázaro y Asensi, 1986).

Levinson y Roche fueron los primeros en interesarse en la tutoría, según indican De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), durante la década de 1970. Sus aportaciones fueron significativas tanto para el desarrollo psicológico como para el social, en específico en el aprendizaje.

Son diversos los estudios que conciben la tutoría como un apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que han buscado tener una definición más certera con la realidad actual. Considerando lo anterior, una definición bastante completa del concepto sería la siguiente:

Proceso formativo de carácter sociocognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica (Wenger, 2001) y redes de expertos, que resuelven problemas en ambientes dinámicos y complejos, crean y recrean la acción profesional y, en su caso, generan conocimiento avanzado. En el proceso de incorporarse a las comunidades de práctica el alumno aprende de los líderes del equipo, de otros expertos integrados al mismo, del personal técnico y de sus propios compañeros en formación. El proceso culmina cuando el tutorado se incorpora, en virtud de sus altos estándares de desempeño, a redes de expertos, nacionales, regionales o globales, obteniendo así el reconocimiento de sus pares (De la Cruz, García y Abreu, 2006, p.5).

Planteada así esta definición, observamos que la tutoría tiene un carácter sociocognitivo. En esta combinación de lo cognitivo y social, no debemos dejar de lado los procesos afectivos que realiza un individuo, en este caso el alumno durante el aprendizaje y principalmente durante el proceso de elección vocacional. El tutor se debe encargar de articular lo relativo al trabajo de los profesores de asignatura y las medidas de intervención,

detección de necesidades de apoyo, implementación de estrategias, y demás, en apoyo a los alumnos.

Ahora bien, cabe aclarar que la tutoría se ha implementado en diversos niveles educativos en México, desde secundaria hasta el nivel superior; además, en cada uno se ha realizado una propuesta de aplicación diferente, por lo que vale la pena discutir cuáles han sido estos programas.

C. *¿Cómo surgieron los programas de tutoría?*

En España, la acción tutorial surge por primera vez con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 como eje central de la actividad educativa en los centros (Pantoja, 2013). En la propuesta española, el profesor de asignatura debía también realizar las labores de tutoría; sin embargo, tenía una formación específica de su área disciplinar, más no la de tutoría, y al mismo tiempo ocurría que no se contaba con mayores criterios de selección para desempeñar dicho cargo.

Esto implicó un cambio desde las políticas educativas que se implementaron en distintos países europeos, incluyendo proyectos como el Acuerdo de Bolonia, el cual planteó la idea de incorporar la tutoría y orientación en las universidades; por lo cual la Universidad de España comenzó a afrontar una serie de dificultades en cuanto al proceso de cambio. En principio se requería clarificar las necesidades de orientación y tutoría del estudiantado que *desarrollaría* su formación universitaria en el nuevo marco (Martínez, 2016).

Esto impulsó la creación de diversos programas en dicho nivel educativo, así como la búsqueda del entendimiento de dicho proceso, con lo que se comenzó a organizar cada una de las funciones, de tal forma que

La orientación se organizó en tres niveles que permanecen sin cambios hasta la actualidad: la función tutorial, los departamentos de orientación y los equipos de sector o equipos de apoyo externos al centro [...] La función tutorial comienza una nueva andadura en la que se acentúa la responsabilidad de coordinar los otros niveles, lo que garantiza la integración de la orientación en el proceso educativo [...] es preciso que exista un tutor en las distintas etapas educativas y se inicie la atención tutorial en los primeros momentos de escolaridad (Pantoja, 2013).

A partir de estos antecedentes, se comenzó a aplicar la tutoría en otros niveles educativos. Después del nivel superior, se tiene conocimiento de que las tutorías se aplicaron en el nivel básico, específicamente en secundaria y posteriormente en el nivel medio superior.

Lo anterior se veía impulsado de igual forma en México. En este país los encargados se centraron en el análisis de los efectos que puede tener la atención personalizada brindada al estudiante por medio de la tutoría. La conclusión fue que ésta constituía un recurso de gran valor (Badillo, 2007).

En ese sentido, en la siguiente sección se desarrollarán algunas aportaciones que fueron antecedentes del programa de tutorías que en la actualidad se emplea en educación media superior.

B. Antecedentes de los programas de tutoría en México en bachillerato

Como se indicó en el apartado anterior, existen una serie de hechos que precedieron a lo que hoy en día conocemos como tutorías en bachillerato, las cuales se desglosan a continuación.

Desde los años 50, en México se comenzó a dar relevancia a la *orientación educativa y vocacional*; de hecho, en 1962 egresó de la Escuela Normal Superior la primera generación de maestros orientadores (Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).

No fue hasta principios de la década de 1980 que aparecieron los equipos de asistencia educativa y a partir de la década de 1990 se les da un espacio curricular con la asignación de

tres horas semanales en tercer grado de secundaria. En esta misma década se gestaron cambios relevantes en el nivel básico, tales como la decisión de que, en primera instancia, la educación secundaria (1992) formó parte de la educación obligatoria, y a nivel curricular se promovieron los cambios más significativos. Y en el año 2002 se incorpora en el plan de estudios el espacio para el trabajo de tutorías.

En 2006 se establecen los parámetros de trabajo o líneas de acción en el Acuerdo 384, en el cual éstos fueron denominados como “Orientación y Tutoría”. Con la nueva reforma en 2011 recibieron la denominación de “Tutoría”; esto quedó especificado en el Acuerdo 592, en el que la tutoría

Se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados (SEP, 2011b).

Además, dentro de este espacio curricular de tutoría, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha los lineamientos para la formación y atención de los adolescentes, según los cuales las tutorías son enmarcadas “como un momento de expresión y diálogo entre los adolescentes, así como de acompañamiento en la visualización de sus proyectos de vida, favorece el acercamiento con los alumnos desde una perspectiva humanista; parte de los intereses, inquietudes, potencialidades y necesidades de los alumnos” (SEP, 2011^a).

Estas aportaciones repercuten en la propuesta que se plantea para el siguiente nivel educativo, por lo que es imperativo analizar los principios pedagógicos que este proyecto abarca junto con sus fundamentos.

En principio, el modelo de tutorías del nivel secundaria se desarrolla a partir de cuatro ámbitos orientados a acompañar la integración entre el alumnado y la escuela, a promover el aprovechamiento académico de los adolescentes y la convivencia inclusiva en el grupo y a fortalecer su proyecto de vida (Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014: 29).

En este sentido, la propuesta no aborda contenidos disciplinares, pero sí busca apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al indicar que se busca la inclusión a un grupo y el fortalecimiento de su proyecto de vida, hablamos de que los jóvenes deben tener la capacidad de toma de decisiones y conocer las emociones que les permitan tener una sana convivencia. Por tal razón, desde mi punto de vista, considero que no se ha terminado de abordar estos dos ámbitos, ya que, al llegar al nivel medio superior, los alumnos aún presentan grandes problemáticas en ambos casos.

De acuerdo con Ibarrola, Remedi y Weiss, los principios pedagógicos provienen de Hargreaves, Earl y Ryan (2001, p. 29), son de orden más sociológico y se han empleado como argumento para mostrar la importancia de los actores de la escuela en el nivel de secundaria, a fin de ejercer la función orientadora, prestar asesoramiento y apoyo a los adolescentes. Ello implica que principalmente se ha concebido, en dicho nivel educativo, la labor del tutor como de acompañamiento para que el alumnado sea apoyado en el desarrollo de sus capacidades.

Ahora bien, existe una diferencia de esta propuesta 2011 a la anterior del 2006, ya que la primera se aborda más en el sentido social y antropológico, mientras que en la del 2006 se planteaba una base psicológica, pues se buscaba más la realización personal y el favorecimiento de la adquisición de diversos valores para la convivencia:

Como resultado de los nuevos cambios, se asignó un espacio propio a las tutorías en el cual los grupos tuvieran cierto número de asesorías con un tutor designado, mientras que en la versión anterior la orientación era grupal y tenían como base el acompañamiento de un maestro. Lo anterior ocurrió como resultado de que la

Dirección General de Gestión e Innovación Escolar (DGGIE) lanza una iniciativa nacional que tiene como propósito mejorar los resultados de aprovechamiento académico, disminuir la deserción y el riesgo de exclusión: el Programa para la Mejora del Logro Educativo, [Pemle], que para 2011 se convierte en la EIMLE: Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014, p. 45).

Sin embargo, como lo muestran las cifras del capítulo 1, el nivel de deserción en secundaria es de 17.3%, tomando como base la cantidad de alumnos que inician primer grado de educación secundaria, que es 77.4%; logra egresar 60.1%, de acuerdo con la trayectoria educativa por generación de 1999 a 2010 (véase la gráfica 2). Lo mismo sucede con la cantidad de alumnos que logran ingresar al nivel medio superior.

El principal antecedente de las tutorías en las escuelas públicas del nivel medio superior a nivel nacional se estableció en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). En el punto 1.11 se indica que se debe:

- Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquellos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.
- Establecer un sistema nacional de tutorías que permita brindar atención grupal o individual a los estudiantes, con el fin de facilitar la integración de los alumnos al entorno escolar.
- Dar seguimiento y apoyo individual y grupal a los alumnos, en relación con los procesos de aprendizaje y su desempeño académico.
- Ofrecer a los estudiantes apoyo psicopedagógico, para atender problemáticas particulares, mediante atención individual o grupal.
- Brindar orientación educativa, cuando proceda, para que los estudiantes puedan elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas, entre otros aspectos.

- Instrumentar esquemas de asesoría académica diferenciada para aquellos educandos que presenten bajos niveles de rendimiento escolar y para quienes se encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.
- Destinar, dentro de los planteles, aulas o espacios específicos y suficientes para el desarrollo de actividades de asesoría académica y de tutoría individual o en pequeños grupos (SEP, 2007).

Conforme a lo anterior, en las instituciones educativas comenzaron a gestarse una organización para poder poner en marcha los objetivos antes mencionados. Buscando incidir en el aprovechamiento académico, el Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato se reunió el 17 de diciembre de 2009, con la tarea principal de especificar las funciones y el perfil de los responsables de tutorías; de este modo se instauraron los objetivos para el Sistema Nacional de Bachillerato, los cuales son:

- Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean.
- Dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y con la realización de su trabajo académico.
- Propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje, que estimule y motive a los estudiantes, y crear espacios ubicados más allá del salón de clases destinados a apoyar el desarrollo de los jóvenes (DGB / SEP, 2012).

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se estableció un punto llamado “Mecanismos de gestión”, en el que se proponen acciones sistematizadas que consisten en la planeación, organización y operación de ciertas actividades de orientación educativa y tutoría que se pondrían en marcha en el sistema de bachillerato general y tecnológico; además, se pretendía incrementar los índices de eficiencia terminal y disminuir la reprobación y la deserción (SEMS / SEP, 2011).

Fue así como surgió el programa “Síguelo, caminemos juntos” (SEMS, 2007), el cual se plantea como un acompañamiento para los jóvenes y se conforma por seis dimensiones:

- Sistema de Alerta Temprana (generadora de acciones oportunas),
- Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico),
- Programa de Orientación Vocacional (que se orienta al área vocacional),
- Construye-T (que se enfoca al ámbito psicosocial y afectivo),
- Programa de Becas (que es la dimensión socioeconómica) y
- Programa de Fomento a la Lectura.

La presente investigación se centrará, de entre estos seis, en el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, el Programa de Orientación Vocacional y Construye-T.

A partir del Sistema Nacional de Tutorías Académicas se desprende el programa de acción tutorial, que parte de las siguientes necesidades:

- Integración del alumnado al nuevo entorno escolar y los cursos remediales que se requieran.
- Seguimiento y apoyo, tanto individual como grupal, al alumnado en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
- Apoyo pedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y grupal.
- Canalización al Servicio de Orientación Educativa, cuando proceda, para apoyar psicopedagógicamente en problemáticas particulares, mediante atención individual, grupal y masiva (DGB / SEP, 2012).

A partir de este momento las tutorías se podían realizar tanto de forma individual como grupal; para ello, se comenzó a pensar en el perfil que debía tener el tutor, ya que, como se indica en el cuarto punto, la primera atención se recibe por parte del tutor, y, en caso de que el alumno requiera un apoyo psicopedagógico, se canaliza al área de Orientación Educativa. (Del perfil y funciones se hablará en el último apartado de este capítulo.)

Así como en el caso de la secundaria, el fundamento pedagógico que se propone para este nivel con la reforma es el paradigma constructivista. Además, la RIEMS se sustenta en el enfoque basado en competencias, cuyo propósito es la puesta en práctica de los

conocimientos adquiridos al utilizarlos para la resolución de los problemas de la vida cotidiana del alumnado (SEMS / SEP, 2011).

Lo anterior estuvo orientado a favorecer el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes para resolver problemas de la vida cotidiana. Desde este enfoque la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) afirma que es posible que se incluya en el modelo pedagógico la dimensión humana del estudiante, puesto que las tutorías ofrecen un acompañamiento a esta población de alumnos para que no sólo aprendan contenidos de acuerdo a un perfil profesional, sino para que también aprendan la manera de llevar su aprendizaje mediante el autoconocimiento, la autorreflexión y la autocrítica, para la mejora continua de sus aprendizajes (SEMS / SEP, 2011).

Gracias a todo lo anterior, la tutoría académica se consideró parte del currículo. Al destinar un espacio específico para ella, se buscó favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de que se pensó que debía contribuir al desarrollo de las competencias que se señalan en el Marco Curricular Común a partir de la interacción entre docente-alumno.

Con todo, estos programas mencionados no hacen referencia a la parte socioafectiva. Esa parte del tratamiento se aborda directamente con el programa Construye-T.

El programa Construye-T tiene por objetivo trabajar la cuestión socioafectiva de los alumnos de la educación media superior (o EMS). En particular busca fortalecer las capacidades de la escuela con el propósito de que se desarrollen habilidades socioemocionales en los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior participantes (SEP, 2017).

Como se observa, busca atender desde arriba hacia abajo a la población educativa. Este programa atiende, de acuerdo con datos proporcionados por la SEP, a 2 063 419 alumnos (ciclo escolar 2014-2015), aproximadamente tanto a nivel federal, como estatal y autónomo. A propósito, véase el siguiente cuadro.

Cuadro 4. *Construye-T por subsistema, ciclo escolar 2014-2015*

Construye T por subsistema, ciclo escolar 2014-2015			
Ámbito	Subsistema	Planteles	Alumnos
FEDERAL	DGETI	442	578,120
	DGETA	294	146,466
	DGECYTM	32	24,692
	DGB	36	30,655
	CONALEP Fed	33	50,616
	CETI Jalisco	2	5,028
	COBACH Fed	20	85,733
	Otros Fed	1	141
ESTATAL	CECyTE	404	255,024
	COBACH Est	869	584,037
	CONALEP Est	214	219,363
	TELEBACH	47	10,487
	BACH GOB	75	53,206
	Otros Est	18	2,167
	AUTÓNOMO	Autónomas	13
TOTAL		2,500	2,063,419

FUENTE: SEP (2017).

Considerando el número de planteles, 2 500 en los tres ámbitos (federal, estatal y autónomo), la aplicación de Construye T representa un enorme esfuerzo y más debido a las características de este programa, el cual busca impactar en el aprendizaje socioemocional.

La SEP retoma la definición, para *aprendizaje socioemocional*, de la Asociación de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), la cual se plantea como:

El proceso mediante el cual las personas, tanto niños y jóvenes como adultos, adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, las actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, construir y desarrollar relaciones positivas y tomar decisiones responsables (SEP, 2017, p. 5).

Desarrollar estos conocimientos, actitudes y habilidades no es tarea fácil, sobre todo si no hay una previa capacitación a los docentes de orientación vocacional o bien para los tutores que atiendan este ámbito. Primero, en todo caso, hay una necesidad básica de que los tutores u orientadores dominen primero la dimensión socioafectiva para que posteriormente proporcionen a sus alumnos estrategias que les permitan tomar decisiones adecuadas en cuanto a la elección de carrera o desarrollo profesional.

Cabe señalar que este programa cuenta con una serie de habilidades que busca promover, habilidades que ha sido importante incluir en la formación de los jóvenes; pero sólo hasta fechas recientes se han incorporado, pues esto representa una apuesta necesaria e incluso rentable porque se asocia con un mayor nivel de éxito en el ámbito académico, personal y laboral (SEP, 2017).

Se busca principalmente desarrollar los siguientes seis aspectos:

- i)* La identidad y autoestima de los jóvenes,
- ii)* el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el fortalecimiento del mismo,
- iii)* el desempeño académico,
- iv)* la prevención de conductas de riesgo,
- v)* la productividad para reducir desigualdades educativas y sociales y
- vi)* la adaptación al mercado laboral.

Partiendo de lo anterior, la SEP conformó su plan de acción inicial, en el cual se pretendían desarrollar 18 habilidades específicas que se alojan en 6 más generales, cada una en una dimensión; éstas se observan a continuación:

Cuadro 5. *Habilidades socioemocionales que promueve el programa Construye-T*

Habilidades socioemocionales que promueven el programa Construye T		
Conoce T	Autoconciencia	Auto percepción
		Autoeficacia
		Reconocimiento de emociones
	Autocontrol	Manejo de las emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo del estrés
Relaciona T	Conciencia social	Empatía
		Escucha activa
		Toma de perspectiva
	Relación con los demás	Asertividad
		Manejo de conflictos interpersonales
		Comportamiento prosocial
Elige T	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones
		Pensamiento crítico
		Análisis de las consecuencias

FUENTE: SEP (2017).

Sin embargo, trabajar con tantas dimensiones se consideró como algo inmanejable dentro del salón de clases, pues además se tiene que evaluar el cambio. No se trata simplemente de enseñar contenidos conceptuales, sino de que esta tarea sea procedimental,

con el fin de que los alumnos logren un “cambio conceptual” y recurran a esta habilidad en cualquier momento de su vida para aplicarlo, pero principalmente para lograr un ambiente escolar positivo y propicio para el aprendizaje.

Con el propósito de impactar en los jóvenes inscritos en alguno de los más de 2 000 planteles, se plantearon tres estrategias que se describen a continuación:

- i)* Capacitación a docentes y directivos.
- ii)* Elaboración de material para desarrollar las habilidades y su difusión.
- iii)* Desarrollo institucional.

Como se mencionó anteriormente, es una prioridad la capacitación a docentes, razón por la que la primera estrategia está orientada a formarlos al mismo tiempo que a los directivos; así se desarrollarían las 18 habilidades en ellos y podrían transmitirlas a sus alumnos. Pero otro problema es si el número de orientadores es suficiente para transmitir al total de alumnos estas habilidades, además de que el tiempo que se tiene dedicado al desarrollo de estas habilidades es de aproximadamente 50 minutos por sesión, una vez por semana, y el total en el semestre es de 16 semanas. A causa de esto, las instituciones educativas han optado por incluir a los docentes de otras áreas (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, etc.) en esta labor, decisión que añade una carga de trabajo adicional. Por tal motivo, el próximo y el último apartado de este capítulo están dedicados a explicar la función de un orientador y de un tutor educativo.

Para finalizar, las otras estrategias tienen que ver con las herramientas y recursos para el apoyo a esta función. Con la última estrategia se pretende concientizar con ayuda de la

realización de un diagnóstico a la institución y, posteriormente, con un plan de trabajo en el que se puedan trabajar con las 18 habilidades.

En el caso del bachillerato UNAM —es decir, en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)— el programa de tutorías se implementó fuera del mapa curricular, es decir, como una labor externa de apoyo a los alumnos.

La ENP cuenta con el sistema institucional de tutoría (SIT) y como antecedente retoma los mismos aspectos que en el CCH. Ambos destacan la importancia del Encuentro Universitario de Tutoría (2010) y del Seminario de Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM (2011). Esto se ve reflejado en los alcances actuales en la licenciatura y el bachillerato (UNAM, 2012).

Uno de los principales referentes del SIT es la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual se dio a conocer en el libro *Programas institucionales de tutorías*, en el que se plantean los lineamientos y enfoques que se siguen para poner en marcha un programa de tutorías en el nivel superior.

No fue sino hasta 1998 que se dio a conocer el programa de atención individualizada para los alumnos, esto como plan estratégico en bachillerato UNAM. En el caso del CCH, desde 1997 iniciaron las actividades de tutoría enfocadas en disminuir la deserción y la reprobación y, en consecuencia, elevar la aprobación y el índice de egreso, todo esto al brindar un apoyo académico, de orientación personalizada y atención psicoafectiva (Moreno, 2010).

En el Encuentro Universitario de Tutoría que se llevó a cabo en el 2010, se planteó lo siguiente:

- Lograr que la tutoría sea reconocida como un derecho del estudiante.
- Destacar los avances de la tutoría y la necesidad de fortalecerla brindando mejores condiciones para su desarrollo.
- Favorecer el desarrollo de la subjetividad del estudiante para aprovecharla en la formación integral.
- Es importante que el estudiante se incorpore y se apropie del espacio de tutoría, para convertirla en una experiencia de crecimiento personal, más allá de que sea una actividad obligatoria o voluntaria.
- La tutoría no sólo beneficia al estudiante, también al docente, pues le permite conocer mejor la actividad educativa de la institución y reflexionar en torno a su práctica; representa una oportunidad de comunicación con el joven y su circunstancia académica y de desarrollo personal.
- Reconocer la importancia de la labor del tutor e impulsar la profesionalización del docente-tutor, para que realice de la mejor manera las actividades de acompañamiento y orientación.
- Que las escuelas y facultades realicen seguimiento y evaluación de los programas de tutoría, para identificar logros y limitaciones.
- Contar con un marco institucional que sustente la implantación, operación y evaluación de los programas de tutoría en la UNAM (UNAM, 2012, p. 9).

Además, se han realizado seminarios y, actualmente, coloquios para conocer el impacto de la implementación del programa de tutorías en ambas entidades. Se ha reconocido que el avance parece encontrarse en el establecimiento de lineamientos y normativas, por lo que, de forma particular, cada entidad ha desarrollado un plan de acción tutorial que marca las pautas para los tutores; posteriormente cada uno plantea una propuesta de las estrategias que llevarán a cabo en la acción tutorial —lo cual es problemático para muchos tutores.

A pesar de que la tutoría, de acuerdo con la literatura especializada ya está delimitada en su definición y sus alcances, y lo mismo las funciones o el papel del tutor (que se revisarán en el siguiente apartado); aún falta trabajo por realizar en cuanto a las estrategias que deben emplear los tutores con sus alumnos en las sesiones, por lo que la propuesta de este trabajo consiste en diseñar un recurso útil para los tutores sobre estrategias específicas que pueden trabajar con los alumnos en un formato de taller.

2. Perfil del tutor educativo

En este apartado se expondrán las funciones del tutor y del orientador, y se describirán las estrategias que se emplean y la forma de evaluación.

El perfil del tutor se compone de estos tres aspectos que desempeña un docente para la promoción del aprendizaje y adicionalmente trabajar competencias específicas desempeñando un papel de mediador y creador de condiciones donde se logre que los conocimientos tengan sentido para los alumnos. De acuerdo con Margarita Molina (2004), se consideran ocho criterios en el perfil del tutor:

- ✓ Preparación sólida de la disciplina
- ✓ Motivación
- ✓ Capacidad de resolución de problemas
- ✓ Orientar el aprendizaje independiente
- ✓ Actualización en la disciplina, en tecnología y didáctica
- ✓ Capacidad para promover el trabajo colaborativo
- ✓ Capacidad para identificar las dificultades de los alumnos
- ✓ Capacidad de vincular el conocimiento con la vida real

Las funciones que desempeña el tutor de acuerdo con la literatura se describen a continuación.

A. Funciones

Es necesario destacar que los profesores durante muchos años han desempeñado funciones de tutoría como parte de sus funciones docentes sin ser nombrado tutor de forma oficial, actividad en la que

...no todo profesor es el encargado de la orientación, sino solamente uno de ellos, aquél especialmente preparado y al que se denomina tutor [...] la tutoría se concibe de dos formas diferentes: como método de enseñanza y como acción orientadora [...] el tutor de bachillerato es el encargado de dirigir el aprendizaje de un grupo de alumnos, asesorándoles [sic] en las sesiones de evaluación y comunicándose con sus familias, lo que incide en el carácter de tutoría entendida como método de enseñanza-aprendizaje (Lázaro y Asensi, 1986, p. 78).

De acuerdo con esto, Ortiz Bayona contribuyó con la siguiente comparación de funciones entre la labor del tutor de forma individual y en equipo:

Cuadro 6. *Labor del tutor sobre los alumnos de manera grupal*

<i>Tipo de orientación</i>	<i>Labor del tutor sobre los alumnos de manera grupal</i>	<i>Labor del equipo orientador o del orientador sobre el tutor o tutores</i>
<i>Personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> i) Desarrollar conceptos como “escala de valores”, “concepto de sí mismo”, etcétera. ii) Organizar actividades de aprendizaje de la relación interpersonal. iii) Enseñar qué significa ser un grupo, cómo aceptarse, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> i) Proveer fichas de trabajo sobre el conocimiento de uno mismo y el grupo. ii) Adiestrar al tutor sobre técnicas y teorías de la comunicación humana. iii) Proporcionar esquemas sencillos para desarrollar dinámicas de grupo.
<i>Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> C) Desarrollar socialmente al grupo. ii) Aprovechar la enseñanza de las diferentes materias o asignaturas para hacer significativo el aprendizaje. C) Reforzar la comprensión de las técnicas de estudio. iv) Reflexionar sobre la repercusión de las diferencias individuales de los integrantes del grupo, en el rendimiento académico, la adaptación escolar y social, la disciplina, el respeto, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> C) Proporcionar un listado de técnicas alternativas para dinamizar al grupo. ii) Proponer un listado de sugerencias para relacionar las materias con mundos significativos para el alumno. C) Auxiliar al tutor sobre cómo discutir un tópico sobre técnicas de estudio. iv) Ofrecer al tutor técnicas de habilidades para la vida. Crear fichas para la educación en el respeto a las diferencias.
<i>Profesional y para la transición escuela/trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> C) Exponer las relaciones entre las características personales y los requisitos de las profesiones y los oficios. ii) Conocer el mundo del trabajo. C) Visitar lugares de trabajo e ir a conferencias con expertos profesionales. iv) Ver la posibilidad de que los alumnos puedan realizar convenios de prácticas laborales o acciones semejantes. 	<ul style="list-style-type: none"> C) Proveer de un guion para actividades que relacionen el trabajo con el estilo de vida, así como de guías de auto orientación. ii) Crear guías para que los alumnos puedan explorar el mundo laboral. C) Proporcionar al tutor un guion para la visita (antes, durante y después). iv) Dar a conocer a los tutores las alternativas para la realización de las

		prácticas profesionales, convenios y demás.
--	--	---

FUENTE: Ortiz y Ortiz (2011)

Cuadro 7. *Comparación de las funciones del tutor y el orientador. Labor del tutor sobre los alumnos de manera individual*

<i>Tipo de orientación</i>	<i>Labor del tutor sobre los alumnos de manera individual</i>	<i>Labor del equipo orientador o del orientador sobre el tutor o tutores</i>
<i>Personal</i>	<p>C) Organizar actividades para conocer los conceptos de aptitud, intereses, valores, etcétera.</p> <p>ii) Crear actividades para formar al alumno en la toma de decisiones.</p> <p>iii) Desarrollar actividades que favorezcan la reflexión sobre el conocimiento de sí mismo.</p>	<p>C) Proporcionar guías, teorías y metodología sobre cómo conocer los rasgos de personalidad.</p> <p>ii) Formar a los tutores en torno a la toma de decisiones y metodologías.</p> <p>C) Explicar los procedimientos más idóneos para la intervención sobre el conocimiento de sí mismo.</p>
<i>Escolar</i>	<p>C) Completar e interpretar el registro del alumno, fundamentalmente los relacionados con el rendimiento escolar.</p> <p>ii) Auxiliar en la elección de créditos académicos, y de actividades extraescolares y de ocio.</p> <p>C) Ayudar a resolver problemas de aprendizaje en el aula y aprender técnicas de estudio.</p> <p>iv) Auxiliar a los alumnos no integrados al grupo o a la institución.</p>	<p>C) Proporcionar un modelo de registro personal lo más explicativo y exhaustivo posible.</p> <p>ii) Ser el vínculo con el área de administración escolar y mantener informado el centro de información académica.</p> <p>C) Informar sobre conceptos de didáctica, atención a dificultades de aprendizaje, diagnóstico de errores de aprendizaje. Crear fichas de recuperación y metodologías de intervención sencillas. Detectar nivel de dominio de técnicas de estudio y proveer guías para aprender dichas técnicas.</p> <p>iv) Proveer recursos para detectar la inadaptación y reeducar socialmente al alumno.</p>
<i>Profesional y para la</i>	<p>C) Ayudar al alumno para que relacione sus características con el</p>	<p>i) Proporcionar al autor pautas comparativas, listas de sugerencias, clasificaciones ocupacionales.</p>

<i>transición escuela/trabajo</i>	<p>mundo de las ocupaciones (visión muy global).</p> <p>ii) Poner en práctica alguna lección que enseñe a relacionar las propias características con las características ocupacionales.</p> <p>C) Relacionar la elección de créditos y estudios con el futuro trabajo. Incidir sobre la irreversibilidad de algunas decisiones.</p> <p>iv) Explicar el significado de la educación para la vida y la crisis de la transición escuela/trabajo.</p> <p>v) Inducir al alumno en el mundo del trabajo.</p>	<p>ii) Proveer al tutor de guiones, guías autoaplicadas, unidades de exploración, para trabajarlas en clase.</p> <p>C) Tener un centro de información profesional actualizado. Conectar al tutor con los recursos de la comunidad.</p> <p>iv) Tener las últimas tendencias de la orientación profesional y para la transición al trabajo, y proporcionarlas al tutor.</p> <p>C) Proporcionar materiales, sugerir técnicas y guías de aplicación Autodidáctica.</p>
-----------------------------------	--	--

FUENTE: Ortiz y Ortiz (2011).

Las acciones individuales son orientadas a mejorar el autoconocimiento y el rendimiento académico de forma más reflexiva, y en las acciones grupales el tutor proporciona una serie de estrategias que les sirvan a los alumnos como recursos para su formación profesional y su vínculo con el mundo laboral.

A continuación, se especifican las estrategias de regulación emocional basado en el Modelo Modal de Gross y a partir del trabajo realizado en el programa Construye-T.

B. Estrategias

Las estrategias empleadas en el proceso mencionado con anterioridad tienen que ser de intervención, pues “contemplan [sic] la actuación directa sobre el alumnado, pero también se enfatiza la importancia de la consulta y formación de los ‘otros significativos’ (padres, profesores y compañeros) así como la actuación sobre los agentes sociales relevantes” (Bausela, 2004, p. 6).

Al ser un proceso de orientación tanto académica como socioemocional, se requiere emplear una serie de estrategias que sirvan de guía para el tutor, ya que sus funciones abarcan diversas acciones que inciden directamente en la formación de los jóvenes. De acuerdo con Bisquerra (1992), las estrategias se deben aplicar en las diferentes fases de la tutoría o en alguna de ellas; éstas son la planificación, la puesta en marcha y la evaluación.

Pero ¿qué tipo de estrategias demanda la tutoría de hoy para realmente impactar positivamente en los jóvenes? Actualmente en México se viven cambios: incluso en el modelo curricular, el de *competencias* es el que asumió la SEP y bajo el cual se establecen los lineamientos de trabajo para las tutorías. Sin embargo,

En el futuro tendrá que hacerse un mayor hincapié en el modelo pedagógico o, en otros términos, en la “estrategia de movilización” de los individuos, de sus capacidades reales para asumir, como objetos activos, de su propia formación en cada momento o periodo importante de su historia vital, un camino de aprendizaje continuo en una sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad predominantemente “cognitiva” (Jaimes y Giraldo, 2007, p. 12).

Resulta conveniente reflexionar acerca de las estrategias socioemocionales, ya que con la RIEMS y los nuevos lineamientos se requiere que los docentes modelen a sus alumnos las estrategias pertinentes para el desarrollo de habilidades en ambas dimensiones, no únicamente las cognitivas. Esto implica que los tutores deben tener conocimiento en temas que los ayuden en su práctica; en este caso es deseable que conozcan sobre las diferentes teorías del desarrollo del adolescente, señaladas anteriormente, así como el conocimiento en la aplicación de estrategias de regulación emocional.

La educación emocional involucra “diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los

programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.” (Bisquerra-Alzina, 2006, p.7).

En vista de la inexistencia de materiales adecuados la SEMS, solicitó la colaboración de expertos de la UNAM y de otras instituciones educativas para el desarrollo de fichas que sirviesen como material de apoyo al docente para el trabajo de cada una de las habilidades (explicadas en el apartado anterior); no obstante, en este caso los recursos no son lo más importante, ya que, si no se trabajan como se aconseja por los expertos, el propósito se pierde.

La tutoría no sólo implica que otro sea el que ayude al desarrollo de los jóvenes (aunque es necesario), sino que también circunscribe el autodesarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la autoorientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida (Bisquerra, 2006).

Por tanto, los docentes deben ofrecer estrategias para que los alumnos las sumen en su repositorio, con el fin de que, cuando las precisen, puedan utilizarlas; a eso se refiere Bisquerra (2006) al indicar que los alumnos también deben ser capaces de autoorientarse, y este concepto se vincula también con el sentido de autoeficacia.

Finalmente, podemos decir que, de acuerdo con el contexto y las fases de la tutoría, se deberán emplear estrategias diferentes y, como se indicó ya, éstas deben estar totalmente apegadas a las necesidades de los alumnos, pues, como docente, se espera que sean ejemplo para que en un futuro ellos elijan de entre sus opciones la que se ajuste a su esquema personal de vida.

Con base en lo señalado anteriormente, la tutoría no es una asignatura que requiera una evaluación numérica, pero sí precisa de una forma específica de evaluación, misma que se abordará en la siguiente sección.

C. Evaluación

En esta sección se pretende abordar la evaluación en el proceso de las tutorías, la cual, va más allá del criterio numérico, pues se espera que los alumnos realmente adquieran una serie de habilidades para aplicarlas a lo largo de su vida. Con fines prácticos, se pueden distinguir dos tipos de evaluación: una relacionada directamente con la evaluación de los contenidos, en este caso de las habilidades adquiridas a través de las tutorías; una segunda que apunta a la evaluación de los programas implementados para resarcir algún tipo de problemática dentro del área de estudio, es decir, el impacto después de un periodo de tiempo, como un ciclo escolar (por ejemplo, la evaluación del programa Construye-T).

Se busca evaluar la intensidad de las emociones, reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal (Bisquerra, 2006), entre otros elementos —para lo cual se requieren instrumentos que sirvan para la recolección de los datos y que deben ser desarrollados por expertos.

En la implementación de una estrategia o programa es importante determinar el impacto de este. Dicha implementación debe considerarse desde la planeación y estar vinculada con los objetivos; esto quiere decir que la evaluación tendrá que medir el alcance del objetivo o propósito que se esperaba obtener a lo largo de un periodo.

Si bien es cierto que hasta ahora no se tienen resultados contundentes de los programas puestos en marcha en el nivel medio superior, esto puede deberse al hecho de que se ha actuado sobre el problema con un fuerte desconocimiento del contexto o también un escaso rigor científico en la evaluación de su actividad (Rodríguez, s./f.).

Tomando en cuenta los dos aspectos que es necesario evaluar, podría formularse la pregunta ¿qué se requiere tomar en consideración para una evaluación efectiva respecto a la

adquisición de habilidades socioemocionales? La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional (Bisquerra, 2006).

Bisquerra menciona dos acciones que se demandan para mejorar la evaluación:

- i)* Formar a los profesores en educación emocional para permitir el diseño, aplicación y la propia evaluación.
- ii)* Crear los instrumentos necesarios para el diagnóstico y la evaluación de la educación emocional (2006, p. 13)

Con esta investigación realizada en el marco de las prácticas docentes que forma parte del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el campo de la psicología, se están atendiendo los dos aspectos, el primero de ellos tiene que ver con el diseño de un taller dirigido en este caso a los alumnos relacionado con las estrategias socioemocionales, pero que puede servir como herramienta para los docentes que son tutores para implementarlo dentro del espacio de la tutoría.

El segundo aspecto que se relaciona con los instrumentos, gracias a las aportaciones de investigaciones previas que diseñaron instrumentos que contribuyen no solo a la aplicación de este taller sino de forma general a la implementación y mejora de los mismos, adicionalmente en este espacio de las prácticas docentes de la MADEMS se ha logrado reflexionar sobre la importancia de la formación docente en áreas específicas de su labor que le permita contribuir a disminuir las grandes problemáticas planteadas al inicio del documento.

El tema de tutorías dentro del bachillerato requiere apoyo urgente de las propias autoridades educativas, de sus instituciones y de las autoridades externas, con el fin de

apropiarse adecuadamente no sólo de conocimientos, sino también de las habilidades socioemocionales que hoy en día es apremiante que adquieran los alumnos.

En el siguiente capítulo se abordará la descripción de la metodología de la investigación, con el propósito de describir los instrumentos que se emplearon con los orientadores o tutores y con los jóvenes de bachillerato; esto nos dará un diagnóstico que se pueda contrastar con la información aquí señalada. En principio la literatura nos indica que hay insuficientes recursos de preparación para los tutores y que, a su vez, no hay claridad sobre cómo enseñar las habilidades socioemocionales; por tanto, la propuesta de esta investigación consistió en realizar primero una detección de necesidades para, posteriormente, diseñar el taller sobre habilidades socioemocionales que favorecieran, sobre todo, la autorregulación, el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los alumnos.

Para ello fue ineludible conocer cuáles eran son las necesidades de los alumnos más importantes por adquirir, y esto se abordó mediante la aplicación de los instrumentos que se describen en el siguiente apartado.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

Las tutorías constituyen el espacio en el cual los docentes pueden enseñar estrategias tanto cognitivas como afectivas, ya que, en el caso de la SEP, forman parte del currículo, mientras que en la ENP y en el CCH se asigna a un tutor para dirigir y supervisar las actividades de los grupos, esto con el fin de aumentar la eficiencia terminal y reducir la deserción escolar.

En México, como se indicó en el primer capítulo, una de las grandes problemáticas es el fracaso escolar que resulta de diversos factores y del poco seguimiento no sólo de los aspectos cognitivos, sino también emocionales y su influencia con el rendimiento académico.

Por ello, es fundamental investigar cuáles son las estrategias (cognitivas y afectivas) que los alumnos de bachillerato emplean en la toma de decisiones sobre su vida académica y profesional, además de cómo son desarrolladas éstas en las tutorías.

Con base en lo anterior el método que se empleó fue de tipo descriptivo correlacional. En particular se abordaron las *estrategias socioemocionales*. Se tomó como principal variable la *regulación emocional* y su relación con el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones.

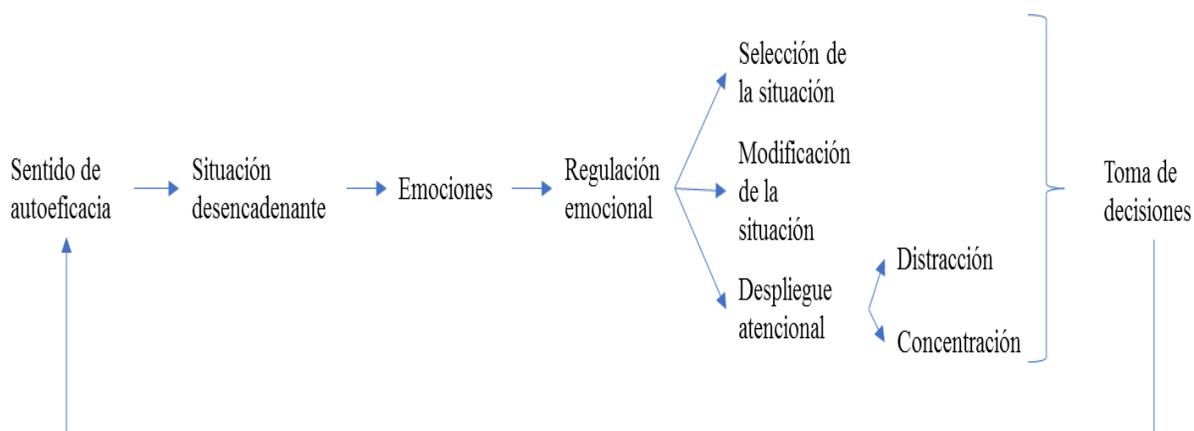
Las variables que se vinculan con cada categoría son diversas y se pueden relacionar tanto con emociones positivas como con negativas; por tanto, se propuso la correlación entre algunas de estas emociones.

De acuerdo con Pekrun (2009), las emociones académicas están presentes en todo momento en el entorno escolar, de tal forma que el aprendizaje y el logro académico son fundamentalmente importantes en la carrera educativa de los estudiantes, lo que implica que el logro académico esté ligado con emociones tales como disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad y aburrimiento.

En el caso de la regulación emocional, de acuerdo con Gómez y Calleja, se encuentran asociadas con variables de personalidad, afrontamiento, inteligencia emocional, problemas conductuales, bienestar subjetivo, emociones positivas y negativas, soporte social y relaciones interpersonales (2016, p. 105).

El sentido de autoeficacia está directamente relacionado con el rendimiento académico adecuado, el cual también depende de la eficacia percibida para manejar de manera exitosa algunas demandas académicas, según Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012). Estos autores afirman que existen suficientes pruebas sobre la atribución de la autoeficacia que se percibe en el desarrollo profesional, dado lo anterior se elaboró un diagrama para representar el modelo del proyecto, basado en el presentado por John y Gross (2004), que se explicó en el capítulo 2.

Diagrama 2. Modelo de sentido de autoeficacia y toma de decisiones



FUENTE: elaboración propia a partir del modelo de John y Gross (2004).

Así pues, los instrumentos están vinculados con las categorías antes indicadas, con el propósito de analizar la información obtenida y desarrollar la propuesta. En el siguiente apartado se indicará la población objetivo, los instrumentos y procedimientos.

Objetivo General

- Describir la importancia de la regulación emocional y su relación con el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones en adolescentes a través de la aplicación de un taller en el marco de la acción tutorial en Educación Media Superior.

Hipótesis

H0: No existen diferencias en las puntuaciones en el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los alumnos de los grupos experimental y control antes de la aplicación del taller de estrategias de regulación emocional.

H1: Existen diferencias en las puntuaciones en el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los alumnos de los grupos experimental y control antes de la aplicación del taller de estrategias de regulación emocional.

H02: No existen diferencias en las puntuaciones en el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los alumnos de los grupos experimental y control después de la aplicación del taller de estrategias de regulación emocional.

H2: Existen diferencias en las puntuaciones en el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los alumnos de los grupos experimental y control después de la aplicación del taller de estrategias de regulación emocional.

C. *Participantes*

Los alumnos que participaron en la investigación fueron seleccionados de los grupos donde se realizaron las prácticas docentes como parte de la formación práctica de la

MADEMS. Fueron jóvenes de entre 17 y 18 años que se encontraban cursando quinto y sexto semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, tomando un grupo experimental y un grupo control de los ciclos escolares 2018-1 y 2018-2 (Ver cuadro 8).

Cuadro 8. *Datos generales de la población*

<i>Grupos</i>	<i>Cantidad de alumnos al iniciar el curso</i>	<i>Cantidad de alumnos al finalizar el curso</i>
<i>Grupo experimental</i>	19	15
<i>Grupo control</i>	25	25

FUENTE: elaboración propia.

Cabe destacar que en el grupo experimental se dieron cuatro bajas prácticamente desde el inicio del semestre 2018-2, durante el mes de febrero después de la aplicación del cuestionario previo; por ese motivo se presentan únicamente 15 resultados en el cuestionario posterior.

C. *Instrumentos*

Los instrumentos usados para dicha intervención fueron los siguientes:

- Entrevista semiestructurada a la tutora de la asignatura de psicología.
- Una Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria-Matemáticas (CREES-Mat, Gómez, 2018), tomando únicamente los reactivos correspondientes a las estrategias de selección de la situación, modificación de la situación y despliegue atencional (distracción y concentración) (véase el apéndice 1).
- Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), en la propuesta de aplicación se retoma la dimensión de autoeficacia y la toma de decisiones de dicho inventario (véase el apéndice 2).

C. *Procedimiento*

El proyecto se dividió en dos fases: la primera parte corresponde a la aplicación de una entrevista semiestructurada a la profesora que imparte la asignatura de psicología y al mismo tiempo es tutora de ambos grupos, con el objetivo de conocer a través de su discurso las estrategias socioemocionales que emplea en sus sesiones de tutoría.

Posteriormente se procedió a la aplicación de los dos inventarios señalados previamente, que sirvieron para obtener un diagnóstico sobre las emociones que los alumnos expresan respecto a su modo de regulación emocional, es decir, cómo recuperan el sentido de autoeficacia y cómo realizan la toma de decisiones.

La segunda fase consistió en llevar a cabo el taller de estrategias socioemocionales en un grupo del CCH-Sur, para ello se diseñó un manual y se realizaron una serie de recursos visuales y audiovisuales retomadas en su mayoría del programa Construye-T de la SEP.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- i) **Diagnóstico.** La entrevista semiestructurada a la tutora del grupo permitió realizar un diagnóstico de los elementos que se están incorporando en el plan de acción tutorial. Aplicación de un pre test a dos grupos, uno experimental y uno control, ambos grupos a cargo de la misma tutora, el pre test fue el Cuestionario de Regulación Emocional para estudiantes, así como la dimensión de autoeficacia y la toma de decisiones del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) de Mikulic, Crespi y Radusky (2015).
 - a. Se utilizó el diseño experimental de dos grupos relacionados, el criterio fue el semestre y pertenecer al programa tutorial con la misma profesora. Los cuestionarios se aplicaron previo y posterior al taller en ambos casos, en las mismas fechas.

ii) Desarrollo de propuesta de intervención. En la segunda fase se desarrolló un taller para los alumnos en el que se abordaron estrategias de regulación emocional con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Los principales referentes que se retomaron para la elaboración del taller son los siguientes: el Programa Construye-T (SEMS, 2017), programa implementado en México en bachillerato; las investigaciones de CASEL (2015); las investigaciones del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (Grop) de la Universidad de Barcelona (Álvarez y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2012^a; Bisquerra, 2012b); el programa Aulas Felices elaborado por el equipo SATI, un grupo de trabajo con sede en Zaragoza (España), conformado por especialistas en pedagogía, tutoría y psicología (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010; Alzina, Bisquerra, y Paniello, 2017), y finalmente el diplomado en educación socioemocional para la convivencia que forma parte de la estrategia “Escuela amiga” de Perú (Trigoso, 2017). En la sección del apéndice se encuentran los materiales empleados.

iii) Aplicación de taller. La cual se estructuró en cinco sesiones de 1 hora de trabajo efectivo con los alumnos, con la colaboración de la tutora del grupo.

Al finalizar el taller se aplicaron los mismos cuestionarios para describir la diferencia sobre la aplicación de las estrategias antes empleadas y posterior al taller.

iv) Análisis de implementación de taller. Finalmente, en la última fase, se analizaron los resultados de la aplicación del taller de estrategias socioemocionales en alumnos de bachillerato, así como reflexionar sobre la participación de la docente-tutora.

4. Propuesta de intervención

De acuerdo con Pérez-González (2008), en el ámbito de investigación sobre inteligencia emocional todavía tenemos pendiente la tarea de diseñar buenos programas educativos y de someterlos a evaluación sistemática. Puesto que es importante tener en cuenta indicadores para evaluar los programas de educación socioemocional, en este trabajo se retoman como referencia algunos modelos de programas ya diseñados, implementados y, en algunos de los casos, evaluados, con la finalidad de conformar un taller mejor organizado.

El modelo que se toma en consideración para la evaluación del programa es de Pérez Juste (2006), quien propone tres momentos para dicha evaluación:

- C) Primer momento: se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial).
- ii) Segundo momento: coincidente con el periodo de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación continua).
- C) Tercer momento: en él se evalúan los resultados y logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (Pérez-González, 2008).

Basados en lo anterior, se retomó como instrumento la Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional (EEIPESE) para valorar el taller propuesto en los tres momentos que se indican antes. La presente propuesta está sistematizada y es de carácter cuantitativo (véase el apéndice 3). Esta propuesta se desarrolla, retomando únicamente tres estrategias de regulación emocional planteadas por Gross y John (1998): selección de la situación, modificación de la situación y despliegue atencional (distracción y concentración).

El taller “Estrategias socioemocionales como apoyo al proceso de tutoría” surge ante la necesidad de difundir entre los alumnos y tutores estrategias de regulación emocional, las cuales inciden en la dimensión socioemocional. Tomando en cuenta esto, se plantea una secuencia didáctica que complemente el plan de acción tutorial semestral de los tutores.

El diseño del taller se realizó tomando como referente los contenidos revisados en la MADEMS, de las asignaturas obligatorias de elección psicopedagógica, de elección didáctica de la disciplina (Didáctica de la psicología I) y de las prácticas docentes, principalmente, ya que en dichos cursos se analizaron estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como la revisión de los distintos modelos educativos, estrategias de trabajo grupal, la estructura que tiene un curso, la elaboración de secuencias didácticas, las formas de evaluación, todo ello en su conjunto permitió añadir elementos indispensables en el taller.

Con miras a realizar la aplicación del taller, como fase inicial se propuso instruir a los alumnos y, a la par, modelar en los tutores la ejecución de la secuencia didáctica en cinco sesiones, lo cual suma un total de diez horas —aunque se pretende que el tutor trabaje en otros espacios los temas para profundizarlos más con los alumnos, esto debido a que la acción tutorial no forma parte del plan de estudios pero sí es una estrategia de mejora para la comunidad del CCH, por lo que los tutores tienen que buscar los espacios para poder trabajar de forma grupal o individual con los alumnos.

Uno de los motivos por los que se hace esta contribución es que los tutores no sólo tienen esta función: adicionalmente son docentes (de base, por asignatura, etc.), investigadores, catedráticos a nivel superior, entre otras funciones más. Lo que se busca es que la secuencia aquí propuesta se vaya enriqueciendo con las aportaciones de los mismos

tutores y que sirva como plan inicial con el cual se trabajen las habilidades socioemocionales y no se dejen de lado. La secuencia del taller se describe a continuación.

C. Contenido

La estructura del programa de intervención se presenta a modo de síntesis en el siguiente cuadro:

Cuadro 9. Descripción general del taller “Estrategias socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de los alumnos de bachillerato”

Componentes del programa	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de cuestionario previo: ● Estrategias <ul style="list-style-type: none"> a) Selección de la situación b) Modificación de la situación c) Despliegue atencional ● Habilidades socioemocionales ● Aplicación de cuestionario posterior (con los mismos instrumentos que en el primer cuestionario)
Elementos relacionados con el currículo educativo	Acción tutorial Competencias básicas
Nivel de intervención	Aula Tutoría
Alumnos a los que se dirige	Cursando el nivel medio superior
Duración	Cinco sesiones: de 2 horas cada sesión y una sesión adicional para la aplicación de post test de 40 minutos

FUENTE: elaboración propia.

Este taller pretende: *i)* ser globalizador y flexible, *ii)* que lo puedan aplicar todos los tutores y *iii)* que no se vuelva trabajo adicional para el docente, sino que funcione como referencia o recurso didáctico.

La ficha técnica del taller se encuentra en el apéndice 4.

La carta descriptiva del taller se encuentra en el Apéndice 5.

Capítulo V. Resultados

Inicialmente, para el análisis de la entrevista se especificaron diferentes categorías, atendiendo el tema de tutoría (funciones, procesos, estrategias, entre otros) y de regulación académica en los alumnos. En cada categoría se clasificó una serie de subcategorías, lo que permitió manejar la información recogida durante la investigación. A continuación, se presenta un cuadro con la información indicada.

Cuadro 9. *Definición de categoría — Sistematización de entrevista a tutora*

A. Formación y experiencia	Estudios profesionales Experiencia laboral Experiencia en la tutoría
B. Interés por la tutoría	Vocación Motivos de interés y agrado
C. Concepción de la tutoría	Significado de la tutoría Características y cualidades de los buenos tutores
D. Función de la tutoría	Implicaciones de la acción tutorial Límites de la acción tutorial
E. Conocimiento del programa de acción tutorial y del programa institucional de tutoría	Planteamientos del programa de acción tutorial y del programa institucional de tutoría
F. Conocimiento del estudiante	Conocimientos de los alumnos
G. Preparación de la acción tutorial	Tipo de planeación Elementos de un plan de acción tutorial Tipo de tutoría Tipo de estrategias de regulación académica
H. Estructura de la tutoría	Dinámica de la tutoría
I. Conducción de la tutoría	Aspecto socioemocional en la tutoría
J. Relación tutor-tutorado, tutorado-tutorado	Relación con el tutorado y entre ellos
K. Experiencia tutorial exitosa	Tutoría exitosa Criterios para clasificar experiencia tutorial
L. Involucramiento cognitivo	Recursos de apoyo Estrategias de involucramiento

FUENTE: elaboración propia con base en la revisión de la literatura sobre tutoría.

C. *Análisis e interpretación de la entrevista*

Resulta interesante la propuesta que plantea Kvale “si se quiere saber cómo las personas comprenden el mundo y su vida, ¿por qué no hablar con ellas?” (2011, p. 9). Ya que la interrogación es un modo básico pero elemental que se emplea en la conversación, ésta es la razón por la que se incorpora una entrevista semiestructurada en este proyecto, no sólo para registrar las opiniones, sino para realizar un análisis cualitativo a partir de los argumentos que la tutora empleó, partiendo de la forma narrativa y discursiva.

De acuerdo con las categorías y subcategorías presentadas, al analizar lo que señala la tutora, se encontró lo siguiente: de forma general, en el análisis de la entrevista se afirma la idea sobre la importancia del programa de tutorías en el nivel de bachillerato, así como de la necesidad de incorporar o mejorar los recursos para los tutores, proporcionándoles una guía con estrategias útiles y diversas para su función.

Puesto que el propósito de la entrevista era conocer si en el discurso del tutor se emplean términos como las habilidades socioemocionales, se puede concluir que dicha meta se cumplió debido a que en el discurso la tutora, en efecto, hace hincapié en la necesidad de emplear estrategias para mejorar las habilidades socioemocionales de los alumnos, aunque de forma parcial se señalaron algunos de los conceptos relacionados con la mejora de la regulación de los alumnos para que puedan concluir con éxito el bachillerato.

Por un lado, a pesar de que sólo se realizó una entrevista a la tutora del grupo, ésta fue significativa en el sentido de lo que se encontró en su discurso, pues se nota que tiene conocimiento acerca de la literatura relacionada con las tutorías y sus acciones, así como de las funciones de los tutores.

Respecto a la primera categoría y sus respectivas subcategorías, resulta relevante la formación académica de la tutora como psicóloga, junto con su experiencia, ya que este perfil le permite incorporar y comprender mejor las estrategias que facilitan la promoción de las habilidades socioemocionales en los jóvenes, así como la importancia de incluir este componente en los programas de tutoría.

En cuanto al interés de la tutora, ella refirió en la entrevista cómo desde su formación en la maestría de Psicología Escolar comenzó a desarrollar e implementar un acompañamiento especializado con adolescentes del nivel de secundaria, lo que le ha permitido que, al tomar el cargo como tutora de grupo en el CCH-Sur, comprendiera mejor dicho trabajo.

Como señaló Pantoja (2013), la tutoría constituye en los centros educativos una parte importante de la organización docente y forma parte de las actividades integradas en el ejercicio de esta función. Por ello, es conveniente que se analice la manera en que los docentes conciben la tutoría, esto es, ya sea como un ejercicio alejado de su práctica, o bien como un elemento que incorporan a manera de apoyo para dicha práctica.

Para profundizar en lo anterior, primero se recurrió al estudio de la entrevista, puesto que “analizar una palabra, frase u oración consiste en leer rápidamente el documento o al menos un par de páginas, y luego regresar para centrarse en una palabra o frase que le suene al analista como significativa o interesante desde el punto de vista analítico” (Strauss y Corbin, 2002).

Como resultado del análisis de las palabras empleadas, pude identificar que el interés de la tutora permanecía activo a pesar de no ser su primer año fungiendo como tal; esto quiere decir que la función tutorial es significativa para ella como parte de su práctica docente y complementaria a su vez, de tal manera que “estos procesos alternos de recolección y análisis

de datos, los significados, que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros” (Strauss y Corbin, 2002: 54), en el entendido de que la acción tutorial no resulta una función extra e independiente de la práctica docente, sino que es parte de la misma, según lo señala la literatura.

Incluso diversos autores (Lázaro y Asensi, 1989; García-Cabrero, 2009; Pantoja, 2013) incluyen en su modelo de las cualidades de un tutor (e incluso de los docentes) los conocimientos psicopedagógicos básicos, es decir, las corrientes pedagógicas que sustentan el acto de educar y orientar, junto con los aspectos psicológicos básicos sobre el periodo evolutivo en el que se encuentran los alumnos (Pantoja, 2013).

En vista de que se pretende discernir el nivel de los significados potenciales contenidos en las palabras usadas por la tutora y vincularlas con las características de las dimensiones propuestas antes, la interpretación que se realizó con el fin de clasificar algunos de los elementos hallados en la entrevista se señala en el cuadro 1ª del apéndice 14.

Algunas palabras clave que hay que destacar son: *modelo contextual-ecológico, diálogo, involucramiento, procesos reflexivos (metacognición), sentido de autoeficacia, autoconcepto, autoestima, situaciones motivacionales, plan de egreso, metas, hábitos de estudio y autonomía intelectual*. En la literatura se halla que cada uno de estos conceptos es relevante en el desarrollo tanto cognitivo como socioemocional de los adolescentes.

En ese sentido se busca la realización de los alumnos. Sin embargo, una de las dificultades identificadas es que no se combina la práctica docente con la tutoría porque muchos de los tutores la ven desvinculada de su práctica; además, se invierte poco tiempo en las tutorías dentro de las horas clase y son pocos los tutores que pueden combinar estas dos

funciones (esto considerando su perfil profesional y que se encuentra relacionado con el tipo de asignatura que imparten).

En el CCH-Sur existen dos grandes limitantes en ese aspecto. La primera limitante es que el equipo psicopedagógico está conformado por dos personas para una población de 6 000 alumnos aproximadamente, según indica la tutora en la entrevista, con lo cual es más que evidente que la cantidad de alumnos sobrepasa al personal, aunque no todos requieren de este apoyo. Por ello se estableció y tomó más fuerza la función tutorial que realizan los profesores del mismo plantel. La segunda limitante es que no todos los docentes cuentan con el perfil para poder dar apoyo psicopedagógico o no tienen los recursos para incorporarlo en el aula.

Por ello la propuesta de taller diseñada e implementada es relevante como apoyo a este proceso de tutoría, pues se pretende que sea un recurso que los tutores apliquen con sus alumnos. Por ende, los conceptos son retomados en la secuencia para definir los contenidos.

Otro aspecto esencial fueron los cuestionarios para conocer a los alumnos en cuanto al sentido de autoeficacia, toma de decisiones y regulación emocional empleada. Los resultados fueron los siguientes.

B. Análisis de datos de cuestionarios

Antes de dar cifras, quiero mencionar nuevamente que es importante tener la visión del tutor, pues los resultados mostraron la gran motivación que existe por parte de la maestra por ejercer una buena función tutorial y enriquecerla empleando diversas herramientas. Adicionalmente, se requiere conocer lo que experimentan los alumnos en las sesiones de

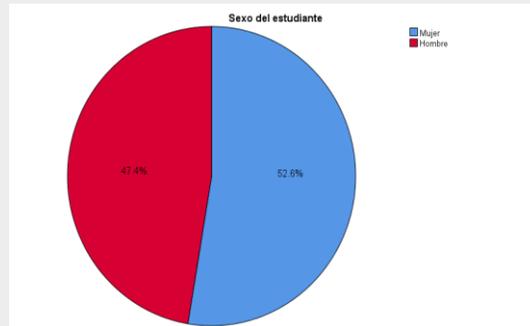
tutoría, y no sólo en este espacio, sino en general en las diversas asignaturas, pues ello aportará más información al tutor con respecto a su función, con el objetivo de reflexionar en la manera adecuada de ayudarlos a mejorar su regulación emocional, el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones, dichos aspectos son vitales en el proceso de cambio del bachillerato a la universidad.

La aplicación de los cuestionarios se hizo a dos grupos bajo la conducción de la misma tutora, se clasificó como grupo experimental y grupo control (el objetivo del grupo control fue observar si se presentó un cambio significativo o no en el grupo experimental).

Para realizar el análisis de los datos presentados en los resultados, se empleó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 25), en el que se almacenó la base de datos y se codificó la información. Como primer paso, se analizaron las características demográficas de la muestra, utilizando la estadística descriptiva; posteriormente se compararon los resultados del cuestionario previo y del cuestionario posterior después de la intervención en el grupo experimental por medio de la prueba de Wilcoxon, ya que es no paramétrica; finalmente se hizo un contraste con los resultados del grupo control, en el cual no hubo intervención. En los siguientes párrafos se mencionan los hallazgos más relevantes.

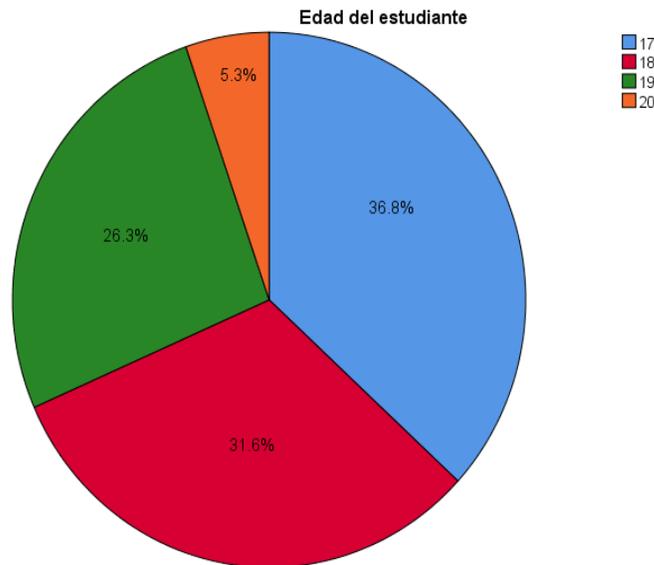
El grupo experimental se conformó por un porcentaje mayor de mujeres (52.6%) que de hombres (47.4%), es decir, la muestra seleccionada no se encuentra equilibrada, como se observa en la siguiente gráfica, la cual muestra los resultados del porcentaje de la variable *sexo* de los estudiantes inscritos en el grupo experimental durante la aplicación del cuestionario previo:

Gráfica 4. Sexo del estudiante (grupo experimental)



En cuanto a la edad, en la siguiente gráfica se puede apreciar que la edad mínima es de 17 años, la media de 18 años y la máxima de 20 años; en dicha gráfica se muestran los porcentajes por edad de los estudiantes inscritos en el grupo experimental durante la aplicación del cuestionario previo.

Gráfica 5. Edad del estudiante (grupo experimental)

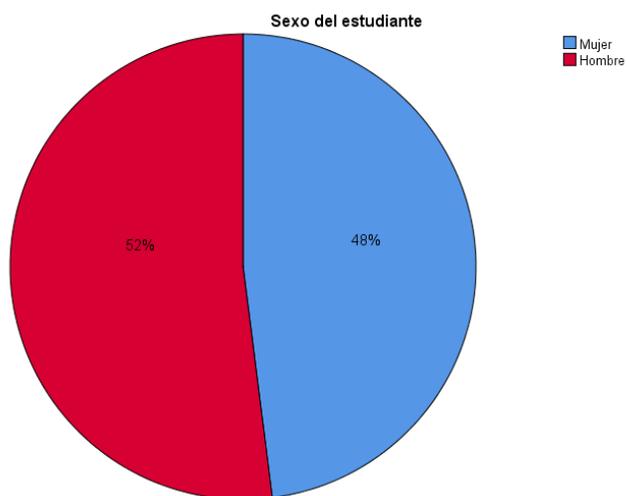


Como se puede observar, por un lado, la mayor cantidad de alumnos tiene entre 17 y 18 años, rangos de edad adecuados para cursar sexto semestre (o tercer año de bachillerato, de acuerdo con la literatura); hay una media de 18 años, una desviación típica de 0.943 y una

varianza de 0.889, lo que indica que la dispersión no es muy amplia, pues en realidad esta muestra se hizo con 19 alumnos de rangos de edades similares.

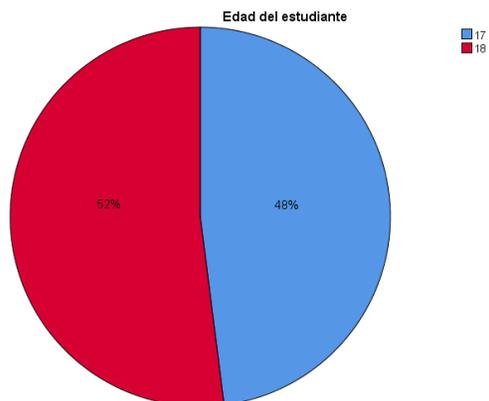
Por otro lado, en el grupo control se observan los siguientes datos en cuanto al sexo: 48% de esta población son mujeres y 52% hombres, lo contrario que en el grupo experimental. Pero en ambos casos las muestras no son equilibradas. En la siguiente gráfica se pueden ver los resultados del porcentaje de la variable *sexo* de los estudiantes inscritos en el grupo control durante la aplicación del cuestionario previo.

Gráfica 6. Sexo del estudiante (grupo control)



La edad media para este grupo es de 17.52%; se presenta una edad mínima de 17 y una máxima de 18. En este caso la desviación típica es de 0.510 y la varianza de 0.260. Estos datos están representados en la siguiente gráfica, en donde aparecen los resultados del porcentaje de edad de los estudiantes inscritos en el grupo control durante la aplicación del cuestionario previo.

Gráfica 7. Edad del estudiante (grupo control)



Ahora bien, para evaluar las escalas de la prueba ICSE y de regulación emocional (RE), se consideró un tipo de muestreo no probabilístico: 44 alumnos que respondieron el cuestionario previo y 40 alumnos que respondieron el cuestionario posterior, en total por ambos grupos.

Una vez obtenidos los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de las variables *sentido de autoeficacia*, *toma de decisiones* y *regulación emocional*, se llega a la conclusión de que las distribuciones de las variables antes indicadas se encuentran en una distribución normal, razón por la que se aplica la prueba de Wilcoxon. También se hizo la misma prueba para cada uno de los cuestionarios. En primer lugar, se consideraron los datos del cuestionario sobre sentido de autoeficacia, posteriormente el cuestionario de toma de decisiones y finalmente el cuestionario de regulación emocional. Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico que mencioné líneas arriba.

En el siguiente cuadro se muestran algunos de los resultados más relevantes de cada cuestionario indicado anteriormente. Los datos corresponden únicamente a los ítems en los que se han hallado mayores diferencias. Cabe mencionar que los resultados en general aceptan la hipótesis nula (H_0), es decir, no hubo un cambio significativo después de la

aplicación del taller, de tal manera que los resultados presentados exponen los ítems que se acercaban mínimamente al rango 0.05 o que bien fueron significativos.

Cuadro 10. *Resultados de cuestionario: sentido de autoeficacia*

<i>Ítem</i>	<i>Resultados</i>	
	<i>Z</i>	<i>Sig. Asintótica (bilateral)</i>
A1.1.2 Me desanimo fácilmente ante las dificultades de la vida	-1.633	.102

FUENTE: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la prueba Wilcoxon para pruebas relacionadas.

Cuadro 11. *Resultados de cuestionario: toma de decisiones*

<i>Ítem</i>	<i>Resultados</i>	
	<i>Z</i>	<i>Sig. Asintótica (bilateral)</i>
A2.1.2 Cuando tomo una decisión, soy muy cuidadoso (a) antes de elegir	-1.633	.102
A2.1.4 Trato de averiguar las desventajas de todas las alternativas antes de decidir	-1.633	.102

FUENTE: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la prueba Wilcoxon para pruebas relacionadas.

Cuadro 12. *Resultados de cuestionarios: regulación emocional (selección de la situación)*

<i>Ítem</i>	<i>Resultados</i>	
	<i>Z</i>	<i>Sig. Asintótica (bilateral)</i>
B1.7 Estudio antes de cada clase para poder resolver todos los ejercicios	-2.070	.038

FUENTE: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la prueba Wilcoxon para pruebas relacionadas.

Cuadro 13. *Resultados de cuestionarios: regulación emocional (modificación de la situación)*

<i>Ítem</i>	<i>Resultados</i>	
	<i>Z</i>	<i>Sig. Asintótica (bilateral)</i>
B2.3 Cuando no trabajamos bien en el equipo que me tocó, pido que me cambien	-2.138	.033
B2.4 Pregunto cuando tengo dudas al resolver una actividad difícil	-2.121	.034

FUENTE: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la prueba Wilcoxon para pruebas relacionadas.

Cuadro 14. *Resultados de cuestionarios: Regulación emocional (despliegue atencional: distracción y concentración)*

<i>Ítem</i>	<i>Resultados</i>	
	<i>Z</i>	<i>Sig. Asintótica (bilateral)</i>
B3.1.7 Cuando una actividad me parece molesta, simplemente no la hago	-1.897	.058
B3.2.4 Cuando una actividad me resulta molesta, pienso constantemente que es desagradable (qué aburrido, qué horror, qué mal me siento)	-1.811	.070

FUENTE: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la prueba Wilcoxon para pruebas relacionadas.

Como se puede observar en los cuadros anteriores, fueron pocos los ítems en los que las diferencias resultaron significativas, principalmente en el cuestionario de regulación emocional, ya que en el cuestionario de sentido de autoeficacia y en el de toma de decisiones no se presentó tal diferencia una vez aplicada el taller.

Con base en los datos anteriores se puede concluir que en el grupo experimental no se manifestó una diferencia significativa, posiblemente debido a tres elementos importantes:

- i)* **Duración del taller.** Para generar este cambio se requieren más de cinco sesiones de 2 horas, puesto que tiene impacto en la manera en la que aprenden los adolescentes.
- ii)* **Cantidad de ejercicios prácticos.** Considerando que en la literatura no se hace alusión específicamente a los tipos de estrategias que deben emplearse con los jóvenes, parece de mayor utilidad emplear casos que sean sencillos, intuitivos y que les ayuden a reflexionar sobre alguna situación en particular.

iii) Claridad en los ejercicios. Ya que se retomaron ejercicios previamente elaborados, durante su aplicación se expresaron dudas en las instrucciones a pesar de que éstas se leían en voz alta.

C. Resultados de aplicación de taller

En este apartado se describen y analizan los resultados de la aplicación del taller, en particular de las actividades que se llevaron a cabo en el cuadernillo de trabajo en el salón de clases. Debido a que los resultados cuantitativos no fueron significativos —y esto era de esperarse puesto que el grupo control era pequeño y el tiempo era limitado—, se pueden destacar, sin embargo, los siguientes aspectos:

- i) Programa del taller:* el programa se ajustó a un nuevo formato de carta descriptiva con la intención de clarificar la información y hacerla útil a la labor docente; se dividió en cinco sesiones de 120 minutos, en las cuales se abordaron tres de cinco estrategias socioemocionales como introducción al tema. Las actividades seleccionadas en el cuadernillo de trabajo fueron las mismas que se emplearon en el programa Construye-T, aunque únicamente se retomaron 15 ejercicios que se vinculan con cada estrategia planteada. A pesar de que se realizaron los ejercicios con el tiempo sugerido en el programa ya mencionado, es imprescindible mencionar que es poca la duración propuesta para lograr una reflexión profunda, por lo que se sugiere ampliar el tiempo, lo cual permitiría en un futuro que el alumno interiorice y sea capaz de comprender el proceso de aplicación de cada estrategia.
- ii) Actividades:* En el siguiente cuadro se destacan aquellas respuestas que muestran un pensamiento crítico, se coloca la reflexión de los alumnos realizada al finalizar el taller. Tomando en cuenta esto, se hace brevemente un bosquejo con la intención de mostrar el impacto que tendría si el taller se fuere aplicado desde los primeros semestres de bachillerato: no sólo se fortalecería el desempeño académico, sino que también, como se planteó en este trabajo, se aportaría al sentido de autoeficacia y toma de decisiones.

Cuadro 15. Reflexiones de los alumnos del grupo control¹

Alumno	Reflexión de alumnos
1	<p>Aprendí a identificar más mis emociones en las distintas situaciones que se me presentan, cómo manejarlas, a contrastarlas con estrategias, si evito la situación o me acerco a ella. También [aprendía a] identificar cómo las emociones me afectan no sólo sentimental[mente], sino también en mi salud, en mi relación con los demás y en mi desarrollo en los ámbitos. También identifiqué cómo muestro mis emociones.</p> <p>Aprendí qué hacer ante una situación que me cause emociones: primero, selección de la situación; segundo, modificación de la situación; tercero, despliegue atencional.</p> <p>Me identifiqué con la última actividad y mis etapas de regulación emocional fueron las mismas ante las situaciones.</p> <p>Puedo ahora estar más consciente de cómo y qué siento y cómo manejarlo.</p>
2	<p>Las formas en las que puedo manejar y cómo aplicar mis emociones [sic], ejemplos de cómo son esas formas, habilidades en mi vida [sic].</p> <p>Me ayuda en cosas que me estaban pasando y como podré arreglar esos problemas [sic].</p> <p>[Aprendí] cómo solucionar los problemas controlando mis emociones, para no perjudicarme y empeorar las cosas, y en su lugar arreglarlas.</p>
3	<p>En estas sesiones hemos visto todo lo que gira en torno a las emociones: lo rápido que pueden cambiar dependiendo de su intensidad y la situación, y que esto puede afectarnos gravemente no sólo en la toma de decisiones, sino que también en el desarrollo académico. Por lo cual es bueno aprender a controlarlos y no reprimirlos.</p> <p>Aprender las estrategias para controlar las emociones es muy importante para la toma de decisiones, para la salud mental y para la relación con las demás personas y el desarrollo académico. Esto me va a ayudar mucho para cumplir mis metas, ya que siempre he tenido problemas y hasta ahora me he dado cuenta [de] que es gracias [sic] a mi falta de control en las emociones negativas.</p>
4	<p>Mi lección de esta sesión es que cuando hay un obstáculo en tu camino debes intentar vencerlo, aunque te equivoques muchas veces; debes de aferrarte a quitarlo</p>

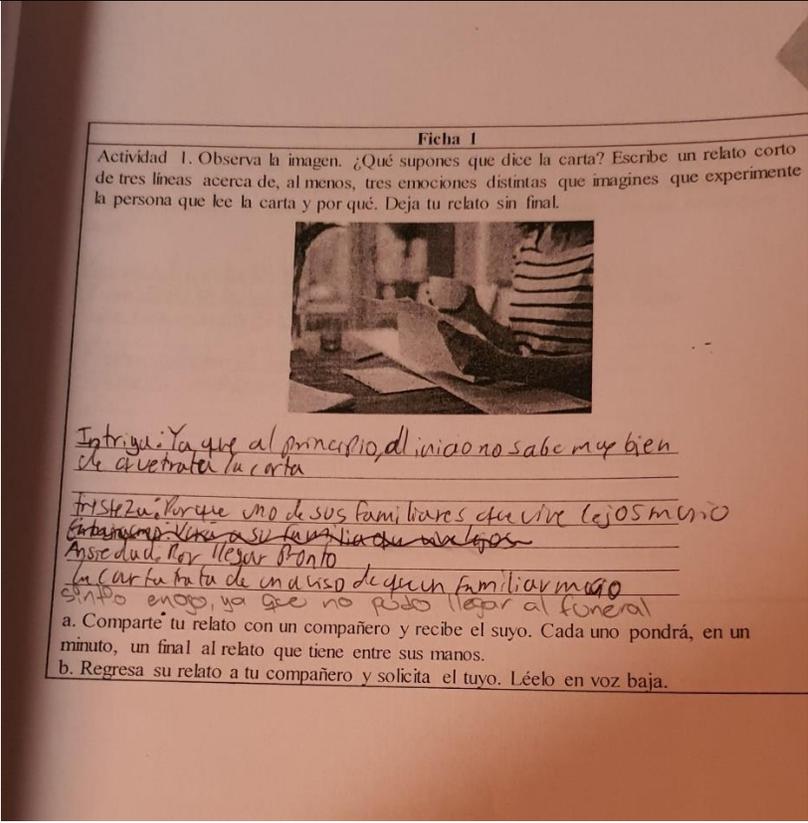
¹ La redacción de las reflexiones de los alumnos ha sido corregida en cuestión de ortografía y redacción para que con la mayor claridad posible se lean las ideas que ellos expresaron; esto no afecta el contenido.

	de tu camino y seguir tu vida, a pesar de que en toda tu vida van a haber [<i>sic</i>] ciertos obstáculos.
5	Aprendí lo importante que es controlar mis emociones para una mejor relación social y conmigo. Creo que intentaré controlarlas para que no me afecten tanto, chance [<i>i. e.:</i> quizás] cambiando mi foco de atención haciendo algo que me guste.
6	<p>Pues aprendí que las emociones se pueden cambiar y sí se puede aprender a hacerlo. Me di cuenta de las emociones que reprimo y [conseguí] estrategias para poder tener el control sobre ellas de una forma correcta. Siento que me servirá día a día.</p> <p>Pues me gustó saber qué hacer cuando siento una emoción o qué hacer para no sentir una emoción negativa. Siento que me ayudó mucho este taller, pues me servirá toda la vida y yo controlar [<i>sic</i>] mis emociones en vez de ellas a mí.</p>
7	<p>Lo que aprendí en esta sesión es la importancia que tienen las emociones en nuestra vida: dependen y pueden cambiar de acuerdo con ciertas situaciones, objetos o personas, y [aprendí] que podemos llegar a modificar la emoción para poderla controlar y cambiar algunas experiencias; también aprendí que ninguna emoción es mala.</p> <p>En esta última parte del despliegue emocional aprendí que es bueno prevenir la emoción antes de que se presente, para así poder tranquilizar más la emoción y que no afecte tanto. En unos [momentos (¿)] nos dejemos llevar por ella. Cambiando mi foco de atención y pensando positivamente [<i>sic</i>].</p>
8	Aprendí cómo es que las emociones se llevan a cabo en mi vida y de qué forma pueden cambiar las cosas para mí. Ya es más fácil identificar una emoción que he llevado a cabo en mi vida, ya hace [<i>sic</i>] como sé controlarlo y modificarlo. Es algo que me ayuda demasiado, sobre todo para no reprimirlos y decir lo que siento en vez de sólo actuar.

En vista de lo anterior, como se señaló en el apartado teórico, la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones permite mejorar el sentido de autoeficacia y toma de decisiones. Con las respuestas obtenidas se observa la importancia de este tipo de talleres, ya que frente a los factores motivacionales se ha encontrado que la autoeficacia, la morosidad y el temor al fracaso se relacionan de manera significativa con el grado de cumplimiento de las actividades escolares y con el desempeño académico de los estudiantes (Castellanos, & Reyes, 2018, p. 102)

Finalmente, puedo decir que esta experiencia de aprendizaje y reflexión tuvo una respuesta favorable por parte de los alumnos, o por lo menos esa fue la actitud que mostró el grupo experimental: fueron participativos, interesados y positivos frente a la temática.

Algunos de los resultados en las actividades desarrolladas en el cuaderno de actividades se detallan a continuación, donde se puede observar que se cumple con el objetivo de la investigación, aunque de forma muy sutil. Se colocan solo algunos ejemplos de cada actividad de disntitos participantes en el taller.

Ficha y actividad	Respuestas
Ficha 1. Actividad 1	 <p style="text-align: center;">Ficha 1</p> <p>Actividad 1. Observa la imagen. ¿Qué supones que dice la carta? Escribe un relato corto de tres líneas acerca de, al menos, tres emociones distintas que imagines que experimente la persona que lee la carta y por qué. Deja tu relato sin final.</p> <p><i>Intriga: Ya que al principio, al inicio no sabe muy bien de que trata la carta</i></p> <p><i>Tristeza: Porque uno de sus familiares que vive lejos murió</i></p> <p><i>Ansiedad: Por llegar pronto</i></p> <p><i>La carta trata de un aviso de que un familiar murió</i></p> <p>siento enojo, ya que no pudo llegar al funeral</p> <p>a. Comparte tu relato con un compañero y recibe el suyo. Cada uno pondrá, en un minuto, un final al relato que tiene entre sus manos.</p> <p>b. Regresa su relato a tu compañero y solicita el tuvo. Léelo en voz baja.</p>

Ficha 1

Actividad 1. Observa la imagen. ¿Qué supones que dice la carta? Escribe un relato corto de tres líneas acerca de, al menos, tres emociones distintas que imagines que experimente la persona que lee la carta y por qué. Deja tu relato sin final.



Es una carta de una amiga ella al leer la carta experimenta interés, alegría y emoción, pues no ha visto en mucho tiempo a su amiga y quiere saber de ella, le da alegría saber que se encuentra bien y emoción de volver a verla o escribirla.
Instantes después de leer la carta su amiga toca a su puerta.

- Comparte tu relato con un compañero y recibe el suyo. Cada uno pondrá, en un minuto, un final al relato que tiene entre sus manos.
- Regresa su relato a tu compañero y solicita el tuyo. Léelo en voz baja.

Ficha 1

Actividad 1. Observa la imagen. ¿Qué supones que dice la carta? Escribe un relato corto de tres líneas acerca de, al menos, tres emociones distintas que imagines que experimente la persona que lee la carta y por qué. Deja tu relato sin final.



Es una carta de un familiar o amigo que al leerla recibe mucha emoción, cuando me pasa la carta lee algo que no le gusta y siente enojo y al llegar al final desep-
ciosa por lo mismo. Pues le dicen que su
MAMA ENFERMO Y QUE ES IMPORTANTE QUE VAYA URGENTE
A VERLA A LA CASA CUIDADA.

- Comparte tu relato con un compañero y recibe el suyo. Cada uno pondrá, en un minuto, un final al relato que tiene entre sus manos.
- Regresa su relato a tu compañero y solicita el tuyo. Léelo en voz baja.

Ficha 2.
Actividad 2

Ficha 2

Actividad 2. A partir del relato que escribiste y leíste, reflexiona de manera individual: ¿Qué motiva a que las emociones cambien de un momento a otro? ¿Cómo pueden afectar a tu vida cotidiana las emociones que permanecen mucho tiempo? Escribe tu reflexión aquí.

LAS EMOCIONES CAMBIAN POR FACTORES MENOS, OSEA, QUE
SE PASA A NUESTRO ALREDEDOR, AFECTA NUESTRAS
EMOCIONES, YA QUE NO SOMOS CAPACES DE CONTROLAR
LO QUE SUCEDE A NUESTRO ALREDEDOR. Y CUANDO
UNA EMOCION DURA MUCHO, SE VUELVE O COMBIERTE
EN UN ESTADO DE ANIMO, Y AUNQUE SUCCEDAN
MAS COSAS (MAS EMOCIONES), NO SERAN TAN IMPORTANTES
O TAN SIGNIFICATIVAS COMO EL ESTADO DE ANIMO,
SERIA MUY ABURRIDO, ESTAR SIEMPRE IGUAL

Ficha 2

Actividad 2. A partir del relato que escribiste y leíste, reflexiona de manera individual: ¿Qué motiva a que las emociones cambien de un momento a otro? ¿Cómo pueden afectar a tu vida cotidiana las emociones que permanecen mucho tiempo? Escribe tu reflexión aquí.

Yo creo que el que cambien las emociones
tan drásticamente es el sube y baja de la emoción
que si estas feliz y estas a punto de llegar
al climax pero antes de eso llega algo
que no esperabas, puede que haga
que en 2 segundos cambie de una
a otra emoción.

Puede afectar de una manera grande o
yo pienso eso, por ejemplo si la emoción es
enojo y mucho tiempo estas así, lo ves
a reflejar en acciones de mal gusto u
otras personas, y las pueden afectar,
pero de igual modo si es felicidad
lo puede contagiar.

Ficha 2

Actividad 2. A partir del relato que escribiste y leíste, reflexiona de manera individual:
¿Qué motiva a que las emociones cambien de un momento a otro? ¿Cómo pueden afectar a tu vida cotidiana las emociones que permanecen mucho tiempo? Escribe tu reflexión aquí.

Yo creo que el entorno afecta mucho ya que por una cosa puedes pasar de estar feliz a triste por alguna razón que haya detonado, o igual ver alguna acción y yo creo que puede afectar de distinta manera ya que si es positiva siento que te queda incluso a transmitir esa alegría pero si es al contrario puedes desde contagiar esa mala vibra hasta ser molesto

Ficha 3.
Actividad 3
y 4

Ficha 3

Actividad 3. Observa las imágenes y contesta las siguientes preguntas aquí

A



B



a. Utilizando una metáfora en la cual tú eres el jinete y las emociones son el caballo ¿con cuál imagen te identificas más?, ¿por qué?

Yo me siento como el b, me siento una persona alegre pero si algo me afecta me despierta mucho

b. ¿Qué acciones realizas para manejar tus emociones?

Intento tranquilizarme y escuchar música o rapar.

Actividad 4. En parejas anoten aquí.

a. Las ideas que tienen sobre sí mismos respecto al manejo de sus emociones.

Me siento poco apto para afrontar situaciones difíciles, ya que siempre estoy alegre

b. ¿Quién creo que soy y cómo eso impacta en la capacidad que pienso tener para regular mis emociones?

Soy bastante alegre, pero creo que me afecta porque no estoy acostumbrado a estar de otra forma y me cuesta salir de ellas.

Ficha 3

Actividad 3. Observa las imágenes y contesta las siguientes preguntas aquí



a. Utilizando una metáfora en la cual tú eres el jinete y las emociones son el caballo ¿con cuál imagen te identificas más?, ¿por qué?

la segunda, porque es muy difícil que algunas emociones las pueda controlar

b. ¿Qué acciones realizas para manejar tus emociones?

dependiendo la emoción, si es ^{negativa} enojo me alejo hasta relajarme y si es ^{positiva} alegría me gusta transmitirla

Actividad 4. En parejas anoten aquí.

a. Las ideas que tienen sobre sí mismos respecto al manejo de sus emociones.

Al compartir ideas, supe que realmente cuando tengo emociones como enojo lo manifiesto pero no para contagiar mi mala vibra, si no me alejo eh intento estar tranquila, aunque en comportamientos se note.

b. ¿Quién creo que soy y cómo eso impacta en la capacidad que pienso tener para regular mis emociones?

Sociable, risueña, tranquila, intento solo tener algunas emociones en mi interior y yo creo que el como regularla es que me alejo

Ficha 3

Actividad 3. Observa las imágenes y contesta las siguientes preguntas aquí

Imagen A

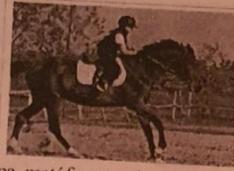


Imagen B

¿Quién soy?
¿Cómo soy?
Identificación

a. Utilizando una metáfora en la cual tú eres el jinete y las emociones son el caballo ¿con cuál imagen te identificas más?, ¿por qué?

Me identifico con la imagen A porque veo al jinete concentrado, visualizando en como podría mantener un control, fijo y enfrentando los problemas

b. ¿Qué acciones realizas para manejar tus emociones?

Respiro, ando, imagino el obtener resultados positivos me pongo a hablar conmigo mismo en que si siga así voy a comenzar a inquietarme.

Actividad 4. En parejas anoten aquí.

a. Las ideas que tienen sobre sí mismos respecto al manejo de sus emociones.

Cuando yo me siento enojado, nervioso y preocupado prefiero aislarme un poco para no desquitarme

Cuando me siento feliz hablo o participo con frecuencia, aunque estoy a la defensiva pero siempre trato de ponerme con mente abierta

Porque expreso o hago si me siento

b. ¿Quién creo que soy y cómo eso impacta en la capacidad que pienso tener para regular mis emociones?

Soy una persona seria, con potencial para muy alegre, y eso creo que impacta en las cosas que hago, en como evito problemas en como me se comportar en clase, en visualizar y fijar objetivos que me benefician aunque a veces ya no puedo mantener un equilibrio

Ficha 4.
Actividad 5
y 6

Ficha 4

Actividad 5. En plenaria, discute cómo se relaciona una olla de presión con reprimir las emociones. Sigue las instrucciones del profesor.

Actividad 6. Utilizaremos el ejemplo de la olla de presión y sus diferentes elementos para responder las siguientes preguntas. Puedes anotar tus respuestas sobre la ilustración.

A. PRESIÓN (¿Con qué frecuencia reprimas tus emociones?)

Muy frecuente

Frecuente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

B. INGREDIENTES (Emociones que generan una mayor presión)

Tristeza

Enojo

a. Presión: ¿Qué tan frecuente te guardas o reprimas tus emociones? Indícalo en el termómetro de la ilustración.

b. Ingredientes: ¿Qué emoción sueles reprimir y consideras que produce mayor presión y temperatura dentro de tu olla? Anótala en el recuadro, si identificas más de una, escríbelas.

c. Válvula de escape: Cuando la presión llega a su límite, el vapor se descarga. Lo mismo sucede con nuestras emociones. Con base en la(s) emoción(es) que identificaste en la pregunta anterior, reflexiona qué consecuencias hay en diferentes aspectos de tu vida al reprimir las.

Lee las siguientes preguntas y respóndelas dentro de las nubes en el dibujo con el número correspondiente.

1. ¿Qué consecuencias tiene el querer no sentir o expresar esa emoción y reprimirla? (Pregúntate: ¿tiene algún impacto en mi salud?, ¿cómo experimento la emoción cuando la reprimo?, etcétera.)

2. ¿Consideras que cuando reprimas la emoción, ésta interfiere en tu desempeño académico?

Explica. (Reflexiona si alguna emoción: te impide aprender algún tema; si se interpone en tu estudio, si afecta los resultados de un examen, etcétera.)

Ficha 4

Actividad 5. En plenaria, discute cómo se relaciona una olla de presión con reprimir las emociones. Sigue las instrucciones del profesor.

Actividad 6. Utilizaremos el ejemplo de la olla de presión y sus diferentes elementos para responder las siguientes preguntas. Puedes anotar tus respuestas sobre la ilustración.

A. PRESIÓN: ¿Con qué frecuencia reprimas tus emociones?

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- A veces
- Nunca

B. INGREDIENTES
(Emociones que reprimo con mayor frecuencia.)

tristeza
Cariño

Presión: ¿Qué tan frecuente te guardas o reprimas tus emociones? Indícalo en el manómetro de la ilustración.

Ingredientes: ¿Qué emoción sueles reprimir y consideras que produce mayor presión y temperatura dentro de tu olla? Anótala en el recuadro, si identificas más de una, dibélas.

Válvula de escape: Cuando la presión llega a su límite, el vapor se descarga. Lo mismo sucede con nuestras emociones. Con base en la(s) emoción(es) que identificaste en la pregunta anterior, reflexiona qué consecuencias hay en diferentes aspectos de tu vida al sentirlas.

Responde las siguientes preguntas y respóndelas dentro de las nubes en el dibujo con el número correspondiente.

1. ¿Qué consecuencias tiene el querer no sentir o expresar esa emoción y reprimirla?

2. Píntate: ¿tiene algún impacto en mi salud?, ¿cómo experimento la emoción cuando me siento así?, etcétera.)

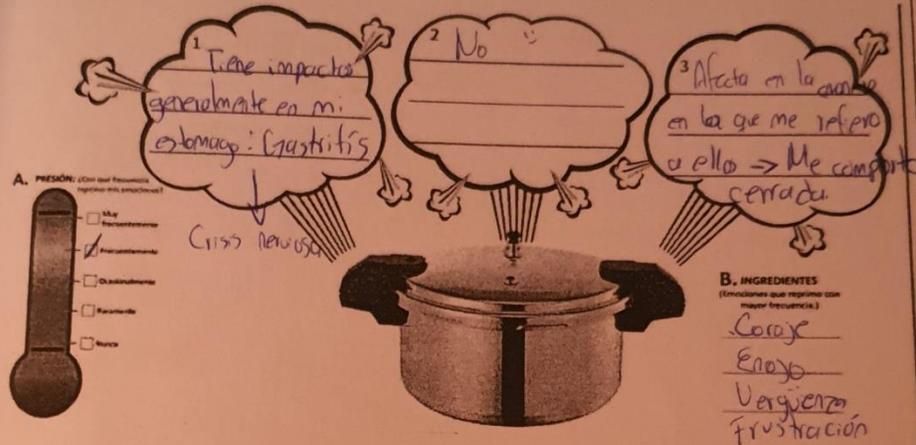
3. ¿Consideras que cuando reprimas la emoción, ésta interfiere en tu desempeño académico?

4. Reflexiona si alguna emoción: te impide aprender algún tema; si se interpone en tu rutina de estudio, si afecta los resultados de un examen, etcétera.)

Ficha 4

Actividad 5. En plenaria, discute cómo se relaciona una olla de presión con reprimir las emociones. Sigue las instrucciones del profesor.

Actividad 6. Utilizaremos el ejemplo de la olla de presión y sus diferentes elementos para responder las siguientes preguntas. Puedes anotar tus respuestas sobre la ilustración.



- Presión: ¿Qué tan frecuente te guardas o reprimas tus emociones? Indícalo en el termómetro de la ilustración.
 - Ingredientes: ¿Qué emoción sueles reprimir y consideras que produce mayor presión y temperatura dentro de tu olla? Anótala en el recuadro, si identificas más de una, escríbelas.
 - Válvula de escape: Cuando la presión llega a su límite, el vapor se descarga. Lo mismo sucede con nuestras emociones. Con base en la(s) emoción(es) que identificaste en la pregunta anterior, reflexiona qué consecuencias hay en diferentes aspectos de tu vida al reprimirlas.
- Responde las siguientes preguntas y respóndelas dentro de las nubes en el dibujo con el número correspondiente.
- ¿Qué consecuencias tiene el querer no sentir o expresar esa emoción y reprimirla? Pregúntate: ¿tiene algún impacto en mi salud?, ¿cómo experimento la emoción cuando la reprimo?, etcétera.)
 - ¿Consideras que cuando reprimas la emoción, ésta interfiere en tu desempeño académico?
 - Aplica. (Reflexiona si alguna emoción: te impide aprender algún tema; si se interpone en tu estudio, si afecta los resultados de un examen, etcétera.)

Ficha 5
Actividad 7
y 8

Ficha 5

Actividad 7. Trabajen en equipos de tres o cuatro compañeros.
a. Lean la siguiente historia:

Había una vez un hombre llamado Santiago. En la pedregosa tierra donde vivía todos caminaban descalzos. Un día, cansado de las espinas y de las piedras que lo lastimaban, quiso encontrar un medio para proteger sus pies.
Así se le ocurrió una solución: cubrir todos los caminos con pieles de vaca. "La ruta será suave, esas espinas no podrán lacerarme", pensó. Entusiasmado, fue a compartir el plan con su anciana y sabia abuela. "¡Abuela!" le dijo. "¡tengo una gran idea! y, así se la conté.
La vieja le contestó con ternura" ¿Dónde podría encontrarse suficiente cuero para cubrir la superficie de la tierra? ¿No sería más fácil cortar dos pedazos de cuero para hacerte unos zapatos? Así sería como si todo el mundo estuviese cubierto con piel".

Ahora imaginemos que las espinas y piedras de la historia representan a nuestra compañera Yeni y al hecho de que no se anima a preguntar en la clase de matemáticas:

¿Cuál sería una estrategia basada en "cubrir los caminos con pieles de vaca"? ¿Y "ponerse los zapatos"?

Actividad 8. Piensen en otra espina (dificultad) recurrente de la clase de matemáticas y completen aquí.
Espina: Pena o vergüenza
Estrategia "cubrir los caminos con pieles": Dejar que los demás pregunten
Estrategia "ponerse zapatos": Poco a poco empezar a preguntar por m

Actividad 9. En plenaria comenten: ¿qué diferencia hay entre ambas estrategias? ¿qué beneficios te traería si eliges la estrategia de ponerte zapatos para lidiar con tus dificultades?

Ficha 5

Actividad 7. Trabajen en equipos de tres o cuatro compañeros.
a. Lean la siguiente historia:

Había una vez un hombre llamado Santiago. En la pedregosa tierra donde vivía todos caminaban descalzos. Un día, cansado de las espinas y de las piedras que lo lastimaban, quiso encontrar un medio para proteger sus pies. Así se le ocurrió una solución: cubrir todos los caminos con pieles de vaca. "La ruta será suave, esas espinas no podrán lacerarme", pensó. Entusiasmado, fue a compartir el plan con su anciana y sabia abuela. "¡Abuela" le dijo, "¡ tengo una gran idea! y, así se la contó.

La vieja le contesto con ternura "¿Dónde podría encontrarse suficiente cuero para cubrir la superficie de la tierra? ¿No sería más fácil cortar dos pedazos de cuero para hacerte unos zapatos? Así sería como si todo el mundo estuviese cubierto con piel".

Ahora imaginemos que las espinas y piedras de la historia representan a nuestra compañera Yeni y al hecho de que no se anima a preguntar en la clase de matemáticas:

¿Cuál sería una estrategia basada en "cubrir los caminos con pieles de vaca"? ¿Y "ponerse los zapatos"? Esperarse a un examen final (resignación) es forzarse en entender.

Actividad 8. Piensen en otra espina (dificultad) recurrente de la clase de matemáticas y completen aquí.

Espina: Dificultad de la clase

Estrategia "cubrir los caminos con pieles": Cambiarse de profesor

Estrategia "ponerse zapatos": Preguntar al prof o compañeros

Actividad 9. En plenaria comenten: ¿qué diferencia hay entre ambas estrategias? ¿qué beneficios te traería si eliges la estrategia de ponerte zapatos para lidiar con tus dificultades?

Que la 1ra. es una solución fantoerosa y a futuro y la 2da. es más practica y que sea segura ya que lo haces por ti mismo

Adquieres confianza y aprendez a guiarte en dificultades

Ficha 5

Actividad 7. Trabajen en equipos de tres o cuatro compañeros.
a. Lean la siguiente historia:

Había una vez un hombre llamado Santiago. En la pedregosa tierra donde vivía todos caminaban descalzos. Un día, cansado de las espinas y de las piedras que lo lastimaban, quiso encontrar un medio para proteger sus pies.
Así se le ocurrió una solución: cubrir todos los caminos con pieles de vaca. "La ruta será suave, esas espinas no podrán lacerarme", pensó. Entusiasmado, fue a compartir el plan con su anciana y sabia abuela. "¡Abuela!" le dijo, "¡tengo una gran idea! y, así se la conté."
La vieja le contestó con ternura "¿Dónde podría encontrarse suficiente cuero para cubrir la superficie de la tierra? ¿No sería más fácil cortar dos pedazos de cuero para hacerte unos zapatos? Así sería como si todo el mundo estuviese cubierto con piel".

Ahora imaginemos que las espinas y piedras de la historia representan a nuestra compañera Yeni y al hecho de que no se anima a preguntar en la clase de matemáticas:

¿Cuál sería una estrategia basada en "cubrir los caminos con pieles de vaca"? ¿Y "ponerse los zapatos"? *La dificultad de tener sería que dame con la duda. Y que ella fuera que investigara por se ulitros con un entendido más. preguntarle a la maestra y que esto*

Actividad 8. Piensen en otra espina (dificultad) recurrente de la clase de matemáticas y *inventar* completen aquí.

Espina: *Que la clase sea tediosa y del llegar a desesparrar la duda.*

Estrategia "cubrir los caminos con pieles": *No toleraría clase y reprobarla.*

Estrategia "ponerse zapatos": *Ir con la intención de aprender.*

Actividad 9. En plenaria comenten: ¿qué diferencia hay entre ambas estrategias? ¿qué beneficios te traería si eliges la estrategia de ponerte zapatos para lidiar con tus dificultades?

** Que algunas son más sencillas.
Que te ayude a aprender mejor. Y más fácilmente.*

De acuerdo con Santrock, "la clave de la educación está en ayudar a los estudiantes a adquirir un amplio repertorio de estrategias que les permita solucionar problemas" (2003, p. 101), por ello este taller resultó óptimo de acuerdo con las reflexiones de los alumnos pues lograron comprender que el uso adecuado de estrategias socioemocionales tienen un impacto positivo en su vida académica.

Adicionalmente, cuando se instruye a los estudiantes sobre el uso de estrategias eficaces que antes inclusive desconocían, son capaces de aprender a aplicarlas por sí solos, sin embargo, la práctica guiada y apoyada por la retroalimentación del docente o tutor como es el caso, propicia no solo el uso de dichas estrategias sino también la reflexión sobre en qué situaciones se pueden emplear, además de que para poder aplicarlas de forma efectiva es crucial invertir en tiempo y en la intervención de los tutores en los espacios propicios para ello.

Mediante el programa de tutorías, se puede intervenir en dos aspectos, en la labor del docente y su formación como tutor y el segundo aspecto tiene que ver precisamente con la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos adquirir habilidades que puedan emplear de forma constante. Si bien es cierto que no es el único momento donde se pueden trabajar con las habilidades socioemocionales, si es un espacio adecuado ya que el propósito de la tutoría se relaciona con coadyuvar a mejorar el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos.

La adolescencia es un momento crítico en el rendimiento académico, ya que conforme se van intensificando las demandas entran en conflicto en diversas áreas de su vida, por lo que reducen el tiempo que necesitan para conseguir sus logros académicos, el hecho de que se adapten a las presiones académicas y sociales está determinado en gran medida por factores psicológicos, motivacionales y contextuales, en ello radica la importancia de la variable de toma de decisiones aplicada en esta investigación.

En el siguiente apartado se indican la discusión y las conclusiones del trabajo, reflexionando sobre los elementos antes expuestos en esta sección de resultados.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

El tema de tutorías y el de estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales como se les denomina en el programa Construye T están tomando recientemente un mayor impacto en la cultura escolar, a pesar de que ya existían las funciones que lleva a cabo un tutor desde hace más tiempo, se ha observado que su participación en este tema ha contribuido significativamente.

Las investigaciones han aumentado y finalmente han hecho propuestas adecuadas para las necesidades de los alumnos y docentes. Sin embargo, aún falta mucho si se habla de estrategias socioemocionales relacionadas con el trabajo que realiza un tutor dentro del aula de clase, claro que la tutoría no es la única respuesta para desarrollar habilidades socioemocionales ni es la clave para evitar la deserción, pero supone un elemento central en el quehacer docente.

En principio, aquello tiene que ver con que las tutorías se han visto desvinculadas de la naturaleza de la docencia. No obstante, gran parte de la literatura las une en diferentes momentos; por ejemplo, son mencionadas en el desarrollo de recursos para los alumnos con el fin de potenciar el mismo, y parten del conocimiento que ellos deben tener sobre sí mismos, para que así mejoren su rendimiento académico hasta realizar una adecuada toma de decisiones más certera en cuanto a su vida académica y profesional, lo cual obviamente impactará en el desarrollo personal.

A partir de la práctica docente realizada en la MADEMS, principalmente en el campo de la psicología, he logrado comprender cómo se vincula el trabajo docente con las acciones tutoriales, adicionalmente, participando en el desarrollo de programas educativos como talleres que permiten trabajar estrategias con los alumnos para así contribuir a su permanencia, desempeño académico y toma de decisiones.

A pesar de que los resultados cuantitativos muestran un impacto mínimo, en el aspecto cualitativo la aplicación de las actividades, es decir, de las estrategias de regulación emocional, vislumbra que el carácter del taller tiene un impacto positivo en la medida en que

se practican las estrategias para el desarrollo de las distintas habilidades socioemocionales, debido a lo anterior, pongo en discusión el hecho de que tendría mayor funcionalidad aplicándose desde los primeros semestres de bachillerato como incluso lo plantea el programa Construye T, que trabaja el desarrollo de las habilidades a través de dos modelos de implementación, uno simplificado y otro ampliado, finalmente en ambos casos se lleva a cabo en varias sesiones que permitan que los adolescentes adquieran dichas habilidades.

Centrándonos primero en los resultados cuantitativos, se observó que, en la estrategia de selección de la situación, los alumnos le dieron mayor importancia a estudiar de forma previa antes de cada clase, para resolver las actividades asignadas. Si bien, esta estrategia se enfoca en el acercamiento o alejamiento deliberados de determinados aspectos, personas u objetos con el fin de incidir en las propias emociones, como su nombre lo señala se elige de una serie de opciones, en ese sentido, es importante orientar a los alumnos para que perciban que en la realidad hay una variada gama de escenarios o situaciones, sin embargo, que todas ellas tienen consecuencias. En este aspecto la toma de decisiones vinculada a esta estrategia hace alusión a que si se le da la oportunidad a los adolescentes de elegir y con ello se les permite asumir responsabilidades personales, entonces aumenta su motivación interna y su interés intrínseco en las tareas escolares (Santrock, 2003, p. 349)

En el caso de los ítems correspondientes a la modificación de la situación, se presentó un cambio significativo cuando se habla de dos aspectos, el primero tiene que ver con buscar una solución o bien preguntar dudas al momento de resolver una actividad. Recordemos que la modificación es la adaptación que realiza la persona para modificar su impacto emocional. La segunda afectación tiene que ver con la aceptación de la realidad en la que se encuentran, ya que se adaptan a las circunstancias tratando con ello de afectar sus emociones de forma positiva.

En ese sentido es crucial la autorregulación, como se plantea en el programa Construye T: “el objetivo fundamental es alcanzar la regulación consciente de la experiencia emocional autogenerándose emociones positivas (alegría, amor, humor) y autogestionándose el bienestar emocional para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (SEP, 2017)

En cuanto al despliegue atencional, parecería que la relevancia se dio en el cambio que deben hacer los alumnos cuando una actividad les resulta molesta, hecho que se presenta

comúnmente en su vida cotidiana, aunque no detectamos molestia en la aplicación de las actividades, si existió distracción o poca concentración en algunas de ellas, lo que se podría enmarcar como falta de interés. El despliegue atencional tiene que ver con como el adolescente centra su atención en determinados aspectos de la realidad, enfocándose en las emociones positivas y no negativas, por ejemplo, la tolerancia a la frustración, que se da cuando se sobrepone ante ciertas situaciones complejas o problemáticas de la vida y por su puesto es muy útil para relacionarse con otros, lo cual en esta etapa es crucial.

Por su parte, el trabajo de los alumnos al realizar las actividades muestra que hay un interés natural de los jóvenes por conocerse a sí mismos y por superar los obstáculos que enfrentan en esa edad, lo cual, como he mencionado en muchas ocasiones, favorece el sentido de autoeficacia y toma de decisiones. La problemática que se presentó con el desarrollo de las actividades radica principalmente en el tiempo que se le dedica a cada una de ellas, puesto que se llevo a cabo en sesiones de una hora, como parte del convenio realizado con la tutora y como integración de las prácticas docentes del programa de la MADEMS.

Los adolescentes presentan en la etapa de bachillerato una mayor incertidumbre que en el resto de las etapas de su vida y que se sientan incapaces, por tal motivo, conocer, etiquetar y controlar adecuadamente sus emociones —como lo señalan ellos mismos— los puede ayudar en su desarrollo. Así que debe existir un mayor acercamiento por parte de los tutores y el cuerpo docente en general para buscar espacios que propicien su sano desarrollo personal y profesional.

Visto así, sería un acontecimiento favorable que los docentes del área de psicología diseñen más talleres que ofrezcan estrategias socioemocionales y que a su vez los compartan con tutores que pertenecen a otras áreas académicas (como la de biología, matemáticas, historia, etc.), para ayudar a los jóvenes a mejorar su rendimiento académico junto con otros aspectos de su vida. Es sumamente necesario influir en este aspecto, aunque no sea el único que impacta, pues sabemos que las aptitudes de los alumnos se ven afectadas por otros aspectos de su persona, como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el contexto familiar y social.

En referencia a lo anterior, se determina que el papel que tuvo la MADEMS Psicología en este proyecto fue crucial para el desarrollo del taller y el acercamiento con el área de

conocimiento, puesto que, otras disciplinas la toman como eje rector de paradigmas y modelos que inciden en el planteamiento y diseño de estrategias que se aplican en sus propias disciplinas.

Conclusiones

Como resultado de lo anterior, sería conveniente pensar en algunos cambios a la propuesta del taller para contribuir a la mejora continua del mismo, en dos criterios importantes: el primero de ellos es el *tiempo*, pues resulta que el aspecto socioemocional tiende a trabajarse por periodos amplios en diversas instituciones educativas, desde el inicio del periodo académico hasta finalizar como acompañamiento a las asignaturas regulares, como ejemplo para ilustrar lo anterior el programa Constuye T tiene una vigencia de 12 semanas con sesiones de 20 minutos; en otras propuestas encontradas de trabajos académicos se centran también en 12 sesiones de 50 minutos a una hora. Se propone que cada sesión se imparta por lo menos una vez por semana para no perder la continuidad del taller.

El segundo criterio sugerido para modificarse es la ampliación de los *recursos*, en el sentido de que los alumnos puedan trabajarlos de forma independiente y a su vez obtener retroalimentación de forma concreta, rápida y efectiva en cuanto a la aplicación de una técnica relacionada con mejorar las habilidades socioemocionales. Lo anterior como resultado de la aplicación de algunas de estas actividades con los alumnos con los que se llevo a cabo el taller y con otros fuera del proyecto, aquellos que no tienen oportunidad de asistir a una sesión se pierden contenido importante, por lo tanto, la continuidad se fractura, aunque el interés permanece. Se recomienda que para mejores resultados se contemple una actividad extra por cada sesión con la finalidad de brindar más opciones a los alumnos con respecto al material, tanto para la resolución de dudas de los alumnos que requieran reforzar el tema como para aquellos que trabajan de forma independiente.

Por último, en cuanto a la labor del tutor, es crucial el acompañamiento que realiza de forma grupal e individual. La docente/tutora del grupo al cual se aplicó el taller mostró que adicional a la formación profesional también es decisivo comprender el rol como tutor y las funciones que desempeña, asimismo, un elemento crucial de ambos roles es la planeación de las sesiones para concluir con la revisión de los contenidos y cumplir con los objetivos

inicialmente esbozados; tener un adecuado control de grupo y es determinante que se tenga la capacidad de resolución de problemas como parte de la labor del tutor, puesto que en la práctica gracias al manejo de situaciones concretas se pudo observar que la tutora contaba con esta habilidad que permitió la continuidad del taller.

A) Conclusiones generales del trabajo de investigación

De modo que, a partir del marco teórico y los resultados obtenidos posteriores a la investigación se puede concluir que el rendimiento académico en efecto está relacionado de forma significativa con el sentido de autoeficacia y la toma de decisiones de los adolescentes. El sentido de autoeficacia, según Castellanos y Reyes, resulta un predictor significativo del desempeño académico (2018, p. 104), razón por la cual es importante trabajar dicha autoeficacia en los jóvenes, fundamentalmente en esta etapa de bachillerato o de ser posible desde el nivel básico.

Otro aspecto que impacta en el terreno emocional es la forma en la que aprende el alumno, cómo interactúa para trabajar, su capacidad de relacionarse y comunicarse con otros en su entorno; todo esto repercute en la toma de decisiones y actitudes frente a ciertas situaciones de la vida cotidiana. En palabras de Santrock, se le conoce como autodeterminación y elecciones personales, determinada por una motivación intrínseca, está se basa principalmente en la curiosidad, el desafío y el esfuerzo (2003, p. 349).

En determinado espacio, y con el tiempo adecuado, el cual más adelante detallo con un ejemplo real. El taller tiene la función de presentar a los alumnos mediante el empleo de ejercicios dinámicos que les permitan reflexionar y modificar las ideas previas incorrectas. Se considera útil la aplicación en formato de taller ya que los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar y externar sus ideas con el resto de sus compañeros, lo que hacía que se comunicasen de manera adecuada favorecía el desarrollo socioemocional. De igual modo, la aplicación del taller también es de beneficio porque ofrece al tutor la oportunidad de observar de cerca a los jóvenes junto con su desenvolvimiento en lo personal, escolar y social. Actualmente el programa Construye T ha dividido su programa en dos modelos de implementación, el simplificado y el ampliado, en el simplificado se trabajan durante todo un semestre el desarrollo de la habilidad de autorregulación y otro más para el de toma de decisiones, es decir, por un año completo, adicionalmente el resto de las habilidades

socioemocionales. En el modelo ampliado se dedican 12 sesiones para desarrollar cada habilidad.

Finalmente, el carácter de las tutorías debería tomar más espacios dentro del contexto escolar; en vista de que se realizan dentro de los horarios de clase de los profesores, esto conlleva a que no se tenga continuidad ni un seguimiento adecuado. Con un espacio propio dentro del contexto del bachillerato, se fortalecería el PIT del CCH.

No obstante, un hecho particular que no se ha desarrollado por completo es la formación de los tutores. En vista de que los tutores son parte del cuerpo docente, ellos mismos expresan que hay una necesidad de formación, de tener a la mano recursos y metodologías de trabajo uniformes que les den la pauta para orientar a sus alumnos y canalizarlos a otras áreas oportunamente.

La tutoría debe seguir siendo un espacio que apoya el proceso de formación académica de los alumnos, y el objetivo que tenga debe ser muy claro en todo sentido: buscar abatir la deserción escolar y mejorar no sólo el rendimiento académico, sino personal y social de los alumnos.

Como lo externó en su participación la docente de los grupos, la tutoría es un espacio ad hoc para poder propiciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales para los alumnos, además de que se apoya el rendimiento de los estudiantes que tiene en consecuencia la permanencia y el logro del éxito escolar tanto en alumnas como alumnos, ya que este último aspecto no fue un factor que tuviera relevancia en la aplicación del taller.

A manera de sugerencia puede decirse que, si se quiere incrementar el rendimiento escolar de los alumnos y con ello la calidad en el proceso formativo, se requiere fundamentalmente elevar la calidad del trabajo docente, esto es, proporcionarle las herramientas necesarias para transmitir su labor pedagógica y su trabajo metodológico, lo cual sólo puede alcanzarse mediante una sólida formación psicopedagógica o didáctica.

En ese sentido la MADEMS tiene una gran contribución, en mi experiencia pude observar dentro de las prácticas docentes que los profesores del área de psicología cuentan con un alto grado de preparación, algunos de ellos con grado académico de maestría y otros por alcanzar el nivel de doctorado, a pesar de ello no hay una formación específica en tutoría

y estos espacios son escenarios ideales para crear materiales didácticos que apoyen el logro de los diferentes objetivos que se plantea la acción tutorial.

Finalmente, como alumna en formación en el campo de conocimiento de la MADEMS, se van adquiriendo diferentes tipos de conocimientos, como lo es en el diseño de un taller empleando las concepciones adquiridas a lo largo de la formación académica, la integración de cada una de las materias permite diagnosticar, planificar, diseñar y evaluar un programa educativo para contribuir en el nivel académico en el cual nos formamos.

Actualmente, en mi labor como docente me he permitido poder aplicar varios aspectos del taller dentro de mis clases y aunque es un nivel académico diferente, lo realizo ya que observo que los alumnos llegan al nivel superior con la necesidad de conocer estrategias que les permitan desarrollar sus habilidades socioemocionales, puedo concluir que no solo la formación académica en la MADEMS psicología si no las prácticas docentes son parte fundamental para desarrollar un pensamiento docente y la práctica pedagógica, reflexionar sobre las acciones realizadas me sirvió de base para construir e integrar ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas en el quehacer didáctico.

Referencias

- Arguís, R., A. P. Bolsas, S. Hernández y M. M. Salvador (2010), Programa “aulas felices”. Psicología Positiva aplicada a la educación, Zaragoza: Equipo sati.
- Badillo, J. (2007), “La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso”, *Revista de Investigación Educativa*, (5), pp. 1-22.
- Bausela Herreras, E. (2004), “Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, (1), pp. 1-12.
- Beltrán, J., y J. Bueno (1995), *Psicología de la Educación*, vol. 18 de Boixareu Universitaria, México: Marcombo.
- Bisquerra, R. (2003), “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, *Revista de investigación educativa*, vol. 21, (1), pp. 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006), “Orientación psicopedagógica y educación emocional”, *Estudios sobre educación*, vol. 9, (25), pp 9-25.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320.
- Castellanos, V., y P. A. Reyes (2018), “Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes”, *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, vol. 1, (1), pp. 101-108.
- DGB / SEP (2012), *Programa de Acción Tutorial*, México: SEP.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg y M. Pachan (2010), “Un metaanálisis de los programas después de la escuela que buscan promover habilidades personales y sociales en niños y adolescentes”, *Revista estadounidense de psicología comunitaria*, vol. 45, (3-4), pp. 294-309.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Galicia-Moyeda, Iris X., A. Sánchez-Velasco y F. J. Robles-Ojeda (2013), “Self-efficacy in School Age Adolescents: Its Relationship with Depression, Academic Achievement and Family Relationships”, *Anales de Psicología*, vol. 29, (2), pp. 491-500, recuperado de <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Giraldo, K., y D. R. Jaimes (2007), *Programa de orientación profesional y vocacional “Para una buena decisión un proceso adecuado”*, tesis de pregrado presentada en la Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

- Gómez Pérez, O. (2013), *Valoración de la regulación emocional en la adolescencia: diseño, desarrollo y evaluación del Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria (CREES)*, reporte de experiencia profesional para obtener el grado de maestría en Psicología, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- , y N. Calleja Bello (2016), “Regulación emocional: definición, red nomológica y medición”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 8, (1), pp. 96-117.
- Greenberg, M. T., R. P. Weissberg, M. U. O'Brien, J. E. Zins, L. Fredericks, H. Resnik, y M. J. Elias (2003), “Enhancing School-based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning”, *American Psychologist*, (58), pp. 466-474.
- Gross, J. J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross, (Ed.) (2007). *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford.
- Gross R. D. (2000), *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*, México: El Manual Moderno.
- Hernández, F. (1991), *Psicología y educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*, (Cuadernos de pedagogía, núm. 7), recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE028/Unidad_2/lec.2.6_Psicologia_y_educacion.pdf
- Ibarrola, M., E. Remedi y E. Weiss (2014), *Tutoría en escuelas secundarias*, México: INEE / Cinvestav.
- Jaimes Bautista, D. R., y L. K. Giraldo Cardenas (2007), *Programa de Orientación profesional y vocacional para una buena decisión un proceso adecuado*, Universidad de la Sabana: Chile.
- John, O. P., y J. J. Gross (2004), “Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development”, *Journal of Personality*, vol. 72, (6), pp. 1 301-1 334.
- Lázaro, A., y J. Asensi (1986), *Manual de orientación escolar y tutoría*, Madrid: Narcea.
- Lozano Vicente, A. (2014), “Teoría sobre la adolescencia”, *Última década*, vol. 22, (40), pp. 11-36, recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002
- Martínez, M. (2016), “La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Fuentes*, vol. 0, (9), pp. 78-97, recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2540>
- Mayer, J. D. (2002). MSCEIT: Mayer-salovey-caruso emotional intelligence test. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Meece, J. (2000). *Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*, recuperado de <http://bcnslp.edu.mx/revisado/data/3/Antologia-Desarrollo-de-Los-Adolescentes.pdf#page=191>
- Mudarra, M., y A. Martínez (2014), “La clave profesional: validación de un instrumento de orientación vocacional”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, (3), recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36761372/Orientacion_vocacional.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486877332&Signature=rCsI6oCSgU2SUBaRrS0tACVkgfk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_Clave_Profesional_Val
- Narro Robles, J., y M. Arredondo Galván (2013), “La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”, *Perfiles educativos*, pp. 132-151, recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009&lng=es&tlng=es
- Núñez, J. C. (2009). “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico”, conferencia pronunciada en el Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía en la Universidad do Minho, Braga.
- Ortiz Bayona, M., J. N. Ortiz (2011), “Importancia de la orientación educativa y tutoría en algunos niveles de intervención”, ponencia impartida en el 1^{er} Congreso de tutorías, orientación y docencia, llevado a cabo en la Universidad de Juárez del Estado de Durango.
- Ortiz, M. C. (2011), “Importancia de la orientación educativa y tutoría en algunos niveles de intervención”, ponencia recuperada de http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje_2/2_09.pdf
- Pantoja, A. (2013), *La acción tutorial en la escuela*, España: Síntesis.
- Pérez-González, J. C. (2008), “Propuesta para la evaluación de programas de educación emocional”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, (2), pp. 523-546.
- Reina, M. C., A. Oliva y Á. Parra (2010), “Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia”, *Psychology, Society, & Education*, vol. 2, (1), pp. 55-69.
- Rodríguez Ghindalae, A. (s./f.), “La práctica del orientador educativo enfocada en el tema de autoestima en los alumnos de secundaria. ‘Propuesta-taller: enfocado en el tema de la autoestima, dirigidos a alumnos de secundaria’”, proyecto de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rodríguez, C., L. Celma, S. Orejudo y L. Rodríguez (2017), *Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socioemocional SEA*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Saavedra, M. (2008), *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*, México: Pax.
- Santrock, J. (2003), *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, Madrid: McGraw Hill.
- SEMS / SEP (2011), *Sistema Nacional de Tutorías Académicas. Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011a), *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*, recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/tutoria/sec_tutoria2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011b), *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México: SEP.
- Trigoso, A. M. (2017), *Procesos psicosociales comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar*, tesis de maestría presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Valencia, Y. (2015), “¿De qué manera las Emociones Académicas influyen en el Aprendizaje?”, texto publicado en la página de OEI, recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?De-que-manera-las-Emociones>
- Vidales, S. (2009), “El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso de bachillerato de una universidad mexicana”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, (4), pp. 320-341.
- Weissmann, P. (2007), “El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, (3), pp. 1-6.
- Woolfolk, A. (2010), *Psicología educativa*, 11ª ed., México: Pearson.
- Zimmerman, B. J. (2005), *Attaining Self- Regulation*, Estados Unidos: Academic Press and Imprint of Elsevier.
- Zins, J. E. (ed.) (2004), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*, Nueva York: Teachers College Press.

Bibliografía

- Alzina, R., R. Bisquerra y S. H. Paniello (2017), “Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices”, *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, vol. 38, (1), pp. 58-65.
- Arón, A. M., y N. Milicic (1999), *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*, Santiago: Andrés Bello.
- Arrieta, B. (2012), “Orientación educativa y orientadores educativos en el Estado de México: análisis de dos casos”, *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 15, (1), pp. 55-79, recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art4.pdf>
- Bar-On, R. (2006), “The Bar-On Model of Emotional-social Intelligence (ESI)”, *Psicothema*, vol. 18, (1), pp. 13-25.
- Blanco Vega, H., M. Ornelas Contreras, J. F. Aguirre Chávez y J. Guedea Delgado (2012), “Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, (53), pp. 557-571, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- De la Cruz, G., T. García y L. Abreu (2006), “Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento”, *RMIE*, vol. 11, (31), pp. 1 363-1 388, recuperado de https://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/seminario_taller_santo_domingo/ModeloIntegradorTutoria.pdf
- Escamilla Reyes, D. (s./f.), Orientación vocacional, recuperado del sitio electrónico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e2.html>
- Esteban Guilar, M. (2008), “Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural”, *Educere*, vol. 13, (44), pp. 235-341.
- Flores, A. L. (2013), “La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 10, (25), pp. 24-32.
- García, B. (2009), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque desde la enseñanza basada en proyectos*, México: El Manual Moderno.
- Gross, J. J. (2014), “Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations”, en J. J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York: Guilford Press, pp. 3-20.

- Hernández, G. (2006), *Miradas constructivistas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México: INEE.
- Instituto Politécnico Nacional (2017), *Orientación juvenil*, recuperado del sitio electrónico de Instituto Politécnico Nacional: <http://www.ipn.mx/ofertaeducativa/Paginas/orientacion-juvenil.aspx>
- Krichesky, M. (1999), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Buenos aires: Paidós.
- Kvale, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Lobato Fraile, C., y N. Guerra Bilbao (2016), “La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos”, *Educación*, vol. 52, (2), pp. 379-398.
- Meuly, R. (2000), *Caminos de la orientación: historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*, México: UPN.
- Molina Aviles, Margarita (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28),35-39. [fecha de Consulta 13 de Marzo de 2022]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>
- Mora, J. A. (1998), *Acción tutorial y orientación educativa*, 5ª ed., Madrid: Narcea.
- Nathanson, L., S. E. Rivers, L. M. Flynn, y M. A. Brackett (2016), “Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER”, *Emotion Review*, vol. 8, (4), pp. 305-310.
- Núñez Pérez, J. C., J. A. González-Pienda, M. García Rodríguez, S. González-Pumariega, C. Roces Montero, L. Álvarez Pérez y M. González Torres (1998), “Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico”, *Psicothema*, vol. 10, (1), pp. 97-109, recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29244/1/Psicothema.1998.10.1.97-109.pdf>
- OCDE (2016), *Habilidades para el progreso social: el Instituto de Estadística de la UNESCO*, París: OCDE, recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Paolini, P. V. (2014), “Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad”, *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, vol. 12, (3), pp. 567-596, recuperado de doi:<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>
- Pekrun, R. (2009), “Academic Emotions”, en K. R. Wentzel y D. B. Miele (eds.) (2009), *Handbook of Motivation at School*, New York: Routledge, pp. 575-604.

- Plantel Colomos (s./f.), *Tutorías*, recuperado del sitio electrónico del Plantel Colomos: <http://www.colomos.ceti.mx/Tutorias/dinamicas.html>
- Rice, F. (1997), *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*, México: Prenticehall Hispanoamerica S. A.
- Sánchez Castañeda, A. (2014), “Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: La necesidad de construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales”, *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (19), pp. 133-162.
- Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México: SEP, recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017), *Construye-T*, recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/construyet>
- Secretaría de Educación Pública / Secretaría de Educación Media Superior (2011), *Programa de Orientación Vocacional*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Media Superior (2017), programa Construye-T, recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/autorregulacion/2/nuestro-potencial/>
- Soldevila, A., R. Ribes, G. Filella, M. J. Agulló (2005), “Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emocionat”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, (5), pp. 1-12.
- Universidad del país Vasco (2008), *Entrenamiento en competencias de regulación emocional. Profesionales del ámbito socio comunitario de Gipuzkoa 2008-2012*, recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dario_Paez/publication/305043685_Manual_formation_IE_y_competencias_emocionales_para_trabajadores_area_social_y_comunitaria/links/577fb92208ae69ab882408e4.pdf
- Villanueva, Y. A., L. S. Chávez (2013), “La orientación educativa en México: su historia y perfil del orientador”, *Pilquen Sección Psicopedagogía*, vol. 14, (10), pp. 1-10, recuperado de file:///C:/Users/RossJH/Documents/Rosario/Proyectos_estudios/Investigaci%C3%B3n/Cap%201/Dialnet-LaOrientacionEducativaEnMexico-4690875.pdf
- Yale Center of Emotional Intelligence (2018), *History: Yale Center of Emotional Intelligence*, recuperado del sitio electrónico del YCEI: <http://ei.yale.edu/who-we-are/history/>

Apéndice 1

<i>Dimensión</i>		<i>Reactivos</i>
1. <i>Selección de la situación</i>		B1.1. Prefiero resolver ejercicios que me han salido bien antes.
		B1.2. Para evitarme problemas en clase, llevo todo el material que necesito para trabajar.
		B1.3. Evito hacer los ejercicios si no estoy seguro de cómo se resuelven.
		B1.4. Para tener buenas calificaciones, me esfuerzo por entregar todas las actividades que cuentan.
		B1.5. Trato de sentarme cerca de los que más saben matemáticas por si necesito ayuda durante la clase.
		B1.6. Trato de llevarme bien con mis maestros de matemáticas por si necesito ayuda.
		B1.7. Estudio antes de las clases de matemáticas para poder resolver todos los ejercicios.
2. <i>Modificación de la situación</i>		B2.1. Cuando el maestro nos pone ejercicios desagradables para mí, le pido que hagamos otra cosa.
		B2.2. Al resolver ejercicios difíciles, busco un lugar donde no me distraigan.
		B2.3. Cuando no trabajamos bien en el equipo que me tocó, pido que me cambien.
		B2.4. Pregunto cuando tengo dudas al resolver un problema difícil.
		B2.5. Cuando los ejercicios me parecen difíciles, reviso mi cuaderno.
		B2.6. Si no puedo resolver un ejercicio, veo qué hicieron los demás.
		B2.7. Cuando hacemos varios ejercicios en clase, empiezo por los más fáciles.
3. <i>Despliegue atencional</i>	1. Distracción	B3.1.1. Escucho música mientras resuelvo ejercicios desagradables.
		B3.1.2. Cuando los ejercicios son muy difíciles, me pongo a pensar en otra cosa.
		B3.1.3. Mi mente divaga constantemente cuando resuelvo ejercicios desagradables.

		<p>B3.1.4. Cuando tengo que resolver ejercicios desagradables para mí, lo hago sin ponerles atención.</p> <p>B3.1.5. Interrumpo constantemente los ejercicios que me resultan molestos.</p> <p>B3.1.6. Si un ejercicio me parece muy difícil, sólo hago las partes fáciles, como copiar, dibujar o subrayar.</p> <p>B3.1.7. Cuando un ejercicio me parece molesto, simplemente no lo hago.</p>
	2. Concentración	<p>B3.2.1. Cuando un ejercicio me frustra, me fijo en lo mal que me siento.</p> <p>B3.2.2. Me fijo en lo bien que me siento al resolver ejercicios agradables para mí (qué padre ejercicio, cómo me gusta).</p> <p>B3.2.3. Al resolver un ejercicio difícil, pongo mi atención en lo que sí puedo hacer.</p> <p>B3.2.4. Cuando un ejercicio me resulta molesto, pienso constantemente que es desagradable (qué aburrido, qué horror, qué mal me siento).</p> <p>B3.2.5. Al resolver un ejercicio agradable para mí, me fijo en lo bien que me siento.</p> <p>B3.2.6. Me doy cuenta fácilmente cuando un ejercicio no me gusta.</p> <p>B3.2.7. Me doy cuenta fácilmente cuando un ejercicio me gusta.</p>
	3. Rumiación	<p>B3.3.1. Cuando resuelvo bien un ejercicio, me siento bien todo el día.</p> <p>B3.3.2. Cuando no puedo resolver un ejercicio, me preocupa lo que pasará después.</p> <p>B3.3.3. Paso mucho tiempo preocupándome por lo que pensarán los demás cuando me equivoco en clase de matemáticas.</p> <p>B3.3.4. Si hacemos ejercicios entretenidos para mí, me siento bien por mucho tiempo después.</p> <p>B3.3.5. Cuando no puedo resolver un ejercicio, me siento mal durante mucho tiempo después.</p> <p>B3.3.6. Continuamente me preocupo por reprobar matemáticas.</p> <p>B3.3.7. Cuando me equivoco en un ejercicio, me la paso pensando en cuál sería la respuesta correcta.</p>

Apéndice 2

Sección 1. Expresa la frecuencia con la que tú actúas o piensas así.	
1.	Me siento seguro(a) cuando tomo decisiones por mi cuenta.
2.	Me desanimo fácilmente ante las dificultades de la vida.
3.	Si hay problemas en mi vida, me cuesta seguir adelante.
4.	Para mí es difícil disfrutar de la vida.
5.	Cuando tengo un problema, me cuesta trabajo resolverlo.
6.	Soy bueno(a) para resolver los problemas que tengo.
7.	Tengo muy poca confianza en mí mismo(a) para lograr lo que me propongo.

Sección 2. ¿Con qué frecuencia realizas lo siguiente?	
1.	Prefiero que otros tomen las decisiones.
2.	Cuando tomo una decisión soy muy cuidadoso(a) antes de elegir.
3.	Evito tomar decisiones, a menos que sea inevitable.
4.	Trato de averiguar las desventajas de todas las alternativas antes de decidir.
5.	Antes de tomar una decisión, considero cuál es la mejor forma de llevarla a cabo.
6.	Prefiero que las personas que están mejor informadas decidan por mí.
7.	Procuro tener claros mis objetivos antes de decidir.
8.	No me gusta tener la responsabilidad de tomar decisiones.
9.	Me gusta considerar todas las alternativas antes de tomar una decisión.
10.	Evito tomar decisiones.
11.	Si una decisión puede ser tomada por mí o por otra persona, dejo que la otra persona tome la decisión.
12.	Antes de tomar una decisión, me gusta recabar gran cantidad de información.

Apéndice 3

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Null	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.	0	1	2	3	4	
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.	0	1	2	3	4	
Contenido						
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	4	
6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	4	
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
Evaluabilidad						
8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).	0	1	2	3	4	
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).	0	1	2	3	4	

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN PROCESUAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Null	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Puesta en marcha del programa						
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.	0	1	2	3	4	
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: <i>implicación</i> .	0	1	2	3	4	
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3	4	
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	2	3	4	
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3	4	
Marco o contexto de aplicación del programa						
16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.	0	1	2	3	4	
17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.	0	1	2	3	4	
18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.	0	1	2	3	4	

FUENTE: Pérez-González J. (2008).

Indicadores de calidad de la evaluación del programa (META-EVALUACIÓN)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>inicial</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>procesual o continua</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>final o sumativa</i> del programa	0	1	2	3	4	
<i>Utilidad:</i> la evaluación realizada resulta útil para responder a las necesidades de información de potenciales usuarios del programa.	0	1	2	3	4	
<i>Factibilidad:</i> la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comedida.	0	1	2	3	4	
<i>Probidad:</i> la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los implicados en el programa.	0	1	2	3	4	
<i>Precisión:</i> la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles del programa.	0	1	2	3	4	

Nota: Índice de meta-evaluación (me) = [puntuación total / 28] x 100.

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN FINAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Medida						
19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.	0	1	2	3	4	
20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.	0	1	2	3	4	
Resultados						
21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: <i>validez interna del diseño de investigación evaluativa</i> .	0	1	2	3	4	
22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: <i>eficacia como ganancia</i> (la situación de partida como referencia).	0	1	2	3	4	
23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: <i>eficacia experimental-control</i> (la aplicación del programa como referencia).	0	1	2	3	4	
24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: <i>eficacia a medio plazo</i> (perdurabilidad de las ganancias).	0	1	2	3	4	
25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: <i>eficacia subjetiva</i> .	0	1	2	3	4	
26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: <i>validez social del programa</i> .	0	1	2	3	4	
27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia</i> .	0	1	2	3	4	
28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral</i> .	0	1	2	3	4	
29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social</i> .	0	1	2	3	4	

Nota: Índice de evaluación final (e₁) = [puntuación total / 44] x 100; Índice de evaluación global (e₂) = [puntuación total procedente de la suma de los 29 ítems de las tres escalas / 116] x 100

Apéndice 4

Ficha técnica del taller
<p>Plantel: CCH-Sur.</p> <p>Aplicador: Rosario De Jesús (alumna de MADEMS, Psicología).</p> <p>Destinatarios: alumnos de 6º semestre de bachillerato.</p> <p>Edad: +17 años.</p> <p>Metodología: el desarrollo de las sesiones se realizará empleando una metodología activa.</p> <p>Número de participantes: 20 a 25 participantes como máximo.</p> <p>Programa de impacto: tutoría.</p> <p>Ciclo escolar: 2018-2.</p> <p>Número de sesiones: se consideran 5 sesiones, aunque el número final de sesiones a impartir puede ser adaptado de acuerdo con el tiempo y disponibilidad de asignación al programa de tutorías.</p>

Cuadro 22. Descripción general del contenido y objetivos del taller

TEMÁTICA: ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introducción ✓ Concepto de emoción <ul style="list-style-type: none"> ● Tipología de emociones: positivas y negativas (tristeza, ansiedad, miedo, alegría, sorpresa, etcétera) ● Conciencia y expresión de las propias emociones ● Conceptualización de regulación emocional ✓ Estrategias socioemocionales <ul style="list-style-type: none"> ● Concepto y tipos de habilidades socioemocionales ● Selección de la situación ● Modificación de la situación ● Despliegue atencional (distracción y concentración) ✓ Reconocimiento de la influencia de las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana ✓ El desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en la toma de decisiones

FUENTE: elaboración propia.

Objetivo general
<p>El alumno será capaz de:</p> <p>Desarrollar estrategias de regulación emocional (selección de la situación, modificación de la situación y despliegue atencional) y las aplicará en una situación concreta de su vida académica para impactar en el sentido de autoeficacia y toma de decisiones.</p>

Apéndice 5

SESIÓN 1

<i>Objetivo particular</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades para los estudiantes</i>	<i>Secuencia (metodología de trabajo)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>
Reflexionar acerca de la importancia de reconocer la influencia de las propias emociones al momento de establecer relaciones con los demás.	<p>Introducción.</p> <p>Concepto de emoción</p> <p>Tipología de emociones: positivas y negativas (tristeza, ansiedad, miedo, alegría, sorpresa, etc.)</p> <p>Conciencia y expresión de las propias emociones</p>	<p>Presentación de cada alumno</p> <p>Realizar cuestionario previo</p> <p>Realizar actividad 1, “Relato”; actividad 2, “Reflexión”, y actividad 3, “Metáfora del jinete”</p> <p>Producto final: reflexión de la sesión y de las actividades</p>	<p>Presentación expositiva</p> <p>Ejercicio de presentación grupal</p> <p>Explicación de tema con apoyo de diapositivas</p> <p>Elaboración de ficha 1 y actividad 1, “Relato”; ficha 2 y actividad 2, “Reflexión”; ficha 3 y actividad 3, “Metáfora del jinete”, y actividad 4, “¿Quién creo que soy?”</p>	<p>Identificadores personales</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Presentación en Power Point</p> <p>Cuadernillo de trabajo para alumnos</p> <p>Cañón</p> <p>Laptop</p>	120 minutos

Evaluación

Lista de cotejo (tutor de grupo)

Instrucciones: de acuerdo con las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión

<i>Criterio</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Los estudiantes exploraron la relación entre la regulación emocional y el logro de las metas académicas.				
Al menos 50% de los estudiantes reconocieron que las emociones y los estados de ánimo cambian de acuerdo con la situación y al contexto; por ello, no son estáticos.				
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en las actividades.				

Se logró un clima de confianza en el grupo.				
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al realizar las actividades?				
Dificultades o áreas de oportunidad:				
Observaciones y comentarios				

FUENTE: SEMS (2017).

SESIÓN 2

<i>Objetivo particular</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades para los estudiantes</i>	<i>Secuencia (metodología de trabajo)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>
Comprender el concepto de habilidades socioemocionales	Concepto y tipos de habilidades socioemocionales	Reflexión sobre la clase previa	Explicación de temas con apoyo de Power Point	Power Point Cañón	120 min.
Reconocer las propias emociones y las de los demás, comprender las causas y consecuencias y etiquetarlas	Conceptualización de regulación emocional Estrategias socioemocionales	Ficha 4: Actividad 5 y 6, “Olla de presión”	Video: <i>Habilidades de autorregulación ¿por qué son cruciales?</i> , disponible en https://www.youtube.com/watch?v=O5-hFF3nri8	Laptop Bocinas Cuadernillo de trabajo	
Identificar el concepto y las estrategias de regulación emocional	Selección de la situación	Ficha 5: Actividad 7, 8 y 9, “Estrategias”			
Aplicar la estrategia de selección de la situación dentro del aula de clases, para reconocer su importancia		Producto final: reflexión de la sesión y de las actividades			

Evaluación

Lista de cotejo (tutor de grupo)

Instrucciones: de acuerdo con las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión

<i>Criterio</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Los estudiantes exploraron la relación entre la regulación emocional y el logro de las metas académicas				
Al menos 50% de los estudiantes reconocieron que las emociones y los estados de ánimo cambian de acuerdo con la situación y al contexto; por ello, no son estáticos.				
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en las actividades				
Se logró un clima de confianza en el grupo				
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al realizar las actividades?				
Dificultades o áreas de oportunidad:				
Observaciones y comentarios:				

FUENTE: SEMS (2017).

SESIÓN 3

<i>Objetivo particular</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades para los estudiantes</i>	<i>Secuencia (metodología de trabajo)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>
<p>Expresar las emociones que experimentan los alumnos, para poder emplear las estrategias de regulación emocional</p> <p>Comparar la viabilidad de las estrategias de regulación emocional de acuerdo con las acciones que desarrollan los alumnos respecto a sus emociones</p> <p>Aplicar la estrategia de regulación emocional relacionada con la modificación de la situación y despliegue atencional</p>	<p>Modificación de la situación</p> <p>Despliegue atencional (distracción y concentración)</p>	<p>Participación de alumnos en la lluvia de ideas sobre los temas revisados en la clase previa</p> <p>Realizar fichas de trabajo, actividades 10, “Experiencias”, y 11, “Frases”</p> <p>Mesa de debate sobre video</p> <p>Realizar actividades 12 y 13, “¿Qué le pasó a Germán?”</p> <p>Producto final: Escribir una breve reflexión sobre los temas revisados en la sesión</p>	<p>Lluvia de ideas sobre los temas revisados en la clase previa</p> <p>Explicación de temas con apoyo de Power Point</p> <p>Actividades de cuadernillo</p> <p>Video: “Escribe y cambia tu vida”, disponible en https://youtu.be/aD_EZK_sUXQ (7 min., 45 seg.)</p> <p>Actividades de cuadernillo</p> <p>Reflexión final</p>	<p>Power Point</p> <p>Cañón</p> <p>Laptop</p> <p>Bocinas</p> <p>Cuadernillo de trabajo</p>	120 min.

Evaluación				
Lista de cotejo (tutor de grupo)				
<i>Instrucciones:</i> de acuerdo con las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión				
<i>Criterio</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Al menos 50% de los estudiantes identificaron los hábitos que han logrado modificar.				
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en las actividades.				
Se logró un clima de confianza en el grupo.				
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al realizar las actividades?				
Dificultades o áreas de oportunidad:				

Observaciones y comentarios:

FUENTE: SEMS (2017).

SESIÓN 4

<i>Objetivo particular</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades para los estudiantes</i>	<i>Secuencia (metodología de trabajo)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>
Regular las emociones de forma efectiva mediante el uso de estrategias	<p>Reconocimiento de la influencia de las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana</p> <p>El desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en la toma de decisiones</p>	<p>Repaso de la sesión anterior</p> <p>Realizar actividades 14 y 15, “Poema autobiografía”; mesa de debate: “Reflexión sobre las emociones”</p>	<p>Lluvia de ideas sobre los temas revisados en la clase previa</p> <p>Explicación de temas con apoyo de Power Point</p> <p>Actividades de cuadernillo</p> <p>Reflexión final: Mesa de debate</p>	<p>Power Point</p> <p>Cañón</p> <p>Laptop</p> <p>Cuadernillo de trabajo</p>	120 min.

Evaluación				
Lista de cotejo (tutor de grupo)				
<i>Instrucciones:</i> de acuerdo con las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión				
<i>Criterio</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Al menos 50% de los estudiantes compartieron ejemplos acerca de posibles maneras de cambiar el foco de atención.				
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en la lección				
Se logró un clima de confianza en el grupo				
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al impartir la lección?				

Dificultades o áreas de oportunidad:
Observaciones y comentarios:

FUENTE: SEMS (2017).

SESIÓN 5

<i>Objetivo particular</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades para los estudiantes</i>	<i>Secuencia (metodología de trabajo)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>
Contrastar después de un periodo los resultados de la primera aplicación de cuestionarios con los resultados que habrá después de tomar el taller	Aplicación del cuestionario posterior	Participación en reflexión Realizar cuestionarios	Reflexión: “¿Has aplicado las estrategias socioemocionales en este periodo?” Aplicación de cuestionarios	Cuestionarios	40 min

Apéndice 6

Ficha 1

Actividad 1. Observa la imagen. ¿Qué supones que dice la carta? Escribe en tu cuaderno un relato corto de tres líneas acerca de, al menos, tres emociones distintas que imagines que experimente la persona que lee la carta y por qué. Deja tu relato sin final.



- Comparte tu relato con un compañero y recibe el suyo. Cada uno pondrá, en un minuto, un final al relato que tiene entre sus manos.
- Regresa su relato a tu compañero y solicita el tuyo. Léelo en voz baja.

Apéndice 7

Ficha 2

Actividad 2. A partir del relato que escribiste y leíste, reflexiona de manera individual: ¿Qué motiva a que las emociones cambien de un momento a otro? ¿Cómo pueden afectar a tu vida cotidiana las emociones que permanecen mucho tiempo? Escribe tu reflexión aquí o en tu cuaderno.

Apéndice 8

Ficha 3

Actividad 3. Observa las imágenes y contesta las siguientes preguntas aquí o en tu cuaderno.



a. Utilizando una metáfora en la cual tú eres el jinete y las emociones son el caballo ¿con cuál imagen te identificas más?, ¿por qué?

b. ¿Qué acciones realizas para manejar tus emociones?

Actividad 4. En parejas anoten aquí o en su cuaderno:

a. Las ideas que tienen sobre sí mismos respecto al manejo de sus emociones.

b. ¿Quién creo que soy y cómo eso impacta en la capacidad que pienso tener para regular mis emociones?

Apéndice 9

Ficha 4

Actividad 5. En plenaria, discute cómo se relaciona una olla de presión con reprimir las emociones. Sigue las instrucciones del profesor.

Actividad 6. Utilizaremos el ejemplo de la olla de presión y sus diferentes elementos para responder las siguientes preguntas. Puedes anotar tus respuestas sobre la ilustración o en tu cuaderno.



a. Presión: ¿Qué tan frecuente te guardas o reprimes tus emociones? Indícalo en el termómetro de la ilustración.

b. Ingredientes: ¿Qué emoción sueles reprimir y consideras que produce mayor presión y temperatura dentro de tu olla? Anótala en el recuadro; si identificas más de una, escríbelas todas.

c. Válvula de escape: Cuando la presión llega a su límite, el vapor se descarga. Lo mismo sucede con nuestras emociones. Con base en la(s) emoción(es) que identificaste en

la pregunta anterior, reflexiona qué consecuencias hay en diferentes aspectos de tu vida al reprimirlas.

Lee las siguientes preguntas y respóndelas dentro de las nubes en el dibujo con el número correspondiente.

1. ¿Qué consecuencias tiene el querer no sentir o expresar esa emoción y reprimirla? (Pregúntate: ¿tiene algún impacto en mi salud?, ¿cómo experimento la emoción cuando la reprimo?, etcétera.)

2. ¿Consideras que, cuando reprimes la emoción, ésta interfiere en tu desempeño académico?

Explica. (Reflexiona si alguna emoción te impide aprender algún tema, si se interpone en tu estudio, si afecta los resultados de un examen, etcétera.)

3. ¿Cómo afecta reprimir tus emociones en tus relaciones con familiares, amigos y profesores?

(Pregúntate: cuando reprimo una emoción, ¿cómo es mi disposición y acercamiento hacia otros?, ¿cómo me relaciono con otras personas?)

Apéndice 10

Ficha 5

Actividad 7. Trabajen en equipos de tres o cuatro compañeros.

a. Lean la siguiente historia:

Había una vez un hombre llamado Santiago. En la pedregosa tierra donde vivía todos caminaban descalzos. Un día, cansado de las espinas y de las piedras que lo lastimaban, quiso encontrar un medio para proteger sus pies.

Así se le ocurrió una solución: cubrir todos los caminos con pieles de vaca. “La ruta será suave, esas espinas no podrán lacerarme”, pensó. Entusiasmado, fue a compartir el plan con su anciana y sabia abuela. “Abuela —le dijo—, ¡tengo una gran idea!”, y se la contó.

La vieja le contestó con ternura: “¿Dónde podría encontrarse suficiente cuero para cubrir la superficie de la tierra? ¿No sería más fácil cortar dos pedazos de cuero para hacerte unos zapatos? Así sería como si todo el mundo estuviese cubierto con piel.”

Ahora imaginemos que las espinas y piedras de la historia representan a nuestra compañera Yeni junto con el hecho de que no se anima a preguntar en la clase de matemáticas:

¿Cuál sería una estrategia basada en “cubrir los caminos con pieles de vaca”? ¿Y cuál una estrategia basada en “ponerse los zapatos”?

Actividad 8. Piensen en otra espina (dificultad) recurrente de la clase de matemáticas y completen aquí.

Espina: _____

Estrategia “cubrir los caminos con pieles”: _____

Estrategia “ponerse zapatos”: _____

Actividad 9. En plenaria comenten: ¿qué diferencia hay entre ambas estrategias? ¿qué beneficios te traería si eliges la estrategia de ponerte zapatos para lidiar con tus dificultades?

Apéndice 11

Ficha 6

Actividad 10. Lee los ejemplos y piensa en una experiencia de cambio que reconozcas en ti. Escríbela aquí o en tu cuaderno.

<i>Ámbito</i>	<i>Situación</i>	<i>¿Qué hacía antes?</i>	<i>¿Qué hago ahora?</i>
En la vida personal	Levantarme temprano	Ponía dos o tres alarmas en el despertador y siempre se me hacía tarde.	Cuando suena la primera alarma pongo música y eso me despierta
En la relación con los demás	La persona que me gusta se acerca a mí.	Sentía nervios, tensión y no hablaba.	Disimuladamente respiro profundo mientras sigo haciendo mis cosas
En la escuela	Las actividades escolares.	Sentía que no podía con algunas asignaturas y me rendía.	Me esfuerzo y reconozco lo que voy aprendiendo a mi ritmo y conforme a mis metas.

- a. Escribe qué emociones sientes al observar las cosas que has logrado modificar.

Apéndice 12

Ficha 7

Actividad 11. Observa las siguientes imágenes y escribe debajo de cada una de ellas, o en tu cuaderno, la emoción que piensas que esa persona está experimentando. Después describe en una frase una situación que podría ocurrir si cada una de ellas interactuara con otra persona en ese momento y anótala también.









a. Ahora escribe debajo de cada situación una frase que describa lo que podría hacer cada persona para regular sus emociones y relacionarse de una mejor manera con los demás.

b. En parejas, dialoguen acerca de qué hacen ustedes para manejar las emociones cuando se sienten como las personas de las imágenes.

Apéndice 13

Ficha 8

Actividad 12. Observa en la siguiente historia lo que le pasó a Germán la semana pasada.



Germán siente mucha angustia y prefiere evadir el tema jugando videojuegos, pero ¿puede hacer algo?

Esta historia representa las cuatro fases del proceso emocional que llamamos MAPA por sus siglas (Mundo, Atención, Pensamiento y Acción). En cada una existe la oportunidad de intervenir para cambiar el curso de la emoción que estamos experimentando.

Estrategia de regulación para la fase 2 (¡Atención!)

¿Qué pasaría si Germán dejara de enfocarse en las posibles consecuencias negativas de lo que su papá le dijo esa tarde? ¿Por ejemplo: si pensara de qué manera podría ayudar sin tener que dejar la escuela o si llevara su atención a las sensaciones de la respiración en ese momento?

Actividad 13. Reescribe la historia de Germán. El Mundo o la situación es la misma: su papá le dijo que ya no le alcanza. Pero ahora **¡cambia su foco de atención!** Imagina en qué podría enfocar su Atención, cuál podría ser su Pensamiento y cuál su Acción. Señala cómo se modificaría la intensidad de la emoción en las distintas fases.

<p>Mundo ¿Cuál es la situación? Puede ser interna o externa.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atención ¿En qué aspecto de la situación está enfocada su atención?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Pensamiento ¿Qué significado le da a lo que está ocurriendo?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Acción ¿Cuál fue la reacción?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
			



Apéndice 14

Ficha 9

Actividad 14. Lee el poema autobiografía en cinco capítulos de Portia Nelson.



1. Camino por la calle.
Hay un hoyo profundo en la acera.
Me caigo dentro.
Estoy perdido... impotente.
No es culpa mía.
Tardo una eternidad en salir de él.



2. Camino por la misma calle.
Hay un hoyo profundo en la acera.
Aparento que no lo veo. Vuelvo a caer dentro.
No puedo creer que esté en el mismo lugar.
Pero no es culpa mía.
De nuevo me lleva mucho tiempo salir de él.

3. Camino por la misma calle.
Hay un hoyo profundo en la acera.
Veo que está allí.
Caigo en él de todos modos... es un hábito.
Tengo los ojos abiertos. Sé dónde estoy.
Es culpa mía.
Salgo inmediatamente de él.



4. Camino por la misma calle.
Hay un hoyo profundo en la acera.
Lo esquivo.



5. Camino por otra calle.

Actividad 15. El poema es una metáfora de cómo podemos trabajar con aquellas emociones que nos lastiman para, gradualmente, desarrollar mayor bienestar. Cada etapa de la historia puede relacionarse con ese proceso. Para identificarlo, completa los espacios en blanco del siguiente cuadro. (puedes escribir aquí o en tu cuaderno guiándote con la referencia de las otras columnas):

<i>Capítulos descritos en el poema</i>	<i>Etapas de regulación emocional</i>	<i>Etapas aplicadas a una situación</i>
Caerse en el hoyo	Nos dejamos llevar por la emoción sin darnos cuenta y la vivencia de la misma es larga	Raúl se enojó mucho cuando su mamá le insistió que recogiera sus cosas. Estuvo enojado toda la tarde
Volverse a caer en el hoyo		Raúl se volvió a enojar mucho y terminó discutiendo con su mamá otra vez
Salir del hoyo	Nos dejamos llevar por la emoción, estamos conscientes de ello. Aplicamos alguna estrategia y la emoción se nos pasa más rápido	Raúl reconoció que está enojado y que eso lo hace sentirse mal y le causa problemas con su mamá. Se tomó un momento para respirar y su enojo duró menos
Esquivar el hoyo		Raúl se dio cuenta que se estaba enojando y decidió irse a su cuarto un momento antes de discutir con su mamá. Ya no se enojó tanto.
Caminar por otra calle	Ya no nos dejamos llevar por la emoción. Disminuyen su intensidad, recurrencia y duración.	

Apéndice 15

Cuadro 1A. Clasificación de conceptos hallados en la entrevista²

<i>Categorías</i>	<i>Descripción</i>	<i>Respuestas en entrevista</i>
A. Formación y experiencia	Estudios profesionales	Yo soy psicóloga, con licenciatura y maestría en Psicología. Y bueno, actualmente estudio el doctorado en Psicología en el área educativa y desarrollo. He estado más, bueno, interesada y desarrollando trabajo [sic] dentro del área de desarrollo cognitivo. [Tengo] 20 años como profesora y algo que sí he como... marco [sic], un parteaguas en mi trayectoria académica, pues fue justamente la maestría [sic], porque ahí me insertó al área de atención de estudiantes con dificultades académicas y el rol que trabajamos en la residencia es justamente de tutoría, en la idea de generar, de promover en los estudiantes que presentaban este perfil, estudiantes de secundaria con bajo rendimiento, rezago, reprobación. [Pensamos en] el desarrollo de estrategias de aprendizaje dentro de un <i>modelo contextual-ecológico</i> , donde abordábamos no sólo el área cognoscitiva, sino el área motivacional, socioemocional.
	Experiencia laboral	
	Experiencia en la tutoría	
B. Interés por la tutoría	Vocación	Cuando... termina la maestría en el 2006, en el 2008 comienzo como a interesarme en la tutoría aquí en el colegio, ya en el nivel de bachillerato y con las condiciones distintas que tiene el colegio. Yo creo que es una recompensa mutua. Ellos aprenden, pero yo aprendo [sic]. El hecho de, de..., de poder apoyarles, en dificultades que para ellos parecen muy grandes... este y que... con el <i>diálogo</i> que podemos mantener y la orientación con eso ellos se..., se... comienzan a sentir mucho más seguros, mucho más tranquilos.
	Motivos de interés y agrado	
C. Concepción de la tutoría	Significado de la tutoría	[Existe] Una <i>interacción</i> donde aprendemos a desarrollar los procesos cotidianos que tiene el alumno en su trayectoria académica. Ése es el eje central. Obviamente <i>están involucradas todas estas experiencias de vida</i> , porque el alumno es un alumno integral en su contexto completo... eh, pero que, bueno, el objetivo, y que sí lo comprobé [sic], que lo aprendí con los estudiantes de secundaria, que, estructurando la vida académica, eh...,
	Características y cualidades de los buenos tutores	

² La redacción de las respuestas de la entrevista ha sido ligeramente modificada con el fin de que el mensaje sea un poco más claro. Esto no afecta el contenido de las respuestas.

		[sic] progresivamente se iba estructurando su vida familiar, su vida personal.
D. Función de la tutoría	Implicaciones de la acción tutorial Límites de la acción tutorial	En la UNAM igual que en la política de docencia, la cátedra, libertad de cátedra [sic]. En la tutoría también se tiene una <i>estructura de plan de acción tutorial</i> , pero cada tutor puede desarrollar su propio plan (es ventaja y es desventaja). Ventaja cuando la coordinación no da una, desventaja cuando los tutores tampoco dan una [risa], porque, si la coordinación intenta establecer, pues eso, orden, coordinación, no imposición, sino coordinación de los trabajos, pues cada tutor hace lo que mejor puede, ¿¡no!?
E. Conocimiento del Programa de Acción Tutorial y del Programa Institucional de Tutoría	Planteamientos del Programa de acción tutorial y del Programa Institucional de tutoría	El plan, el PIT, establece los objetivos, básicamente tiene los objetivos [sic], que es lo que ya te mencionaba: <i>disminuir la deserción, reprobación y mejorar la calidad educativa</i> son los dos grandes objetivos y la... la estructura organizativa, que hay una coordinación central, una coordinación local, eh... <i>cuáles son las, los límites de la tutoría, las funciones del tutor, las etapas de la tutoría</i> , es como más bien una orientación administrativa. En el Plan de Acción Tutorial (PAT), eh... sí... viene una orientación más particular, de que la sesión 1 de tutoría [sic], porque se tienen programadas cuatro, cuatro sesiones de tutoría grupales durante el semestre: una de diagnóstico, una de seguimiento, una... eh... perdón, <i>diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación</i> . Las cuatro etapas de la tutoría, sin embargo, mmm... y esa modalidad se tuvo que estructurar debido a una necesidad administrativa. La tutoría al menos en la UNAM, porque en otras escuelas no es así, no tenemos <i>espacio curricular</i> [sic], no hay horas asignadas a la tutoría; entonces, ¿a qué hora das la tutoría? Entonces, como se da en el grupo clase, eh..., pues ahí le quitas un poco de horas a tu clase o en mi caso, que sí se lleva, se puede hacer... eh..., temáticas particulares; las relaciono con la tutoría y así lo, lo desarrollo, y esta situación genera que al menos de manera obligatoria se tengan que tener cuatro sesiones.
F. Conocimiento del estudiante	Conocimientos de los alumnos	Los procesos educativos toman mucho tiempo; entonces, un año acompañas al alumno en esa transición, en las dudas que va teniendo y creo que y he valorado [sic], porque también lo he preguntado, lo he documentado, los alumnos perciben un apoyo, una especie de... de soporte, de asidero, que [sic] saben que, si algo pasa, tienen ese apoyo y con eso <i>ellos se sienten mucho más seguros, más</i>

confiados; aún que nunca te piden apoyo, como ellos mismos lo dicen, ¡nunca...! Pero yo ya sabía que, si algo me pasaba, le podía preguntar, le podía decir y eso así como que me tranquilizaba, ¿no? Entonces para algunos funciona como eso, y algo que yo también he sostenido es que, efectivamente, todos los alumnos necesitan orientación, todos necesitan información porque son procesos que no conocen.

Hay algunos que tienen mucha *autonomía intelectual*, que tienen buenos *hábitos de estudio*, que realmente no requieren en este sentido el apoyo de un tutor. Para los fines que está pensado en el colegio, ¿no?: la no deserción, la... evitar la reprobación. Más bien esos alumnos [*sic*] un desafío también sería cómo involucrarlos a que apoyen a otros. Estas habilidades que ellos han desarrollado que las socialicen [*sic*] con los que no, porque te das cuenta de que su, su estimulación social, intelectual es distinta, ¿no!? Rastreas y la literatura lo tiene muy bien documentado: la escolaridad de los padres, recursos económicos, el que van [*sic*], va proyectando la, la consistencia de los alumnos.

Las *carencias* podríamos decir que principalmente tienen [*sic*]. En quinto semestre lo que más identifico son... *falta de hábitos de estudio*, donde ya no estén en este nivel reproductivo de la información. Porque muchos han conservado ese esquema de secundaria, de copiar. Prácticamente, lo que dice el profesor, lo que dice el libro, ...cuando les pides que parafraseen, que expliquen, se les dice que tomen en cuenta lo que dice el autor, pero ellos añadan o... o *reestructuren sus conocimientos* previos, es donde ya: “¿Cómo?, ¿qué es eso?” Entonces, este... esa parte son [*sic*] las principales dificultades que noto en la calidad de sus trabajos: entregan algunos unos trabajos, muy, muy deficientes, con poco orden, que se nota el poco bagaje intelectual que tienen, discursivo, mmm... También algunos con falta de habilidades para pedir apoyos, no saben que el plantel tiene asesorías o que tiene tutorías.

Un alumno que empieza a tener dificultades lo que hace es aislarse, para no exponerse a... a ser considerado como burro, el mal alumno; entonces mejor no preguntan, mejor comienzan a aislarse y que va muy [*sic*], también, una carencia importante, pues son las dificultades de estructura familiar. Si hay una, una relación muy alta...; no, no es generalizable ni aplica en todos los casos que un mal ambiente familiar genere dificultades en la escuela, pero si hay mucha relación y

G. Preparación de la acción tutorial	<p>Tipo de planeación</p> <p>Elementos de un plan de acción tutorial</p> <p>Tipo de tutoría</p> <p>Tipo de estrategias de regulación académica</p>	<p>algunos, excepcionalmente, silencio [sic] sus factores protectores que tiene además de familias caóticas [sic], tienen un tío por allí que les da estructura [sic], alguien, hasta la escuela y van bien, pero son pocos</p> <p>Realizo el, el diagnóstico, bueno el plan y a partir del diagnóstico que, que tengo, que son las listas “dálmata” [sic]. Ése es el primer recurso que reviso y ya me adelanto un poco en, por la experiencia que he ganado, en los alumnos que tienen determinado número de materias reprobadas; con ellos inmediatamente me voy a la sesión individual.</p>
H. Estructura de la tutoría	Dinámica de la tutoría	<p>La sesión grupal promueve, eh..., los <i>factores de motivación</i>. Mejorar hábitos de estudio, en general, pero para el caso de los, eh..., de los alumnos que tienen muchas materias reprobadas no pierdo tiempo, y a ellos inmediatamente los cito y hacemos el <i>plan de egreso</i> y hacemos un plan individual. Entonces, este, les doy una <i>hoja de metas</i> que fue la que aprendí a trabajar en la maestría, así le llamamos: hoja de metas, porque allí van poniendo eh..., cuáles son sus metas semestrales, mensuales, quincenales, semanales, diarias y cómo van cumpliendo.</p>
I. Conducción de la tutoría	Aspecto socioemocional en la tutoría	<p>Trabajo en la sesión, de grupo clase [sic], la tutoría de grupo clase [sic], la temática de atribuciones, <i>atribuciones de éxito, atribuciones de, de fracaso</i>, de bandura [sic]. Eh... las creencias y la... autoestima. ¡O sea! ¿Cómo está esa relación? Para que ellos hagan una valoración y en el tema de <i>autoconcepto y autoestima</i>, ¿cómo se valoran como estudiantes?, ¿cuáles consideran que son sus fortalezas?, ¿cuáles son sus dificultades?, eh..., ¿cuál es su planeación de metas? Y bueno ahí me apoyo de la clase también. Afortunadamente en la clase vemos esos temas también y Psicología II es Desarrollo Humano, desde la proyección que tenías de niño: ¿qué pensabas ser cuando quisieras ser grande?, ¿qué recuerdas que querías ser?, ¿eso se está cumpliendo?, ¿por qué sí?, ¿por qué no?, ¿cómo te ves dentro de 30 años?, ¿qué estarás haciendo? Entonces, este, mmm..., son los factores motivacionales que trabajo en las sesiones y ya en las individuales. Aprendí eso también en la maestría. Conforme ellos van cumpliendo metas</p>

pequeñas, eh..., su, su concepción y su motivación se va transformando, es lo que yo les explico. Si tú tienes un... “es que tengo que acreditar dieciocho materias”, eso es una loza [sic], pero si dices “esté semestre tengo que acreditar tres”, eso... sí, son alcanzables. ¿Cómo tienes que hacer para acreditar esas tres? Entonces ya se convierte como en esa bola de nieve, donde ya, “bueno, acredité todas”, las tres, pero eh, ya soluciono algo y empiezan a experimentar su sentido de autoeficacia, mejorar su *sentido de autoeficacia*, porque, con buenos deseos o por mucho que yo les eche porras, eso no modifica nada. Hasta que ellos *experimentan la sensación de éxito y la reflexión de por qué llegaron a ese éxito*, ¿no? Eh..., yo entiendo que *ésta es la labor del tutor*. Porque hay algunos que han estado en *situaciones motivacionales*, muy, muy, con mucha [sic] dificultad y acreditan el extraordinario y dicen “es que estuvo fácil el extra”. ¡Oye!, pero lo preparaste dos meses, este, te evaluaste, ¿no crees que eso, este..., influyó? “Pues un poco”. Porque sigo con esta atribución externa, ¿no? Entonces, les digo “*configurar un mapa motivacional con ustedes*”, un perfil motivacional, “pues atraviesa por las experiencias”.

J. Relación tutor-tutorado, tutorado-tutorado

Relación con el tutorado y entre ellos

Yo percibo, este..., buena relación entre ellos, este..., de confianza, de respeto. Cuando he hecho los cuestionarios de evaluación que han sido anónimos, precisamente, para que ellos se sientan en mayor libertad de exponer sus ideas, lo que encuentro de manera consistente es que *perciben un apoyo adecuado, este..., estima, un buen grado de alianza*, que tenían un apoyo, entre, con la tutora. Me perciben cercana, este..., con confianza.

K. Experiencia tutorial exitosa

Tutoría exitosa
Criterios para clasificar experiencia tutorial

Recuerdo un alumno que tenía reprobadas todas las matemáticas [sic], la familia ya lo quería sacar de la escuela porque nunca iba a acreditar matemáticas, ya se había quedado un año más y el chavo en verdad lloraba y decía “¡No, nunca voy a poder!” Entonces comenzamos a trabajar en las sesiones individuales y utilicé la metodología que aprendí en la maestría y bueno, tu hoja de metas y “¿cuál es la meta de esta semana? Quédate tres sesiones y si tu sientes que no, pues, te gusta, no aprendes, pues lo dejamos, pero inténtalo”, y comenzó a intentarlo, eh..., Pedí apoyo con un profesor de matemáticas, le expliqué que había que recuperar al alumno, pero sobre todo su parte personal, que ya estaba “declarado inútil”, me decía. Y comenzó a trabajar con él

matemáticas, incluso yo también, ¡o sea! Los tres trabajábamos matemáticas y yo le decía yo tampoco entiendo matemáticas, para mí también es muy difícil. Entonces, pues vamos a tratar de entenderlo y “oye, ya entendí, ¿tú cómo le entendiste?”, como un poco su compañera. Su tutora y su compañera cuando estábamos en las sesiones de matemáticas y, bueno, igual, es que “¿meto dos extras?”, “mete uno, Mate I, empecemos con Mate I”. Ya acreditó Mate I y bueno su cara cambió y bueno ahora Mate II y ahora Mate III y cuando egresó, bueno, fue como la..., el éxtasis, de que había logrado, este..., y él lo escribió en una carta que le dejó a este profesor y a mí, que lo que había aprendido era *que era capaz*.

Él, él se fue a una carrera de Filosofía y Letras Hispánicas, no recuerdo qué letras, pero dijo “no voy a tener que ver nada con las matemáticas, pero incluso ya no las odio y... y yo me siento muy diferente”. Entonces, su familia le hizo una comida, todo, este..., su escenario de vida cambió porque era el bote de basura de su casa [*sic*], ¿no?, el que no aprende, el que no sirve, no fue hecho para la escuela, el castigado ¿no? Entonces sí, su escenario cambió, si recuerdo mucho ese, este chavo.

L.
Involucramiento
cognitivo

Recursos de
apoyo
Estrategias de
involucramiento

Yo utilizo la *hoja de metas*, esa es mi herramienta cognitiva, a través de la escritura, de que reflexionen cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus dificultades. De que planifiquen sus metas. “La primera —les digo—, escriban sus metas y ponen: *¡acreditar todas las materias en el semestre!*” Y así enormes, bueno, qué tienes que hacer para que... ¡o sea!, haz tu meta con esas características, que sea desafiante, que sea próxima, que un cronograma y que sea, eh..., adecuada para lo que tú realmente puedes realizar, que sea viable, entonces, cumple esa meta tu... “¿esas características tienen tu meta?” No que sí, que, “¿cuál es tu evidencia?, ¿cómo vas a medir tu meta?” Ah... pues porque [*sic*] tengo que entregar tales tareas, entonces, que vayan haciendo esta metodología.

Pues es la *reflexión y modelamiento metacognitivo* que voy haciendo con ellos.

FUENTE: elaboración propia con base en la entrevista con la tutora de grupo de CCH-Sur.

Apéndice 16

Enlace a presentación completa:

https://drive.google.com/file/d/1_Zv3K3PX7MfI0uJkpCMOsDE-rZU1xt32/view?usp=sharing



TALLER DE “ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS
COMO APOYO AL PROCESO DE TUTORÍAS”

Rosario Anabel De Jesús Hernández