

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



**“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, CAPACIDAD ADAPTATIVA Y
DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”**

POR:

PATRICIA GEORGINA LLAMAS VILLARREAL

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN COMUNICACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

ABRIL, 2024.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, CAPACIDAD ADAPTATIVA Y DESERCIÓN
ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”

POR:

PATRICIA GEORGINA LLAMAS VILLARREAL

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

ABRIL, 2024.

“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, CAPACIDAD ADAPTATIVA Y DESERCIÓN
ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”

Comité Tutorial

Dra. Reyna Verónica Serna Alejandro

Directora

Dra. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz

Codirectora

Dr. Esteban Picazzo Palencia

Codirector

Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton

Subdirectora de Estudios de Posgrado e Investigación

Hoja de aprobación

Los integrantes del H. Jurado examinador del sustentante PATRICIA GEORGINA LLAMAS VILLARREAL hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada “HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, CAPACIDAD ADAPTATIVA Y DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR” y en vista de los cual damos nuestro consentimiento para que sea sustentada en examen de grado del Doctorado en Filosofía con Orientación en Comunicación e Innovación Educativa.

Dra. Reyna Verónica Serna Alejandro
Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL
Directora de tesis / Presidenta del Jurado de examen de grado

Dra. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz
Facultad de Ingeniería Mecánica y
Eléctrica de la UANL, *Secretaria del
Jurado de examen de grado*

Dr. Esteban Picazzo Palencia
Instituto de Investigaciones Sociales
de la UANL, *Vocal del Jurado de
examen de grado*

Dr. Mario Humberto Rojo Flores
Facultad de Ciencias de la Comunicación
de la UANL, *Vocal del Jurado de
examen de grado*

Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton
Facultad de Ciencias de la
Comunicación de la UANL, *Vocal del
Jurado de examen de grado*

Dedicatoria

*A Emmanuel, mi amado esposo y compañero de vida.
Tu paciencia y comprensión fueron fundamentales durante esta travesía.
Este logro también es tuyo.*

*A mis padres, Patricia y Enrique.
Me motivan a seguir confiando en mí y luchar por mis sueños.*

*A mis suegros, Lupita y David (†).
Sé que están sonriendo desde el cielo.*

*A Archie y Lola.
Cómplices de desvelos.*

*A mis alumnos y exalumnos.
Mi principal fuente de inspiración.*

Agradecimientos

Agradezco a los directivos y personal de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, especialmente al Dr. Mario Rojo, por siempre estar al pendiente y brindarme las facilidades necesarias para poder cumplir con esta meta académica.

A mi Directora de Tesis, Dra. Reyna Serna y a mis Codirectores, Dra. Maribel Hernández y Dr. Esteban Picazzo. Sus recomendaciones fueron muy valiosas para el desarrollo de mi trabajo de investigación. También, a la Dra. Alma Leyton y los maestros que participaron en mi formación: Patricia Cerda (†), Carlos Lozano, Laura Campos, Sergio Torres, Carlos Muñiz, Janet García, Yolanda Ruíz, Lizangela Guerra y Magda García. Agradezco encarecidamente sus atenciones, consejos y experiencias compartidas.

A mis compañeros de clases: Dinorah, Lilibeth, Juan, Arturo, Gerardo, Jair, Fabricio y Martín. Gracias por ser y estar. Logramos formar un gran equipo y construir una experiencia memorable.

Un sincero agradecimiento a los directivos y personal de la Preparatoria 23 de la UANL, Unidad San Pedro, por su disposición y permisos otorgados para la realización del estudio. De manera especial, agradezco a Mariana Esparza, por su invaluable apoyo en el proceso de diseño e implementación del programa de intervención.

Amistades, colegas y compañeros de trabajo, gracias por darme ánimos y acompañarme de cerca o a la distancia en cada parte del proceso.

Por último, agradezco infinitamente a mi hermosa familia por sus muestras de apoyo. Abuelita Ramona, tíos, primos, cuñados y sobrinos, cada palabra de aliento fue suficiente para tomar fuerzas cuando más lo necesitaba.

Patricia Georgina Llamas Villarreal

Resumen

Patricia Georgina Llamas Villarreal

Abril, 2024

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Título: Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la educación media superior.

Número de páginas: 157

Candidata al grado de Doctor en Filosofía con Orientación en Comunicación e Innovación Educativa.

Propósito y método de estudio:

El presente trabajo de investigación se propuso evaluar el impacto de las habilidades socioemocionales y la capacidad de adaptación en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer semestre de bachillerato general en una preparatoria pública del estado de Nuevo León. Se trata de un estudio cuasiexperimental (pre y post), longitudinal de enfoque mixto. Se evaluaron los rasgos socioemocionales y adaptativos, además del desempeño académico de los participantes, en dos momentos diferentes y a partir de un esquema de intervención. Participaron 30 estudiantes de primer semestre de bachillerato general, pertenecientes a una institución pública de educación media superior, en la ciudad de San Pedro Garza García. Se contempló intervenir con dos grupos de estudiantes, un grupo experimental y un grupo control, de 15 participantes cada uno. La investigación documental permitió la obtención de categoría de análisis para el diseño de un instrumento. Bajo la técnica de encuesta, se aplicó la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar (diseño propio) con dos mediciones, una previa a la intervención y otra

posterior a la misma. Como intervención, se desarrolló un programa de reforzamiento académico de 12 sesiones, cada sesión incluyó actividades para fortalecer estrategias de aprendizaje básicas. En el grupo experimental, además del reforzamiento académico, se incluyó como estímulo una selección de ejercicios de entrenamiento de habilidades socioemocionales.

Conclusiones y contribuciones:

Los resultados obtenidos permiten concluir que el entrenamiento de habilidades socioemocionales impacta de manera favorable en la capacidad adaptativa de los estudiantes, puesto que la mayoría de los participantes del estudio mostraron una disminución significativa en el índice de reprobación académica. Los hallazgos encontrados representan implicaciones prácticas útiles para los profesionales de las áreas de educación, la salud mental y programas de bienestar estudiantil que buscan atender las necesidades socioemocionales y adaptativas de los estudiantes que viven un proceso de transición escolar.

Dra. Reyna Verónica Serna Alejandro
Directora de Tesis

Índice general

	Página
Hoja de aprobación	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Resumen	vii
Índice general	ix
Índice de tablas	xi
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	12
1.1 Antecedentes	14
1.2 Planteamiento del problema	19
1.3 Justificación	20
1.4 Objetivo General	21
1.5 Objetivos Específicos	21
1.6 Pregunta central de investigación	22
1.7 Preguntas subordinadas	22
1.8 Conveniencia	22
1.9 Limitaciones	23
1.10 Delimitaciones	23
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Deserción escolar	25
2.2 Causas de la deserción escolar	26
2.3 Deserción escolar en América Latina	29
2.4 Deserción escolar en México	30
2.5 Deserción escolar en Nuevo León	32
2.6 Programas contra la deserción escolar	32
2.6.1 Enfoque en la integración y adaptación	32
2.6.2 Enfoque psicosocial	35
2.6.3 Enfoque multidimensional	35
2.7 Posturas teóricas en torno a la adaptación escolar	37
2.8 Proceso de adaptación e integración al entorno educativo	38
2.9 Posturas teóricas en torno a las habilidades socioemocionales	39
2.10 Habilidades socioemocionales y rendimiento académico	40
2.11 Aprendizaje Socioemocional del CASEL	42

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	45
3.1 Diseño de la investigación	46
3.2 Sujetos	47
3.3 Criterios de inclusión	47
3.4 Criterios de exclusión	47
3.5 Estrategia de muestreo	48
3.6 Población	48
3.7 Unidad de análisis	48
3.8 Tamaño de la muestra	48
3.9 Técnicas	49
3.9.1 Investigación documental	49
3.9.2 Encuesta	49
3.9.3 Experimento	50
3.10 Instrumento	51
3.10.1 Categorías de análisis	51
3.10.2 Diseño del instrumento	53
3.11 Consideraciones éticas	55
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	56
4.1 Datos sociodemográficos de los participantes	57
4.2 Índice de reprobación académica	59
4.3 Índice de deserción escolar	60
4.4 Instrumento de medición	61
4.5 Análisis descriptivo	62
4.5.1 Autoconocimiento	62
4.5.2 Autogestión	63
4.5.3 Conciencia social	63
4.5.4 Habilidad de relación	64
4.5.5 Toma responsable de decisiones	64
4.5.6 Adaptación escolar	65
4.6 Resultados de la intervención	65
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	67
5.1 Conclusiones	68
5.2 Recomendaciones	71
5.2.1 Teóricas	71
5.2.2 Prácticas	72
5.2.3 Metodológicas	73
Referencias	75
Anexos	83
Acerca del autor	155

Índice de tablas

Título	Página
Tabla 1. Categoría de análisis Habilidades Socioemocionales.	52
Tabla 2. Categoría de análisis Capacidad Adaptativa.	53
Tabla 3. Escala sobre Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar.	54
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de género de los participantes.	58
Tabla 5. Estadísticos de edad reportada por los participantes.	58
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de edad reportada por los participantes	59
Tabla 7. Distribución por grupos, edad y género de los participantes.	59
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de reprobación académica.	60
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de deserción escolar.	61
Tabla 10. Valores de confiabilidad de la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar.	61
Tabla 11. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Autoconocimiento.	62
Tabla 12. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Autogestión.	63
Tabla 13. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Conciencia Social.	63
Tabla 14. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Habilidad de Relación.	64
Tabla 15. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Toma Responsable de Decisiones.	64
Tabla 16. Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Adaptación Escolar.	65
Tabla 17. Comparativo de resultados de la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar	66

CAPÍTULO 1 | INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La educación representa un recurso primordial para tener acceso a conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el óptimo desarrollo de los individuos en una sociedad que requiere cada vez más de una participación motivada por la conciencia de su entorno. En la escuela, además de apropiarse de aprendizajes disciplinares, los niños y jóvenes también encuentran el espacio ideal para el aprendizaje socioemocional con el cual pueden desarrollar y fortalecer habilidades intrapersonales e interpersonales.

De acuerdo con Heckman y Kautz (2013), las habilidades socioemocionales son aquellas herramientas que nos permiten conocernos mejor como personas, manejar nuestras emociones, comunicarnos efectivamente, resolver conflictos, plantearnos y alcanzar metas, levantarnos de los tropiezos, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas. Se trata de habilidades que conforman la inteligencia emocional, la cual es tan importante y necesaria como lo es la inteligencia cognitiva.

El papel de las emociones o la parte afectiva en el aprendizaje ha sido considerado principalmente en el nivel preescolar, recurriéndose en la mayoría de los casos a estrategias pedagógicas constructivistas, en las cuales se privilegia lo lúdico. Conforme los niños avanzan en los diferentes niveles educativos, se incrementa las exigencias y las expectativas que genera un ambiente escolarizado provocando así, una percepción menor de autoeficacia. Lo anterior encuentra salida en el aburrimiento, emoción que bloquea la memoria a corto plazo e impide procesar la información de manera efectiva, afectando la motivación, el aprendizaje y por consecuencia el desempeño del estudiante (El Colegio Nacional, 2021).

Bajo este escenario, las habilidades socioemocionales comenzaron a figurar en las investigaciones relacionadas con el aprendizaje, planteándose la necesidad de estudiar una serie de habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones y la perseverancia como variables o factores que pueden predecir el rendimiento académico (CASEL, 2021).

En México, desde el 2012, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce como obligatoria la Educación Media Superior (EMS), nivel educativo que atiende a la población que ha concluido la educación básica y cuya edad se mantiene en un rango que se ubica entre los 15 y los 19 años. Este nivel educativo tiene una duración que va de los dos a los cuatro años, dependiendo del tipo y modalidad del subsistema en el que se ingrese (INEE, 2016). Entre sus objetivos se destaca el preparar alumnos para el trabajo o para continuar con una carrera universitaria.

La EMS es un nivel académico determinante por las implicaciones de la toma de decisiones que tienen que hacer los estudiantes una vez que concluyan el plan de estudios. De acuerdo con el informe complementario del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación en 2019, la atención principal de las instituciones educativas se orientó hacia los factores que ponen en peligro su permanencia en la escuela como lo son la reprobación y el abandono escolar.

1.1 Antecedentes

Desde su creación, la Educación Media Superior (EMS), ha carecido de políticas nacionales para atender de manera efectiva los problemas de una población que amerita por diversas circunstancias una atención especial (INEE, 2016). De acuerdo con el Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior, fue en 2005 cuando

se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual se conforma con la misión de cubrir las altas tasas de abandono escolar que se presentaban en México, debido al crecimiento acelerado de la matrícula y la oferta de opciones para quienes desearan continuar preparándose una vez terminada su educación básica (INEE, 2016).

El mismo estudio refiere un diagnóstico realizado por la SEMS en 2007, en el que se identificó que en este nivel educativo existían muchas carencias en comparación a otros sectores del sistema educativo nacional. Se encontró que la tasa de deserción, reprobación y repetición se ubicaba alrededor del 40%, mientras que el porcentaje de alumnos egresados que continuaban con estudios de educación superior era del 50% (INEE, 2016).

En el 2008 se buscó afrontar las deficiencias encontradas en el estudio del año anterior, para ello se conformó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tenía como premisa, trabajar para la calidad y equidad de la educación a través de diversas estrategias dirigidas a la profesionalización docente, el mejoramiento de la infraestructura y la adecuación de planes de estudio y programas que atendieran las necesidades psicosociales de los estudiantes.

A partir de entonces surgieron en los planteles de EMS una diversidad de líneas de acción, programas y estrategias de apoyo como tutorías, becas, orientación educativa y vocacional, así como la evaluación de aprendizajes adquiridos con el propósito de elevar la eficiencia terminal.

Con el impulso de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en 2011, se implementó el Programa “Síguele, caminemos juntos”. Acompañamiento Integral para jóvenes de Educación Media Superior”, el cual incluyó diversas dimensiones: Sistema de Alerta Temprana, Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Programa de Orientación Vocacional,

Construye T, Programa de Becas y Programa de fomento a la lectura. Posteriormente, durante el ciclo escolar 2013-2014, inició el Movimiento contra el abandono escolar en educación media superior “Yo no abandono” (INEE, 2016).

La Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEP-COPEEMS, 2012), señala que las causas y predictores del abandono escolar han fluctuado desde aspectos de índole personal como el gusto por el estudio, económicas, hasta factores como la reprobación de materias, el bajo logro escolar e incluso las motivaciones intrínsecas/subjetivas. El INEE destaca otros motivos que también inciden en la deserción de los jóvenes: la dificultad de los contenidos de las materias (15.2%), los problemas de adaptación al pasar de secundaria a bachillerato (35.5%) y falta de apoyo de los padres de familia (21%).

En el Manual 4.0 del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2017), para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS), se enumeran una serie de acciones que las instituciones de EMS debían formular para evitar la deserción escolar. Entre ellas destaca la elaboración de un conjunto de estrategias que promuevan el cumplimiento del perfil del egresado a través de actividades especializadas que acompañen a los estudiantes durante su trayectoria académica y en la construcción de un proyecto de vida, además de actividades establecidas para la detección de dificultades de los estudiantes y que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Al igual que en otros escenarios, la deserción escolar en la UANL se presenta en mayor medida cuando los estudiantes cursan el primer semestre de bachillerato. Un diagnóstico realizado por la Dirección del Sistema de Estudios del Nivel Medio Superior de la UANL

(DSENMS) en el 2017, encontró que la tasa de reprobación en las escuelas preparatorias pertenecientes a este sistema oscilaba del 2% al 21%, mientras que la tasa de abandono se encontraba entre el 1% y 20%; promediando 12% y 9% respectivamente.

Frente a estos indicadores, la UANL se plantea en su visión 2030 y en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030 la necesidad de consolidar programas de atención integral dirigidos a estudiantes de todas las dependencias académicas de los niveles medio superior y superior, buscando coadyuvar a la permanencia de los estudiantes, mejorar su desempeño académico y lograr concluir sus estudios en tiempo y forma impulsando la evaluación sistemática de los estudiantes de nuevo ingreso para canalizar oportunamente a las instancias pertinentes aquellos casos que lo ameriten.

En la misma línea, la Dirección del Sistema de Estudios de Nivel Medio Superior de la UANL (DSENMS), buscando articular la diversidad y mejorar la calidad de la educación alineándose a los modelos institucionales, implementó un curso de estrategias de aprendizaje y habilidades socioemocionales como un proyecto piloto con estudiantes del primer semestre en 8 de 29 preparatorias durante el ciclo escolar agosto – diciembre 2018.

El objetivo principal del curso se orientó a ofrecer estrategias de acompañamiento académico que contribuyeran en el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes del NMS de la UANL. Entre los objetivos específicos del curso sobresalen el de facilitar la adaptación del estudiante de primer ingreso al nuevo sistema educativo, fortalecer las estrategias de aprendizaje declaradas en los programas analíticos del plan curricular del NMS y ofrecer experiencias de aprendizaje que promovieran las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Este curso contemplaba una estrategia grupal preventiva de acompañamiento, evaluación y seguimiento para estudiantes de primer semestre, la cual podía considerarse en el Plan de Acción Tutorial de cada dependencia.

El curso se determinó como un programa obligatorio incluido en el horario de estudiante y docente bajo el nombre de “Tutoría”, el cual se ofrecía en 16 sesiones de 50 minutos (una hora clase). Se sugirió la figura del Tutor u Orientador como el perfil idóneo para facilitar el curso. También podía asignarse al personal con el que contara y/o considerara cada dependencia, requiriendo cumplir sólo con la capacitación para la implementación efectiva del programa.

Para el curso, se diseñó un material de apoyo, consistente en un cuaderno de trabajo para el estudiante y el docente con 16 actividades (cuatro de monitoreo académico y habilidades socioemocionales, siete para fortalecimiento de estrategias de aprendizaje y habilidades socioemocionales y cinco lecciones exclusivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales).

Como parte de la intervención se evaluó de manera diagnóstica la situación socioemocional de los estudiantes de primer semestre de todas las preparatorias de la universidad, hayan sido parte del programa piloto o no.

Después de un año de implementación, se aplicó nuevamente el instrumento de evaluación para medir el impacto en la cuestión académica de los estudiantes. El resultado fue altamente satisfactorio al contrastar las preparatorias que llevaron a cabo el pilotaje y las que no, encontrándose que las escuelas participantes del programa elevaron los indicadores de retención y aprobación hasta un 12% respectivamente. Así mismo, el índice de reprobación y deserción disminuyó hasta un 10%. Mientras que, las preparatorias que no formaron parte del pilotaje, sus números no fueron favorecedores, mantuvieron la tendencia más no en un sentido positivo.

1.2 Planteamiento del problema

Los reportes de autoridades escolares a nivel nacional indican que un número importante de instituciones educativas en México realizan una gran diversidad de actividades para apoyar la adaptación y el desarrollo académico de los estudiantes en diferentes momentos de su trayectoria escolar. Los apoyos van de asesorías académicas, cursos remediales o de nivelación intersemestral hasta talleres de hábitos de estudio, tutoría de pares y cursos propedéuticos; estos últimos, enfocados principalmente en la nivelación académica a través del reforzamiento de habilidades lectoras y matemáticas en estudiantes de primer ingreso.

A pesar de que las estrategias han presentado resultados interesantes, como la articulación curricular, es de reconocer que hasta el momento el enfoque de las estrategias de adaptación se ha preocupado principalmente por desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales del estudiante, dejando fuera factores personales como los recursos socioemocionales, los cuales toman un rol significativo durante el proceso de transición y adaptación al nuevo nivel educativo (INEE, 2019).

Al no ser un enfoque relevante en las políticas educativas en diferentes países como México, el abordaje de los aspectos socioemocionales se ha tornado opcional. En este sentido, es importante resaltar que las escuelas o instituciones educativas que han tenido la iniciativa de hacerlo han mostrado cambios significativos en sus indicadores de rezago y reprobación (Hernández y Hernández, 2018).

Por lo tanto, considerando el papel que juega el factor socioemocional dentro del proceso de aprendizaje y su relación con la predicción en el rendimiento académico, además de los resultados de proyectos que han participado en este sentido en favor de los estudiantes, en el presente trabajo se propuso evaluar el impacto de las habilidades socioemocionales y la

capacidad de adaptación en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer semestre de bachillerato general en una preparatoria pública del estado de Nuevo León.

1.3 Justificación

Los hallazgos encontrados en los informes de las autoridades educativas de nuestro país respecto a los fenómenos relacionados con la reprobación y el abandono escolar en el nivel medio superior sugieren poner más atención a la formación que obtienen los egresados de educación básica, ya que los problemas relacionados con este fenómeno se presentan principalmente cuando los jóvenes cursan el primer semestre de bachillerato. Dichos problemas responden a causas multifactoriales que en cierta medida algunas han sido atendidas a partir de iniciativas o acciones internas, propias de cada institución, y otras de manera externa, con programas de gobierno de nivel local o federal.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) refiere el abandono escolar como un problema urgente por resolver. Encuentra necesario disminuir y superar todo tipo de exclusión educativa, así como identificar las razones y procesos de la deserción escolar. Propone revisar condiciones de los estudiantes, como la edad, su desarrollo socioafectivo, el logro escolar, hábitos de estudio, aspectos económicos, estado de salud, acceso a la infraestructura educativa (física o virtual), además de los programas que se han implementado con el objetivo de disminuir el abandono escolar y que no han logrado los resultados esperados (Arroyo, 2019).

Estos programas se han centrado principalmente en dos factores, lo académico y lo socioeconómico, aspectos que facilitan el acceso y avance entre los diferentes niveles educativos. Sin embargo, no ha sido suficiente para garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sobre todo en el nivel medio superior. Esta realidad nos invita a poner nuestra

mirada en otras causas o factores que no han figurado en las acciones estratégicas de las instancias educativas, aquellas que permitan conocer y fortalecer de manera complementaria la formación del estudiante y que éste consiga terminar su trayectoria escolar de manera exitosa.

1.4 Objetivo general

Evaluar el impacto de las habilidades socioemocionales y la capacidad de adaptación en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer semestre de bachillerato general en una preparatoria pública del estado de Nuevo León.

1.5 Objetivos específicos

1. Diseñar y validar un instrumento que mida la percepción del desarrollo de habilidad socioemocionales y la capacidad de adaptación al entorno escolar en estudiantes de primer semestre de bachillerato.
2. Analizar las habilidades socioemocionales, la adaptación al entorno escolar y el rendimiento académico presentes en estudiantes de primer semestre de bachillerato que participan de un programa de reforzamiento académico con enfoque de educación socioemocional.
3. Determinar cómo influye el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de reprobación académica en estudiantes de primer semestre de bachillerato.
4. Determinar cómo influye el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de deserción escolar en estudiantes de primer semestre de bachillerato.

1.6 Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto de las habilidades socioemocionales y la capacidad de adaptación en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer semestre de bachillerato general en una preparatoria pública del estado de Nuevo León?

1.7 Preguntas subordinadas

1. ¿Cómo medir la percepción del desarrollo de habilidad socioemocionales y la capacidad de adaptación al entorno escolar en estudiantes de primer semestre de bachillerato?
2. ¿Cómo se muestran las habilidades socioemocionales, la adaptación al entorno escolar y el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de bachillerato que participan de un programa de reforzamiento académico con enfoque de educación socioemocional?
3. ¿Cómo influye el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de reprobación académica en estudiantes de primer semestre de bachillerato?
4. ¿Cómo influye el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de deserción escolar en estudiantes de primer semestre de bachillerato?

1.8 Conveniencia

Los resultados del estudio proporcionan respuestas objetivas a las principales interrogantes en torno a la educación socioemocional y el problema de la deserción en México, particularmente en la experiencia de adaptación que viven un número importante de jóvenes de secundaria que ingresan al nivel medio superior. Ofrece, como contribución principal, un acercamiento metodológico para el diagnóstico y fortalecimiento de las competencias

socioemocionales en las trayectorias académicas de estudiantes de bachillerato. Además, es un estudio trascendente para quienes buscan hacer una reorientación en las estrategias de enseñanza y procesos de planeación académica con un enfoque integral, sostenible y pertinente.

1.9 Limitaciones

Entre las limitaciones más importantes que se encontraron durante el desarrollo de la investigación fueron: determinar y analizar la muestra de estudio considerando que la población de estudiantes cuenta con factores sociales y antecedentes académicos diversos; la disposición y disponibilidad de los estudiantes para participar en el estudio; la autorización de los padres de familia y las autoridades educativas; así como los tiempos y espacios para llevar a cabo las actividades de campo ante la posibilidad de desarrollar las interacciones de manera virtual por motivo de la pandemia.

1.10 Delimitación

Estudiantes de primer semestre de bachillerato inscritos en el programa educativo de Bachillerato General de la Preparatoria 23 UANL (Unidad San Pedro) y que hayan obtenido 280 puntos o menos en el examen del Proceso de Asignación de Espacios para el período escolar Agosto – Diciembre 2022.

CAPÍTULO 2 | MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Deserción escolar

La deserción escolar, también conocida bajo los términos de abandono, interrupción o desafiliación, es considerada por diversos autores como un tema complejo por la forma en la que se concibe o conceptualiza. Puede explicarse como un hecho individual, involucrando la voluntad o decisión personal o también puede considerarse como un hecho social, en el que están implicados una diversidad de factores personales, económicos, culturales o escolares (INEE, 2017).

Miranda (2014), propone usar la expresión interrupción escolar para describir cualquier evento que refiera un corte en la continuidad de la trayectoria escolar:

La interrupción, según lo anterior, puede ser una “inter-grado”, cuando el estudiante aprueba el grado y no se inscribe al siguiente; o “intra-grado” dentro de uno solo.

Además, se describe la deserción “inter-nivel”, que sucede entre dos niveles educativos, y la que se da dentro de uno mismo, la “intra-nivel”. En cuestión de tiempo, las interrupciones pueden ser temporales (cuando el estudiante regresa) o definitivas “también conocidas como deserción (Miranda, 2014, p.39 en INEE, 2019b).

Ruíz et al. (2014), definen la deserción escolar como la acción de abandonar la escuela sin haber concluido el grado en curso; puede presentarse en todos los niveles educativos y es ocasionado por factores intrínsecos y/o extrínsecos.

Considerando las diversas posturas hacia la deserción escolar, es necesario reconocer que se trata de un fenómeno de origen multifactorial y que, para tratar de entenderlo, debe analizarse tanto los aspectos individuales como los sociales.

2.2 Causas de la deserción escolar

Los estudios sobre las causas o factores relacionadas con el abandono escolar refieren que se trata de un proceso que responde a múltiples aspectos, siendo complejo, dinámico y acumulativo, debido a que integra ámbitos sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales (Weiss, 2015).

Algunos autores hacen referencia de la interrelación existente entre factores como las variables socioeconómicas, la situación laboral, las características de la escuela y el contenido curricular. Miranda López (2018), sostiene que la mayoría de las variables tienen efectos interactivos y multiplicativos (atributos individuales y sociales), los considera como unos núcleos explicativos que, en conjunto, pueden elevar el riesgo de deserción.

Atender esta problemática, requiere conocer de manera profunda las condiciones y factores que pueden afectar o determinar la trayectoria escolar. Mantener un enfoque integral y multidisciplinario permitirá que se asuma lo complejo que es analizar el fenómeno del fracaso escolar.

Diversos estudios se han desarrollado principalmente en dos orientaciones teóricas cuando se busca analizar los factores que inciden en el desempeño académico o trayectoria escolar. Una teoría se inclina por identificar y comprender aquellos aspectos que están fuera del sistema escolar y que estos provocan un aprendizaje deficiente, la reprobación, las ausencias constantes, la desmotivación hacia el logro de aprendizajes. Esta teoría considera las causas

como una consecuencia de la estructura social, económica y política que limita la asistencia y desempeño del estudiante. Entonces, en este esquema teórico, la responsabilidad se dirige hacia ciertas figuras e instancias externas, tales como el gobierno, la comunidad, los amigos y la familia.

La otra teoría considera que el fracaso escolar responde a factores intraescolares, es decir, aquellos que están inmersos en el entorno escolar como las condiciones, situaciones y dinámicas que pueden dificultar la permanencia del estudiante, sobre todo en los grados de transición. En esta línea se consideran aspectos como la organización y estrategias para la integración de nuevos estudiantes, la interacción escuela-familia, maestros-estudiantes, estudiantes-estudiantes y las prácticas pedagógicas (Román, 2013).

Weiss (2015) reconoce tres grandes dimensiones en las que pueden agrupar las principales causas del abandono escolar: económica o social, académica o escolar y familiar o personal. El nivel de influencia parece ser similar, sin embargo, en las mediciones de la última década hacen referencia al factor económico como la principal razón de abandono escolar en el nivel medio superior.

Las razones escolares pueden incluir aspectos relacionados al interés por el estudio, la capacidad cognitiva, la adaptación al ambiente escolar, la relación con maestros y motivación; este tipo de causas han sido identificadas como principales predictores en las estadísticas de deserción en bachillerato a nivel internacional. También podrían entrar en esta categoría aspectos como el desempeño académico, el comportamiento, las actitudes y los antecedentes escolares (Rumberger y Lim, 2008).

Los aspectos institucionales como el ambiente y la gestión escolar se pueden relacionar con el rendimiento y abandono en el nivel medio superior. Hace un par de décadas, algunos

autores identificaban posturas alternas que centraban su atención en aspectos externos al individuo. Lee y Burkam (2003), hacían referencia a las condiciones, la organización y las medidas que toman las instituciones educativas que podrían llevar a los estudiantes a ir perdiendo interés sobre sus estudios, terminar en una situación de riesgo o desertar.

Vidales (2009) hace referencia de factores “intrasistema” como la escasez de programas de formación docente, la subutilización de la información socioeconómica, cultural o familiar de los estudiantes, la inestabilidad laboral de los docentes, la escasa articulación entre niveles educativos, la poca vinculación con la familia, la insuficiente orientación vocacional, la alta carga de alumnos por grupo y la deficiente formación de los estudiantes en áreas numéricas y verbales.

Estudios como el de Ortega et al. (2016), pone en la mira el factor de la participación de los padres en el proceso educativo como una casusa que influye en el rendimiento académico. Consideran que el involucramiento parental sigue siendo importante, aun tratándose de un nivel educativo como el bachillerato, para que los adolescentes continúen con sus estudios y evitar la deserción escolar.

En un intento de descifrar el origen de la falta de interés y la reprobación en los estudiantes, citadas como las principales causas de abandono escolar, Estrada (2014) encontró en los discursos de desertores características vinculantes como la falta de apoyo entre pares (afiliación juvenil) y en la institución (exámenes de recuperación, asesorías, etc.). Los jóvenes desertan porque se sienten ajenos e incompetentes, desafiados de la escuela.

2.3 Deserción escolar en América Latina

Dentro de los problemas sociales que comparten los países de América Latina podemos encontrar el de la educación, específicamente lo relacionado al fracaso de las trayectorias escolares de muchos niños y jóvenes. Román (2013), identifica dos aspectos que hacen de este problema un tema complejo. Primero, la afectación se da principal y mayormente en quienes se desarrollan en sectores pobres. Estos, al verse vulnerables y excluidos, aumenta la probabilidad de no aprender lo necesario, no tener un buen desempeño, reprobado el grado, dejar de asistir a clase o desertar del sistema escolar. Aunado a esto, el fracaso académico puede ser gestado en la misma escuela, desde su dinámica, juicios, prejuicios y prácticas.

Existe una similitud en el enfoque de priorizar la educación como derecho y con ello se ha logrado un incremento importante de estudiantes en nivel básico, incluyendo a quienes pertenecen a sectores pobres y vulnerables, del sector rural y/o pertenecientes a grupos étnicos. Sin embargo, no se tiene un panorama favorable en la calidad de la formación y la retención de los estudiantes en grados o sistemas superiores.

En los países de Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela, la deserción escolar aumenta de manera significativa en el nivel de secundaria. Se vuelven comunes factores externos o exógenos como la estructura, economía y dinámica familiar, amigos o pares desertores y la valoración por la educación. De igual manera, se hace presente el fenómeno de la meritocracia como un mecanismo de selección con el que se ubica y jerarquiza a los estudiantes en bases a sus resultados. Esto, según Dubet (citado en Román, 2013), termina siendo la razón por la que los jóvenes se atribuyen su fracaso. Entre los factores endógenos o internos comunes se encuentran la transición, la motivación y el bajo rendimiento. Respecto al factor de la transición entre niveles, este concentra las mayores tasas de abandono y deserción. De acuerdo

con Rossano (2006), citado en Román (2013), dicha transición implica cambios importantes respecto a la autonomía y exigencia académica.

De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, para el año 2016 los países de Bolivia, Ecuador, Panamá y Argentina contaban con las tasas de asistencia escolar (88.7% – 93.6%) en edades comprendidas entre los 15 y 17 años, mientras que México contaba con la tasa más baja (78.6%), apenas superando países como Perú, Colombia y El Salvador (SITEAL, 2021).

2.4 Deserción escolar en México

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3º que la educación es un derecho humano y su ejercicio es el principal mecanismo social que coadyuva al desarrollo de la democracia, la comprensión y solución de nuestros problemas para una mejor convivencia humana. Refiere que la educación debe ser integral y desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que preparen para la vida a todas las personas; también debe ser inclusiva, intercultural y garantía de desarrollo de un pensamiento crítico (INEE, 2019).

En México, la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) es una disposición constitucional desde 2012 y el gobierno es responsable de garantizar su cobertura y pertinencia para lograr responder a las necesidades de los jóvenes (INEE, 2017).

De los modelos educativos existentes, el más extenso en la EMS es el bachillerato general, con enfoque propedéutico para que el estudiante continúe con su preparación académica en el nivel superior. Para el año 2018, esta extensión representaba el 62.8 %, mientras que el bachillerato tecnológico es el segundo con 35.9% de la matrícula nacional registrada. Este modelo, además de permitir la continuidad de estudios, se forma al estudiante para desarrollar

habilidades tecnológicas. Con menor porcentaje (1.2%), el modelo de profesional técnico representa un menor peso y se redujo su matrícula debido a la redefinición del perfil de egreso (INEE, 2019).

La EMS ha sido el nivel educativo con mayor crecimiento en los últimos años, con un ritmo de crecimiento anual de 3.3%, sin embargo, a pesar de su obligatoriedad, para el ciclo escolar 2017-2018, sólo habría logrado matricular al 63.8% de la población de jóvenes entre 15 y 17 años (INEE, 2019).

Székely (2015) citado por el INEE (2017), señala el problema del rezago educativo acumulado de los estudiantes que transitan a la educación media superior: el abandono escolar se acentúa durante el primer año de la EMS. Aunque ha disminuido la tasa de abandono escolar en los últimos años, se siguen identificando cantidades elevadas de jóvenes que abandonan.

De acuerdo con el INEE (2019), la tasa de abandono en EMS durante el ciclo 2016-2017 y el inicio del siguiente fue de 15.2%. Estos indicadores se relacionan con el número de alumnos que egresan, es decir, la tasa de abandono se va incrementando conforme se va transitando entre niveles educativos.

El abandono escolar en nuestro país se desarrolla en un contexto en el que un estudiante promedio ingresa a bachillerato con rezagos académicos importantes y se enfrenta a un nivel educativo que no responde a sus necesidades de aprendizaje de manera eficaz. En este escenario los estudiantes se aburren porque no logran entender los contenidos, les parece poco interesantes sus clases y prefieren faltar; al final, terminan abandonando la escuela (Weiss, 2015).

2.5 Deserción escolar en Nuevo León

La coordinación Sectorial del Desarrollo Académico (COSDAC) perteneciente al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS), hace referencia al incremento de la cobertura de la educación media superior en la región noreste de nuestro país en el año 2018, alcanzando el 82.1% respecto a la cobertura nacional. El caso de Nuevo León presentó un crecimiento significativo (23%) respecto a la media nacional y noreste (SEGOB, 2021).

En el desafío de la permanencia, para el período 2016-2017 registró una tasa de abandono del 11.4%, encontrándose por debajo de la media nacional y estados colindantes. En el período 2019-2020 se presenta un incremento registrando un 11.7% de casos de abandono, después aumenta al 12.3% en el período 2020-2021 y se tiene una proyección que ubica un 13.2% en el período 2021-2022.

Mendieta, E. (2021), comparte algunas declaraciones de Sofía Leticia Morales Garza, secretaria de Educación en Nuevo León, respecto a la deserción escolar en el nivel medio superior y los sistemas de estudios del bachillerato técnico y politécnicos; refiriendo que serían los temas críticos y desafíos por analizar y atender por el gobierno del estado: “Puedo sintetizar como puntos a trabajar, primero: la absorción de secundaria a primero de preparatoria en las distintas modalidades. ¿Qué significa eso? Estamos perdiendo a jóvenes, en el tránsito de tercero de secundaria a primero de prepa o colegio de bachilleres”.

2.6 Programas contra la deserción escolar

2.6.1 Enfoque en la integración y adaptación

En Chile, en el año 2014, nace el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (PACE UCSC)* con

la intención de acompañar a talentos académicos durante la transición de enseñanza media a superior, promoviendo su adaptación a través de monitoreo del desempeño académico y las debilidades psicosociales que presentan durante el primer año de universidad.

El programa PACE consideró entre sus estrategias, el diseño y validación de un instrumento con la intención de evaluar el desarrollo de aquellas habilidades psicosociales necesarias para la adaptación en la educación superior: madurez vocacional, habilidades socioemocionales, autocontrol del aprendizaje, manejo de la frustración, motivación hacia el aprendizaje y habilidades comunicativas. Para Carrasco y Paz (2018), esto ha posibilitado el diseño de acciones estratégicas para el desarrollo de las competencias clave desde el nivel educativo previo, no sólo para lo académico sino también para socioemocional, que es un área que tradicionalmente ha recibido menor importancia en los currículos académicos y por ende, ha sido subestimada por los propios estudiantes.

Desde el año 2006, en la Universidad Nacional Autónoma de México, se han desarrollado acciones para mejorar las condiciones de sus estudiantes durante su incorporación a la institución tomando en cuenta características prioritarias como la salud, la condición socioeconómica, la preparación previa, la adquisición de capacidades y el fortalecimiento de la vocación.

Los *Programas de Integración a la Vida Universitaria* (PIVU), se han convertido en una práctica común al inicio del período escolar y en momentos clave dentro de la trayectoria académica de los estudiantes para proporcionar los primeros conocimientos o experiencias sobre la vida cotidiana e institucional del bachillerato o la licenciatura.

Cruz et al. (2016), promueven la implementación de estos programas durante los procesos de transición de los jóvenes en los ámbitos educativo y personal, en una etapa de

cambios biopsicosociales e incorporación a una nueva comunidad estudiantil. El propósito que persiguen es modificar las causas que provocan los altos índices de abandono, deserción y el bajo desempeño académico que impacta en el rezago y la eficiencia terminal.

En la Universidad Tecnológica de la Habana “José Antonio Echeverría” se propuso el “Observatorio para la retención universitaria” como resultado de estudios realizados al interior de la propia universidad. Esta estrategia planteó como propósito el identificar, seleccionar y gestionar la información sobre los problemas relacionados con la retención universitaria. El primer paso para lograrlo fue realizar una encuesta que se aplica en el momento de la matriculación del estudiante en una carrera. Dicha encuesta contempló cuestionamientos acerca de la orientación profesional, la organización y planificación de actividades académicas, estrategias de aprendizaje, lectura comprensiva, autogestión, autoevaluación y preparación para exámenes y proyectos. La información arrojada permitió identificar las características de los estudiantes de nuevo ingreso para brindar atención y seguimiento de manera personalizada (Mata-Salas, 2018).

En Colombia, la Universidad Santo Tomás, diseñó un taller de integración a la vida universitaria en el que participaron todos los estudiantes de primer semestre de pregrado. Consistió en dos sesiones, en la primera se realizó una evaluación de áreas de ajuste, aprendizajes y compromisos de trabajo individuales. En la segunda sesión se analizaron los resultados académicos obtenidos, se evaluó el proceso de formación que han llevado a cabo y se construyó el Plan de Carrera, mismo que funge como herramienta de trabajo para los tutores de programas académicos. El resultado obtenido fue un incremento en resultados académicos, los estudiantes con una mejor conciencia del proceso de aprendizaje y el reconocerse como protagonistas dentro de su formación.

2.6.2 Enfoque psicosocial

En México, durante el ciclo escolar 2008-2009, surge el programa *Construye T* como un proyecto de intervención en el que participaron diversos organismos internacionales como la UNICEF, la UNESCO y de manera especial el PNUD. Se unieron al esfuerzo expertos mexicanos y organizaciones con vasta experiencia en el trabajo con jóvenes quienes fueron apoyados por autoridades de la educación media superior.

Construye T impulsó el desarrollo de acciones que promovieran el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como la prevención de factores de riesgo en los planteles de EMS, todo esto en un marco de convivencia escolar, trabajo colaborativo y comunitario.

Aunque no se obtuvieron los resultados esperados, se identificaron algunos aspectos positivos asociados como la disminución de violencia, de casos de depresión y ausentismo (INEE, 2016).

2.6.3 Enfoque multidimensional

Entre los años 2011 y 2012 se implementó en México el programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de educación media superior* como una iniciativa de las autoridades de la educación media superior en la que se consideraron diversas dimensiones relacionadas con la deserción escolar: la inasistencia, el acompañamiento académico, el apoyo psicosocial, la orientación vocacional, recursos económicos y fomento a la lectura.

De acuerdo con el Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior (INEE, 2016), no se realizaron evaluaciones externas al programa bajo un enfoque integral, sin embargo, parte de sus estrategias se mantuvieron vigentes hasta el 2018.

En el ciclo escolar 2013-2014, inspirados en programas y experiencias previas, la SEMS impulsó el *Movimiento contra el abandono escolar en educación media superior “Yo no abandono”* considerando tres estrategias de atención: el académico, el psicosocial o socioemocional y el vocacional en las cuales se buscó involucrar a todos los actores que pertenecen a la comunidad escolar, incluyendo especialmente a los padres de familia con el fin de mejorar los índices de acceso, permanencia y conclusión de estudios.

Con el apoyo de la SEMS, se proveyó una “Caja de Herramientas” a las escuelas para que la dirección escolar y docentes contaran con diversos recursos didácticos que facilitara la implementación de las estrategias. Dicha caja de herramientas incluía 12 manuales, los cuales brindaban recursos virtuales disponibles en línea para directores, estudiantes de primer ingreso, docentes, tutores, orientadores y padres de familia con los que podían recibir una guía respecto a la gestión, administración, hábitos de estudio, estrategias de adaptación, tutoría de pares, elección vocacional, plan de vida y carrera, diálogo padres-hijos, función tutorial, desarrollo de habilidades socioemocionales y participación de la comunidad educativa.

En el año 2015 se analizó el impacto de esta estrategia. El estudio realizado confirmó que las causas económicas y la reprobación son de los principales motivos de abandono, además de importancia del involucramiento de los alumnos y los padres de familia en la iniciativa. Por otro lado, se confirmó que el embarazo temprano puede ser un factor predictor de deserción así como el disponer de una beca puede resultar un factor protector (INEE, 2016).

2.7 Posturas teóricas en torno a la adaptación escolar

Figuras teóricas como Lazarus y Folkman (1986), se refieren al estrés y el afrontamiento que viven los estudiantes en la transición a un nuevo entorno escolar como parte del proceso de adaptación y que este requiere de mecanismos de evaluación y resistencia que permiten desarrollar estrategias para gestionar las demandas cotidianas. En este sentido, Albert Bandura hace referencia a la autoeficacia o capacidad personal para enfrentar desafíos. La autoeficacia académica tiene un rol determinante en la percepción que tienen los estudiantes respecto a manejar las exigencias escolares y tener mayor probabilidad de adaptarse de manera favorable (Waddington, 2023).

Desde el enfoque de la socialización escolar, Emile Durkheim entiende que la adaptación trasciende la adquisición de habilidades académicas (Carmona, 2020). Por lo que considera importante examinar cómo los estudiantes logran integrarse a la cultura escolar, cómo comprenden las normas sociales y cómo establecen las relaciones con sus compañeros y docentes.

La resiliencia, el optimismo y la gratitud son considerado desde la Psicología Positiva como fortalezas y emociones positivas en el proceso de la adaptación escolar. Dicha teoría resalta la importancia de promover estos elementos clave para contribuir en el bienestar dentro del contexto educativo (Seligman, 2009).

Urie Bornfenbrenner plantea que los diferentes ambientes en los que se desenvuelven los estudiantes influyen en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Su Teoría Ecológica Social considera la conexión entre la escuela y la familia, el nivel socioeconómico y cultural, además de sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y necesidades educativas particulares, para comprender cómo enfrentan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Romero, 2023).

2.8 Proceso de adaptación e integración al entorno educativo

La inducción es un proceso muy importante dentro de cualquier organización o institución, con ella se generan las bases para que las personas logren desarrollar su identidad y sentido de pertenencia. En una institución educativa permite al estudiante familiarizarse con la dinámica del plantel, sus compañeros, sus normas, así como los factores de riesgo y protección (Castro et al., 2018).

Fuentes y Matamala (2015) citados por Castro et al. (2018) consideran que esta estrategia responde a la necesidad de facilitar la transición del estudiante que egresa del nivel medio y que ingresa a la universidad, a través de acciones que coadyuven en la resolución de problemas durante el proceso de ingreso y adaptación al nuevo entorno educativo. Esto puede incluir necesidades de tipo físico, emocional, social, cognitivo y afectivo.

Las experiencias y factores previos al ingreso al nuevo nivel académico importan para el proceso posterior. Para Mamani (2017) los principales factores que afectan la adaptabilidad son la relación con el entorno, la replicación de hábitos, la experiencia previa, la pertenencia a grupos minoritarios, la confrontación identitaria, la presión grupal y la aversión al cambio. Lo que sucede antes de ingresar al plantel es importante, pero Silva y Rodríguez (2012) refieren que, la decisión de seguir o abandonar la escuela, es impulsada por lo que sucede durante su estancia académica.

La adaptación a los entornos universitarios es crucial para su permanencia y un desempeño académico exitoso. De acuerdo con Cruz et al. (2016), las escuelas deben enfocar su atención en los alumnos de nuevo ingreso a través de programas que sean el primer contacto para que estos logren un mejor conocimiento de la distribución de espacios, funcionamiento, valores, derechos, obligaciones, sanciones y autoridades institucionales, así como los equipos de docentes

y tutores, el plan de estudios, modelo educativo, programas de atención y servicios, diferencias con el nivel educativo anterior y actividades de integración.

2.9 Posturas teóricas en torno a las habilidades socioemocionales

Entre las propuestas teóricas precursoras que han guiado la comprensión de las emociones en el campo de la educación podemos encontrar a Federico Fröebel (1782-1852) y su principio central de llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios; Celestín Freinet (1896-1966) con la técnica de texto libre en la que el alumno puede expresar sus emociones, sentimientos y vivencias; y John Dewey (1859-1952), quien afirmaba que las escuelas deben ser espacios para aprender sobre democracia, las habilidades que ayudan a preservarla, el estado reflexivo que permite avanzar en ella y el clima socioemocional para ejercerla (López,2020).

Lo socioemocional es un constructo que ha sido estudiado con mayor fuerza a finales de los años noventa del siglo XX, diversificándose en perspectivas y planteando numerosas definiciones a través del tiempo. Se relacionan con el concepto de inteligencia emocional, mismo que comienza a conocerse con los trabajos de Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la habilidad para percibir, expresar, comprender, razonar y regular las emociones propias y las de los demás. Para Pérez (2022) el modelo de Salovey y Mayer es individualista y autodidacta, pues su orientación se inclina mayormente por la asimilación y comprensión de las emociones propias, partiendo de la idea de que los individuos deben conocerse y regularse a sí mismos antes de que modular y comprender las emociones de los demás.

Para Reuven Bar-On (1997) la inteligencia emocional contempla un conjunto de habilidades intra e interpersonales no cognitivas que inciden en el éxito y en la capacidad de

adaptación al entorno. A este autor se le atribuye el uso del inventario emocional que integra aspectos emocionales individuales y sociales: lo intrapersonal, lo interpersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo.

La inteligencia emocional es conocida principalmente con las aportaciones de Goleman en 1995, con las que se logra observar un crecimiento significativo en los estudios y publicaciones sobre temas de emociones, neurociencia y la aplicación de la inteligencia emocional en las organizaciones (Pérez, 2022). Para Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones propias y las de los demás, la capacidad de motivación y la habilidad de manejar las relaciones interpersonales de forma adecuada. Coincide con la postura de Salovey y Mayer al afirmar que la inteligencia intrapersonal es prioritaria, debido a que es necesario que las personas se conozcan y estén bien con ellas mismas (autoconocimiento, gestión emocional y automotivación), para luego conocer y entender a otros (empatía y habilidades sociales).

Fernández-Berrocal y Extremera afirman que la inteligencia emocional se puede desarrollar y optimizar a partir de la práctica de las habilidades emocionales. Aunque no profundizan en definir las, sólo hacen referencia a tres dimensiones intrapersonales: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional (Pérez, 2022).

2.10 Habilidades socioemocionales y rendimiento académico

Las habilidades socioemocionales comenzaron a figurar en nuevos constructos de investigaciones sobre el aprendizaje en la infancia y la adolescencia, consideradas históricamente como etapas cruciales del ser humano. En este sentido, Salamanca (2018), refiere la necesidad de llevar la educación emocional desde los primeros niveles educativos, insertando dentro del

currículo el desarrollo de la inteligencia emocional o habilidades socioemocionales como base de la formación en la sociedad del conocimiento.

El tema de las habilidades socioemocionales, asociado comúnmente con el término de inteligencia emocional, se ha reconocido como uno de los factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno, esto ha contribuido al surgimiento de un interés renovado por el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales (Jiménez y López-Zafra, 2009).

La educación emocional dentro del sistema formal de educación ha sido una línea teórica estudiada por autores como Bisquerra (2014), Fernández-Berrocal y Extremera (2001), mismos que han señalado la importancia de desarrollar actividades en entornos educativos que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes (Pérez, 2022). Modelos como el de Bisquerra (2000) han sido considerados como una innovación educativa, ya que busca fortalecer habilidades sociales que comúnmente no son abordadas en la escuela de manera tradicional. En el mismo sentido, Treviño (2019) refiere la necesidad de que se continúe trabajando con las habilidades socioemocionales en los programas educativos para formar jóvenes perseverantes, empáticos, perceptivos de sus emociones y capaces de mantener un control hacia lo que enfrentan. De igual manera, enfatiza que la escuela debe poner atención en estas habilidades y no sólo en la formación académica.

En el ámbito educativo, la UNESCO ha señalado la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido como las habilidades sociales fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI. También refiere la importancia de las competencias personales como la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la

toma de riesgos y la creatividad; las competencias sociales como el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión, así como las competencias de aprendizaje como la habilidad de gestión, la organización, capacidades metacognitivas y la habilidad para trabajar con circunstancias adversas (Scott, 2015).

2.11 Aprendizaje Socioemocional de CASEL

El CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) con origen en Estados Unidos y fundado en 1994 por teóricos y profesionales de los campos de la psicología y educación como Daniel Goleman, es una organización líder en la promoción del Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) en entornos educativos (CASEL,2021).

Su enfoque metodológico se basa en un marco integral que aborda cinco áreas de competencia socioemocional básicas, amplias e interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidad de relación y toma responsable de decisiones:

Autoconciencia

Busca identificar y entender las emociones, fortalezas, debilidades y valores personales a través de estrategias de auto reflexión, actividades de conciencia corporal y emocional, y evaluaciones de fortalezas personales.

Autogestión

Pretende desarrollar la capacidad de gestionar y regular las emociones, controlar impulsos y mantener el enfoque en situaciones desafiantes con apoyo de técnicas de respiración

y relajación, prácticas de mindfulness y meditación, y desarrollo de planes de acción para afrontar el estrés.

Conciencia social

Intenta comprender y responder a las emociones de los demás, desarrollar empatía y mejorar las habilidades de comunicación por medio de juegos de roles y simulaciones para practicar la empatía, proyectos colaborativos que fomenten la comprensión intercultural, y actividades que promuevan la escucha activa.

Habilidades de relación

Busca desarrollar habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y resolución de conflictos a través de juegos cooperativos y actividades grupales, proyectos de servicio comunitario que fomenten la colaboración, y programas de tutoría y mentoría entre estudiantes.

Toma responsable de decisiones

Pretende desarrollar la capacidad de tomar decisiones éticas y responsables a partir de estrategias metodológicas como los estudios de casos para debate en clase, proyectos que involucren la resolución de dilemas morales, y actividades prácticas.

El SEL de CASEL tiene tres enfoques transversales:

- Integración curricular. Las actividades se integran en diversas materias para promover la aplicación de las competencias socioemocionales.

- Clima escolar positivo. El entorno escolar fomenta la inclusión, el respeto y la seguridad emocional.
- Participación de la comunidad. Estudiantes, profesores, padres de familia y directivos se involucran en las iniciativas para fortalecer el apoyo y la coherencia en la enseñanza de habilidades socioemocionales.

CAPÍTULO 3 | METODOLOGÍA

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

Se trata de un estudio cuasiexperimental (pre y post), longitudinal de enfoque mixto. Es cuasiexperimental porque se manipula de manera deliberada por lo menos una variable independiente (habilidades socioemocionales) para ver su impacto en una o más variables dependientes (adaptación y deserción escolar). Para Hernández et al. (2014) este tipo de diseños se utilizan cuando no es posible asignar los participantes de manera aleatoria en la intervención. El mismo autor distingue una investigación longitudinal cuando se intenta obtener datos a través de un tiempo determinado para analizar cambios o consecuencias en una población. En ese sentido, con el presente estudio se evaluaron los rasgos socioemocionales y adaptativos, además del desempeño académico de los participantes, en dos momentos diferentes y a partir de un esquema de intervención.

Una investigación que sigue una vía mixta contempla la interacción y potenciación de la recolección y el análisis de datos tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo (Hernández Sampieri, 2018). Pueden desarrollarse de forma simultánea o en diferentes momentos del estudio.

Se realizaron dos mediciones, una previa a la intervención y otra posterior a la misma. Se contempló intervenir con dos grupos de estudiantes de primer semestre de bachillerato general, un grupo experimental y un grupo control, de 15 participantes cada uno.

3.2 Sujetos

Participaron 30 estudiantes de primer semestre de bachillerato general, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años (M=15). En la muestra se encontraban 14 hombres y 16 mujeres, pertenecientes a una institución pública de educación media superior, situada en una zona urbana de la ciudad de San Pedro Garza García.

3.3 Criterios de inclusión

Estudiantes de primer semestre de bachillerato inscritos en el programa educativo de Bachillerato Mixto en Línea de la Preparatoria 23 UANL (Unidad San Pedro) y que hayan obtenido 280 puntos o menos en el examen del Proceso de Asignación de Espacios para el período escolar agosto – diciembre 2022. De igual manera, que no hayan tenido experiencia previa con programas o actividades de entrenamiento de habilidades socioemocionales y que acepten participar en el estudio.

3.4 Criterios de exclusión

Estudiantes que no estén inscritos en primer semestre de bachillerato del programa educativo de Bachillerato General de la Preparatoria 23 UANL (Unidad San Pedro), que hayan obtenido más de 280 puntos en el examen del Proceso de Asignación de Espacios para el período escolar Agosto – Diciembre 2022. Con experiencia previa con entrenamiento de habilidades socioemocionales y que no acepten participar en el estudio.

3.5 Estrategia de muestreo

Conforme a los objetivos del estudio y la accesibilidad de la población, se recurrirá a una muestra no probabilística intencional por criterio. Es no probabilística ya que la selección de la muestra no depende de la probabilidad, sino de causas o características que son consideradas por el responsable de la investigación (Corral et. al, 2015). Se tomó como referencia los objetivos del estudio, las variables o categorías de análisis y los alcances de los resultados para definir la muestra.

3.6 Población (N)

37 estudiantes de primer semestre de bachillerato pertenecientes a la Preparatoria 23 de la UANL en el municipio de San Pedro Garza García.

3.7 Unidad de análisis

Estudiantes de primer semestre de bachillerato inscritos en el programa educativo de Bachillerato General de la Preparatoria 23 UANL (Unidad San Pedro) y que hayan obtenido 280 puntos o menos en el examen del Proceso de Asignación de Espacios para el período escolar Agosto – Diciembre 2022.

3.8 Tamaño de la muestra

Participaron 30 estudiantes, los cuales fueron seleccionados de manera no aleatoria, cumpliendo con las características de la unidad de análisis planteada.

3.9 Técnicas

3.9.1 Investigación documental

Esta técnica se desarrolló en un primer momento a través de la revisión del marco teórico y referencial para identificar las categorías de análisis necesarias para el diseño de instrumentos y el programa de intervención.

De manera complementaria, antes de iniciar el programa de intervención y al finalizar el semestre, se revisaron los expedientes académicos de los participantes para registrar el récord de unidades de aprendizaje en riesgo de reprobación y aquellas que fueron aprobadas respectivamente, así como el estatus del estudiante en cuanto al avance académico, una vez que se cumpliera el período de conciliación de inscripciones definitivas en el siguiente semestre.

3.9.2 Encuesta

Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar (diseño propio). Se mide la frecuencia de identificación respecto a cinco áreas de competencia socioemocional básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidad de relación y toma responsable de decisiones y adaptación al entorno escolar. Se medirá cada ítem con una escala de Likert de 5 puntos (entre 1 = Nunca a 5 = Siempre).

El instrumento fue aplicado con apoyo del personal especializado para cuidar el ritmo y objetividad en las respuestas, así como para atender las dudas de los participantes en cuanto al significado de algunos conceptos.

3.9.3 Experimento

Se aplicó un programa de reforzamiento académico de 12 sesiones semanales tanto en el grupo control como en el experimental. Cada sesión tuvo una duración de 45 minutos e incluyeron actividades de diseño propio, que permiten fortalecer estrategias de aprendizaje básicas como el resumen, el ensayo, la reseña, el mapa mental, el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, la línea del tiempo y la investigación documental. En el grupo experimental, además del reforzamiento académico, se incluyó como estímulo una adaptación de ejercicios *ConstruyeT* para el entrenamiento de las habilidades socioemocionales autoconocimiento, la autogestión de emociones, la conciencia social, la habilidad de relación y la toma responsable de decisiones.

Previo a la intervención se administró a los grupos de participantes la escala de habilidades socioemocionales y adaptación escolar. Posteriormente se desarrollaron las sesiones de manera extraordinaria al horario de clases del semestre y conforme al programa de entrenamiento diseñado para ambos grupos.

Una vez concluida la intervención, coincidiendo con el fin del período escolar, se aplicó el instrumento tanto al grupo experimental como al grupo control para evaluar el efecto de la intervención en el desarrollo de habilidades socioemocionales en relación con la capacidad adaptativa de los estudiantes, y en contraste con el logro o avance académico como otra variable dependiente.

La intervención fue desarrollada por personal especializado y con experiencia previa en aplicación de estrategias de entrenamiento emocional.

Buscando garantizar la igualdad de condiciones, los grupos fueron integrados por la misma cantidad de estudiantes y recibieron atención por el mismo personal, en el mismo horario y espacio físico, sólo que en días diferentes.

3.10 Instrumento

Para Sánchez (2022) el instrumento en una investigación representa uno de los principales insumos para el procesamiento de la información, por lo tanto su diseño, la elección de la muestra y el acopio de datos deben ser procurados evitando errores en la medición y en aplicación del instrumento, permitiendo con ello la obtención de información relevante para medir las variables del estudio.

3.10.1 Categorías de análisis

El reto principal durante el proceso de investigación fue encontrar las variables que puedan tener capacidad predictiva complementaria o mayor a las que son consideradas en las evaluaciones tradicionales frente al problema de la deserción escolar. Para lo anterior, se consideran las habilidades socioemocionales que integran el marco metodológico Aprendizaje Socioemocional (SEL) del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), así como del concepto de adaptación escolar; se identificaron sus rasgos observables y se propone una categorización para un posible sistema de medición.

Para la construcción de las categorías de análisis se consideraron las habilidades socioemocionales que integran el marco metodológico Aprendizaje Socioemocional (SEL) del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), así como los constructos de adaptación escolar referidos por Guachamin (2017) y Núñez et al. (2021).

En las Tablas 1 y 2 se ofrece una definición teórica de cada una de las habilidades socioemocionales básicas, así como del concepto de adaptación escolar; se identifican sus rasgos observables y se propone un sistema de medición para el diseño del instrumento.

Tabla 1*Categoría de análisis Habilidades Socioemocionales*

Dimensión	Definición	Indicadores
Autoconciencia	Habilidad para comprender las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos (CASEL, 2021).	Comprende sus emociones. Reconoce sus pensamientos. Identifica sus valores y alcances.
Autogestión	Habilidad para manejar las emociones, los pensamientos y los comportamientos de uno mismo de manera efectiva en diferentes situaciones (CASEL, 2021).	Maneja sus emociones. Maneja sus pensamientos. Maneja sus comportamientos.
Conciencia social	Habilidad para comprender las perspectivas de los demás y de sentir empatía por ellos, incluidos aquellos de diversos orígenes, culturas y contextos (CASEL, 2021).	Comprende las perspectivas de otros. Siente empatía por los demás.
Habilidad de relación	Habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar de manera efectiva en entornos con diversos individuos y grupos (CASEL, 2021).	Mantiene relaciones saludables y de apoyo mutuo.
Toma responsable de decisiones	Habilidad para tomar decisiones constructivas y comprensivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales en diversas situaciones (CASEL, 2021).	Toma decisiones constructivas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2*Categoría de análisis Capacidad Adaptativa*

Dimensión	Definición	Indicadores
Adaptación al entorno escolar	Desde la vista psicopedagógica, se puede definir la adaptación escolar como “el grado de armonía existente entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del alumno y la conducta visible que manifiesta ante las exigencias escolares” (Clemente y Alonso citados por Guachamin, 2017).	Se siente motivado hacia las actividades escolares. Se siente capaz/apto para realizar las actividades escolares.
	Es un conjunto de procesos sociales, afectivos y psicológicos que tienen relación con la educación y el desarrollo integral de los niños (Albornoz citado por Nuñez et al. 2021).	Se siente parte de la escuela. Entiende las reglas de convivencia escolar.

Nota. Elaboración propia.

3.10.2 Diseño del instrumento

El diseño de investigación derivó en una escala tipo Likert de 37 ítems que mide la frecuencia de identificación respecto a cinco áreas de competencia socioemocional básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidad de relación y toma responsable de decisiones y adaptación al entorno escolar. En cada ítem se midió con una escala de 5 puntos (entre 1 = Nunca a 5 = Siempre).

En una escala la persona evaluada es la encargada de registrar los datos que son requeridos para la investigación, y a través de la técnica de encuesta, el sujeto de estudio va seleccionando categorías que corresponden a afirmaciones que permiten evaluar la magnitud de las variables (Sánchez, 2022). En la Tabla 3 se pueden observar los detalles del instrumento.

Tabla 3*Escala sobre Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar*

Ítems constitutivos de la escala	
Autoconciencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifico mi reacción emocional ante diversas situaciones. 2. Identifico la causa/raíz de mis emociones en circunstancias diferentes. 3. Reconozco pensamientos positivos/negativos sobre mi persona. 4. Me siento querido o apreciado por los demás. 5. Identifico mis valores y principios. 6. Reconozco el impacto personal y social de poner en práctica mis valores.
Autogestión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logro controlar mis emociones de manera efectiva. 2. Mantengo la calma con los que me rodean cuando me siento consternado. 3. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de las expectativas de otras personas. 4. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de estar bajo condiciones estresantes. 5. Actúo con calma cuando no logro/obtengo lo que quiero. 6. Puedo esperar tranquilamente a que llegue mi turno. 7. Continúo con la actividad que estoy haciendo a pesar de sentirme presionado. 8. Intento varias veces cuando las cosas salen mal.
Conciencia social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los demás se sienten comprendidos cuando hablan conmigo. 2. Escucho activamente cuando alguien está hablando conmigo. 3. Entiendo cómo se sienten los demás. 4. Tengo la capacidad de ponerme en el lugar de otros.
Habilidad de relación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sé exactamente qué decir y en qué momento hacerlo. 2. Busco la manera de expresar lo que no me gusta/no me parece sin hacer daño a otros. 3. Analizo diferentes opciones para resolver un problema. 4. Mantengo la calma frente a un problema y propongo una solución. 5. Hago aportaciones que favorezcan las tareas de un equipo de trabajo. 6. Busco adaptarme al momento de hacer un proyecto colaborativo.
Toma responsable de decisiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considero que hay varias formas o alternativas para hacer las cosas. 2. Compruebo antes de creer en lo que otros me dicen. 3. Soy considerado por otros como una persona responsable y comprometida. 4. Evalúo las diferentes consecuencias de mis actos antes de realizarlos.
Adaptación escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento motivado para asistir a la escuela. 2. Me siento inspirado por mi entorno académico. 3. Me considero capaz de alcanzar mis metas académicas. 4. Creo que soy suficientemente bueno en lo que hago. 5. Me siento respetado por mis compañeros. 6. Me siento respetado por mis maestros. 7. Me considero una parte importante de la escuela. 8. Me siento acompañado. 9. Tengo claro el reglamento de la escuela.

Nota. Elaboración propia

Esta herramienta documental registró información directa de los sujetos de estudio que integraban la muestra. Esta información subjetiva fue codificada, a partir de la definición de constructos teóricos, en categorías específicas medibles.

3.11 Consideraciones éticas

Para desarrollar la intervención se solicitó autorización al titular de la dependencia vía oficio. En dicho documento se describieron los detalles más importantes respecto al trabajo de investigación: nombre del proyecto, objetivo, actividades a realizar (tiempos, condiciones, instrumentos por aplicar), permisos particulares sobre interacción con estudiantes, acceso a expedientes académicos, además de establecer los fines que tendría la información proporcionada y el esquema de control para garantizar la confidencialidad.

Una vez recibida la autorización de la autoridad escolar se procedió a la firma de los consentimientos informados por parte de los padres de familia y alumnos que participaron en el programa de intervención. En este consentimiento se hacía constar que el personal responsable del programa explicó en términos comprensibles los motivos por los cuáles se invitaba al estudiante a participar de la intervención; que se les informó sobre los objetivos, actividades, condiciones y beneficios del programa; que se les notificó que la información derivada de su participación sería tratada con estricta confidencialidad y que sólo podría ser utilizada para trámites académicos y proyectos de investigación educativa.

CAPÍTULO 4 | RESULTADOS

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En el presente apartado se encuentra una descripción de los análisis estadísticos y los resultados de los grupos participantes, comenzando por los aspectos sociodemográficos generales; el índice de reprobación académica; el índice de deserción escolar; la confiabilidad del instrumento; la frecuencia de identificación respecto a cada una de las dimensiones que integran la variable habilidades socioemocionales, así como de la variable adaptación al entorno escolar; y un comparativo de indicadores pre y post intervención.

Los datos obtenidos se relacionan directamente con el objeto de estudio y fueron analizados para probar las hipótesis de la investigación. Dicho análisis fue posible al procesar los datos con cálculos estadísticos que proporcionan información objetiva y verificable. La estadística en el estudio proporciona las comparaciones, relaciones, cruces o triangulación de la información para tomar decisiones respecto a probar o no la hipótesis, generar conclusiones e incluso indicar recomendaciones (Sánchez, 2022). El programa estadístico que facilitó el proceso de análisis de la información fue el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 27.

4.1 Datos sociodemográficos

En el estudio participaron en total 30 estudiantes de primer semestre de bachillerato de una institución pública de nivel medio superior en la zona oriente del área metropolitana de Monterrey.

El detalle de los datos sociodemográficos de género y edad pueden observarse en las Tablas 4, 5 y 6. El 53.3% de los participantes fueron del género femenino (n= 16), mientras que el 46.7% fueron del género masculino (n=14). La media de edad fue de 15 años con una desviación estándar de .497. El 17.9% (f=5) tenían 14 años de edad, el 75% (f=21) tenían 15 años de edad y el 7.1% (f=2) tenían 16 años de edad al momento de responder el instrumento.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de género de los participantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	16	53.3
Hombre	14	46.7
Total	30	100

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Estadísticos de edad reportada por los participantes

		Edad
N	Válido	28
	Perdidos	2
Media		14.89
Desviación		.497
Varianza		.247
Mínimo		14
Máximo		16

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6*Frecuencias y porcentajes de edad reportada por los participantes*

Edad		Frecuencia	Porcentaje
Válido	14	5	17.9
	15	21	75
	16	2	7.1
	Total	28	100
Perdidos	Sistema	2	
Total		30	

Nota. Elaboración propia.**Tabla 7***Distribución por grupos, edad y género de los participantes.*

Edad	Grupo			
	Experimental		Control	
	F	M	F	M
14	0	2	1	2
15	4	7	9	1
16	1	1	0	0
No reportada	0	0	0	2
Total	5	10	10	5

Nota. Elaboración propia.

4.2 Índice de reprobación académica

Antes de iniciar el programa de intervención y al finalizar el semestre, se revisaron los expedientes académicos de los participantes para registrar el récord de unidades de aprendizaje en riesgo de reprobación y aquellas que fueron aprobadas respectivamente.

Los resultados de dicho análisis muestran que el 76.7% de los participantes mejoraron su desempeño académico respecto a la cantidad de unidades de aprendizaje reprobadas, tal como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes de reprobación académica.

Reprobación académica	Frecuencia	Porcentaje
Mejóro	23	76.7
No mejoró	7	23.3
Total	30	100

Nota. Elaboración propia. El estudiante mejora su desempeño académico cuando disminuye la cantidad de unidades de aprendizaje reprobadas al finalizar el semestre, en contraste con cantidad reportada en riesgo de reprobación previo a la intervención.

4.3 Índice de deserción escolar

Se analizó el estatus de los estudiantes en cuanto al avance académico, antes de iniciar el programa de intervención y al finalizar el semestre, una vez que se cumpliera el período de conciliación de inscripciones definitivas. En la Tabla 9 se puede observar que la mayor parte de los estudiantes que participaron en el estudio (96.7%) obtuvieron los créditos mínimos necesarios para avanzar al próximo nivel académico.

Tabla 9*Frecuencias y porcentajes de deserción escolar*

Avance académico	Frecuencia	Porcentaje
Acredita semestre	29	96.7
No acredita semestre	1	3.3
Total	30	100

Nota. Elaboración propia. El estudiante avanza al próximo nivel académico al obtener por lo menos 12 créditos de las unidades de aprendizaje aprobadas en primera o segunda oportunidad.

4.4 Instrumento de medición

La Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar de diseño propio, mide en 28 ítems la frecuencia de identificación respecto a cinco áreas de competencia socioemocional básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidad de relación y toma responsable de decisiones; y en 9 ítems la frecuencia de adaptación al entorno escolar.

En la Tabla 10 se comparte el nivel de confiabilidad del instrumento de medición, con un coeficiente de Cronbach cercano a uno, en los dos momentos de la intervención ($\alpha = .871$ y $\alpha = .937$). Por lo tanto, es posible decir que la consistencia interna del instrumento es muy buena.

Tabla 10*Valores de confiabilidad de la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar*

	Confiabilidad del instrumento	
	Alpha de Cronbach	Cantidad de ítems
Pretest	.871	37
Posttest	.937	37

Nota. Elaboración propia.

4.5 Análisis descriptivo

Para Sánchez (2022), este proceso de acopio y análisis de datos permite ordenar, presentar y medir los datos recopilados en el instrumento; tiene como función principal el facilitar la descripción de los datos.

En las siguientes secciones se describe la frecuencia de identificación respecto a cada una de las dimensiones que integran los constructos de habilidades socioemocionales y de adaptación al entorno escolar en los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación como grupo de condición experimental.

4.5.1 Autoconocimiento

La Tabla 11 indica que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó de manera significativa en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Autoconocimiento ($M= 22$, $M=23.47$).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Autoconocimiento.

Grupo experimental	Autoconocimiento				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	22	15	3.000	.775	.513
Posttest	23.47	15	4.015	1.037	.728

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.5.2 Autogestión

La Tabla 12 muestra que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó ligeramente en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Autogestión ($M= 29$, $M=29.53$).

Tabla 12

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Autogestión.

Grupo experimental	Autogestión				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	29	15	4.175	1.078	.711
Posttest	29.53	15	4.969	1.283	.836

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.5.3 Conciencia social

La Tabla 13 muestra que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó ligeramente en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Conciencia Social ($M= 15$, $M=15.47$).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Conciencia Social

Grupo experimental	Conciencia Social				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	15	15	1.813	.468	.653
Posttest	15.47	15	2.588	.668	.681

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.5.4 Habilidad de Relación

La Tabla 14 indica que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó de manera significativa en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Habilidad de Relación ($M= 22.20$, $M=23.33$).

Tabla 14

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Habilidad de Relación

Grupo experimental	Habilidad de Relación				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	22.20	15	2.859	.738	.613
Postest	23.33	15	3.773	.974	.702

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.5.5 Toma Responsable de Decisiones

La Tabla 15 indica que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó ligeramente en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Toma Responsable de Decisiones ($M= 14.07$, $M=14.93$).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Toma Responsable de Decisiones

Grupo experimental	Toma Responsable de Decisiones				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	14.07	15	2.576	.665	.578
Postest	14.93	15	2.789	.720	.643

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.5.6 Adaptación Escolar

La Tabla 16 indica que el nivel de identificación de los estudiantes expuestos a estímulos socioemocionales aumentó de manera muy significativa en la pre y post evaluación respecto a la dimensión de Adaptación Escolar ($M= 32.53$, $M= 34$).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos y confiabilidad global de la Escala de Habilidades Socioemocionales en la dimensión de Adaptación Escolar.

Grupo experimental	Adaptación Escolar				
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DE</i>	<i>EEM</i>	<i>α</i>
Pretest	32.53	15	6.046	1.561	.834
Posttest	34	15	6.928	1.789	.835

Nota. Elaboración propia. *M*= media aritmética, *DE*= desviación estándar, *EEM*= error estándar de la media, *α* = alfa de Cronbach.

4.6 Resultados de la intervención

En este apartado se muestran los resultados respecto a la percepción de mejoraría en el desarrollo de habilidades socioemocionales y capacidad de adaptación al entorno escolar en los estudiantes que participaron en el grupo experimental. La Tabla 17 muestra un comparativo de los resultados obtenidos pre y post test.

Los datos arrojados señalan que el 60% ($n= 9$) de los participantes perciben una mejoría en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, una vez terminada la intervención, mientras que el 46.7% ($n= 7$) identifica una mejoría respecto a la capacidad adaptativa.

Tabla 17*Comparativo de resultados de la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar*

Participantes	Habilidades Socioemocionales		Adaptación escolar	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	19.8	20.4	5.2	4.4
2	22.6	22.6	6.4	6.4
3	22.2	25.6	7	8.2
4	21.2	22.8	6.6	7.8
5	21	25.8	6.4	7.8
6	18.6	19.2	6.4	6.4
7	17.4	16.6	4.2	5.2
8	23.6	25.8	8.6	9
9	16.2	16.2	5.6	5.6
10	21.8	20.8	8	7.4
11	22.2	22.4	8	7.8
12	20.6	23.2	7.8	8.2
13	20	21.2	5.8	7.2
14	22.2	20.2	6.2	5.2
15	17.4	17.4	5.4	5.4

Nota. Elaboración propia. La variable Habilidades Socioemocionales integra las dimensiones de autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidad de relación y toma responsable de decisiones.

CAPÍTULO 5 | CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Este capítulo integra las reflexiones finales en torno a los resultados obtenidos, tomando como referencia los objetivos de la investigación. Posteriormente se comparten recomendaciones teóricas, prácticas y metodológicas derivadas de las conclusiones.

5.1 Conclusiones

Los resultados de la investigación ofrecen datos significativos respecto a la intervención en habilidades socioemocionales y adaptación al entorno escolar. La evidencia obtenida destaca que un poco más de la mitad de los participantes expresan sentir mejoría en el desarrollo de sus competencias socioemocionales y capacidades de adaptación tras haber participado de la intervención.

Este hallazgo sugiere que el programa de intervención ha tenido un impacto positivo en el aspecto socioemocional de los participantes, por lo que se puede hablar de una posible efectividad en el reforzamiento de habilidades sociales y emocionales; recursos imprescindibles para el desarrollo integral de los estudiantes en el ambiente académico.

De igual manera, los datos obtenidos reflejan que la mitad de los participantes, una vez terminada la intervención, mejoran su capacidad adaptativa en el entorno escolar. Se considera un indicador significativo en relación con la influencia del entrenamiento socioemocional en la adaptabilidad hacia retos y demandas escolares específicas de los estudiantes.

De forma integral, los resultados obtenidos indican que el entrenamiento de habilidades socioemocionales impacta de manera favorable en la capacidad adaptativa de estudiantes que ingresan por primera vez al nuevo entorno educativo. Sin embargo, es necesario reconocer la

importancia de una evaluación continua y comprender de manera más profunda el fenómeno de estudio al considerar otras variables que pudieran influir en los resultados, así como las necesidades particulares de cada sujeto.

Los hallazgos y experiencias vertidas en el estudio tienen implicaciones prácticas útiles para los profesionales del área de la educación, la salud mental y los programas de bienestar estudiantil que buscan atender las necesidades socioemocionales y adaptativas de los estudiantes que viven un proceso de transición escolar. Es primordial abordar, además del aspecto académico, el desarrollo socioemocional y la capacidad adaptativa de los estudiantes para coadyuvar en su desarrollo integral.

Respecto a la influencia del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de reprobación académica, los resultados de la investigación señalan una clara mejoría en el desempeño académico de los participantes respecto a la cantidad de unidades de aprendizaje reprobadas. Este escenario indica que el programa de intervención diseñado fue efectivo en cuanto al abordaje de áreas disciplinares en riesgo identificadas de manera inicial.

La mayor parte de estudiantes que se encontraban en riesgo de reprobación un número determinado de unidades de aprendizaje mostraron una disminución significativa en el índice de reprobación académica una vez finalizado el semestre. Estos hallazgos destacan la validez y eficacia de las orientaciones utilizadas en el programa de intervención, por lo que es posible replicarlo en estrategias que compartan similitudes con las características, necesidades y contexto de los sujetos de estudio.

El análisis de los expedientes escolares forma parte del proceso de evaluación continua al que pueden, en el mejor de los escenarios, estar sujetos los estudiantes de grados iniciales. El monitoreo de los resultados académicos previo y durante el programa o servicio de

acompañamiento, permite ajustar de manera oportuna el enfoque de la intervención, cuando sea necesario.

A pesar de los resultados positivos del estudio, no debemos dejar de lado otros factores o variables que difícilmente pueden ser controlados desde el programa de intervención y podrían requerir una atención especial o personalizada. Por lo tanto, se concluye que los resultados de la investigación sostienen la efectividad del programa de intervención respecto a la mejora de los índices aprobación. Lo anterior representa una pauta confiable para el diseño de estrategias que ayudan a enfrentar posibles obstáculos académicos en el futuro.

En cuanto a la influencia del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los índices de deserción escolar, es necesario enfatizar que se analizaron con detalle la situación o estatus académico de los participantes al finalizar el programa de intervención en cuanto al avance académico. Al evaluar la cantidad mínima de créditos obtenidos al finalizar el periodo semestral resultó en un alto nivel de éxito en el cumplimiento de este requerimiento necesario para avanzar al siguiente grado académico. Lo anterior denota una evidente mejora en el rendimiento académico de los participantes, considerando los antecedentes de riesgo descritos con anterioridad.

Entonces, podemos inferir que la mejora observada en el aprovechamiento académico de los sujetos de estudio puede relacionarse, entre otros factores, con la participación en el programa de intervención, al facilitar su progreso durante su trayectoria escolar. Adicional a esto, se concluye que las estrategias diseñadas para abordar las necesidades académicas de los estudiantes fueron efectivas en el sentido de complementar los recursos de apoyo que brinda la institución de manera habitual.

Los resultados obtenidos tienen valiosas implicaciones para futuras intervenciones educativas. Es posible rescatar la pertinencia de diseñar programas de apoyo que se enfoquen en necesidades específicas de la población estudiantil, así como el reconocer y abordar de manera efectiva los factores, condiciones y circunstancias que contribuyen en el éxito académico.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Teóricas

Existen dimensiones estrechamente relacionadas con las habilidades socioemocionales que pueden permitir una comprensión más detallada de la relación con la adaptación escolar; por ejemplo la inteligencia emocional, la empatía o la comunicación asertiva. Repensar en la cultura de participación y la expresión adecuada de opiniones o inconformidades en clase, puede favorecer el desarrollo de estrategias que promuevan habilidades de negociación, empatía y toma de decisiones responsables en los estudiantes.

La relación estudiante-docente y la cultura institucional también pueden desempeñar un papel fundamental en el proceso de adaptación, por lo que se vuelve necesario que los tomadores de decisiones reflexionen sobre el rol de los docentes y el ambiente escolar que impera en la institución educativa, así como su influencia en el rendimiento de los estudiantes.

Variables como la edad, el género, el contexto socioeconómico o el nivel de apoyo familiar, son factores individuales que vale la pena tomar en cuenta para futuros estudios que busquen respuestas en torno a la incidencia de las habilidades socioemocionales y su impacto en la adaptación o integración al entorno escolar.

5.2.2 Prácticas

El perfil profesional o el entrenamiento previo del personal responsable de dirigir el entrenamiento de habilidades socioemocionales y/o la administración de instrumentos es un aspecto clave para la implementación del programa de intervención. Profesionales del campo de la psicología o educación, pueden presentar mayor dominio en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar las actividades de forma adecuada.

Una alternativa, en caso de no contar con tiempos y/o espacios para desarrollar un programa extracurricular, puede ser integrar algunos ejercicios como experiencias de aprendizaje dentro de los planes de clase. En este caso, quien guíe la práctica de habilidades socioemocionales, sería el docente o titular de la unidad de aprendizaje.

El escenario anterior dejaría un reto importante en cuanto a impulsar o promover programas de formación docente enfocados en la educación socioemocional. Llevarlo a cabo les facilitaría el abordaje práctico dentro del currículo académico, así como la intervención efectiva en posibles situaciones de riesgo académico.

Por otro lado, considerar mecanismos de evaluación continua de las competencias socioemocionales de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, permitiría el diagnóstico y seguimiento oportuno de aquellas habilidades que pudieran afectar su desempeño académico. Intervenir en necesidades y fortalezas específicas de los estudiantes pueden representar un verdadero desafío en cuanto al tiempo y recursos invertidos, sin embargo, permitiría abordar de manera efectiva a los estudiantes en riesgo de deserción o abandono.

De igual manera, es sustancial desarrollar actividades de integración para estudiantes de nuevo ingreso. Tal es el caso de los cursos o talleres de inducción, en los que además de considerar el contenido académico, se incluyan experiencias que permitan al estudiante conocer

la dinámica de la escuela. Saber quiénes la integran, cuáles son sus funciones y el tipo de apoyo que pueden brindar, facilita la generación de ambientes educativos inclusivos, una mejor identidad institucional y los recursos emocionales necesarios para adaptarse al nuevo entorno escolar de manera positiva y enfrentar los retos académicos de manera exitosa.

5.2.3 Metodológicas

Considerar un diseño longitudinal en líneas de investigación futuras sería una propuesta factible para analizar cómo las habilidades socioemocionales influyen en la adaptación escolar a lo largo del tiempo. Llevarlo a cabo, proporcionaría información de valor que facilitaría a comprender de manera más profunda la relación que hay entre dichas variables.

De igual forma, dentro del diseño de intervención, se pueden controlar otras variables que pueden ser imprecisas y que pueden afectar el comportamiento de las variables de estudio. Por ejemplo, factores familiares como el estilo de crianza; la predisposición por experiencias previas respecto al aprendizaje socioemocional; o el estado de salud mental de los participantes.

La aplicación de instrumentos objetivos, como la escala que se proporciona en la presente investigación, permite tener un acercamiento al fenómeno del estado socioemocional y capacidad adaptativa de los estudiantes universitarios. Probar otras técnicas de recopilación de datos como la entrevista o la observación in situ, pueden ayudar a generar un análisis más profundo respecto a la forma en la que los participantes adquieren las competencias socioemocionales y adaptativas.

Tomar en cuenta la etapa evolutiva de los participantes, su grado educativo (preescolar, primaria, secundaria, nivel medio y superior) o su contexto cultural, puede resultar pertinente para determinar posibles escenarios respecto a la gestión de autorizaciones o permisos. Cuando se trabaja con menores de edad, el consentimiento informado se vuelve imprescindible y se debe garantizar tanto a los menores como a los padres de familia o tutores de manera formal, que los datos proporcionados serán tratados de forma confidencial.

REFERENCIAS

Arroyo, J. (2019). Líneas de política pública para la educación media superior. SEP-SEMS.

http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%ABlica_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Multi-HealthSystems

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis

Bisquerra, R. (2014). Apuntes para una historia de la educación emocional. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Avances en el estudio de la inteligencia emocional, 407-413. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Bisquerra.pdf>

Carmona, L. A. (2020). La pedagogía de Emile Durkheim. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (30). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2018>

Carrasco, N. & Paz, C. (2018). Construcción y validación de un instrumento para medir habilidades psicosociales favorecedoras de la adaptación en educación superior. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1905>

CASEL (2021). What is SEL? <http://www.casel.org/what-is-sel/>

Castro, F., Durán, E. & Urbieto, E. (2018). Inducción E Integración A La Vida Universitaria. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2022>

Cobo, M. (2020). Teoría del apego: cómo se forma el adulto emocional.

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (2017). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del

- Sistema Nacional de Educación Media Superior. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>
- Corral, Y., Corral, I. & Corral, A. (2015). Procedimientos de muestreo. *Revista ciencias de la educación*, 46, 151-167.
- Cruz, S., Ramírez, C., López Delgado, E., Hueso, J. & Cárdenas López, M. (2016). La experiencia del Programa de Integración a la Vida Universitaria en los niveles de bachillerato y licenciatura en la UNAM. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/919>
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H. & Pérez-Villalobos, M. (2018). Mediación Del Ajuste Académico Entre Variables Cognitivo-Motivacionales Y La Intención De Abandono En Primer Año De Universidad. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1934>
- El Colegio Nacional. (2021). Seminario: La enseñanza de la Psicología.
<https://www.youtube.com/watch?v=jw-5jliqb-A&t=3228s>
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 431-453. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200005&lng=es&tlng=es.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Research Gate*, 1-14.
https://www.academia.edu/30728469/Es_la_Inteligencia_emocional_un_adeecuado_predictor_d_el_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós

Heckman, J. & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition, Human Capital and Economic Opportunity* Global Working Group.

Hernández, M., Trejo, Y. & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*, 88-97.
<https://local.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). México: Mc Graw Hill Education.

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

INEE (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. México. Recuperado en:
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Recuperado en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-permanencia-escolar-en-la-educacion-media-superior/>

INEE (2019a). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Recuperado en:
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

INEE (2019b). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC*

- EMS). Informe complementario. México. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. [Fecha de Consulta 22 de Agosto de 2021]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986/1984). Estrés y procesos cognitivos.
- Lee, V. & Burkam, D. (2003). Abandono de la escuela secundaria: el papel de la organización y estructura escolar. *Revista de Investigación Educativa Estadounidense*, 40 (2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- López, A. (2020). Fundamentos teóricos de las emociones. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/fundamentos-teoricos-de-las-emociones.html
- Mamani, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. Recuperado en 22 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100004&lng=es&tlng=es.
- Mata-Salas, A. (2018). La Mentoría De Pares Como Herramienta Para El Proceso De Integración A La Vida Universitaria: Un Análisis Desde La Percepción De Estudiantes De Primer Ingreso Inscritos En El Programa Integratec Del Instituto Tecnológico De Costa Rica. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1987>

- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: Nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11, 8-21. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/>
- Miranda, F. & Islas Dossetti, J. M. (2014). Educación media superior en México: hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana de Educación*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/179963>
- Miranda López, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)
- Ortega, S., Andrade, P. & Vásquez Olmedo, C. (2016). Involucramiento parental escolar en alumnos de bachillerato de alto y bajo rendimiento. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/909>
- Perez-Rivases, A., Torregrosa, M., Pallarès, S., Viladrich, C. & Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (3), 102-107.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235152046019>
- Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
- Ramírez, M. y Casallas, P. (2020). Taller de integración a la vida universitaria: herramienta guía para el primer año de vida universitaria. *Congresos CLABES*, 306-318.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2755>
- Román, C. (2013). FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), 33-59.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Romero, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120–133.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. & Pérez-Olvera, M. "Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa". *Ra Ximhai*, vol. 10, no. 5, 2014, págs. 51-74. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>

Rumberger, R. & Lim, S. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>

Salamanca, M. (2018). Reflexión acerca de las Habilidades Socioemocionales y la Sociedad del Conocimiento. Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento.

https://issuu.com/marthasalamancafrías/docs/salamanca_habilidades_14_06_2018

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf

Sánchez, F. (2022). El instrumento y su estadística en una tesis. *Centrum Legalis E.I.R.L.*

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>.

- SEGOB (2021). Estadística e indicadores del Sistema Educativo de Nuevo León del ciclo escolar 2018-2019. <https://www.nl.gob.mx/series/estadistica-e-indicadores-del-sistema-educativo-de-nuevo-leon-del-ciclo-escolar-2018-2019>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education. Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- SEP-COPEEMS. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP-SEMS (2019). Encuesta del perfil de alumnos de educación media superior. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>
- Silva, M. & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/libros/151/el-1er-ano-universitario-entre-jovenes-provenientes-de-sectores-de>
- SITEAL (2021). Sistema de Información de Tendencias en América Latina. <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Treviño, D., González, M. & Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>

UANL (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. Visión 2030.

<https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/05/Plan-desarrollo-institucional-UANL-19-30.pdf>

Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661285/REICE_7_4_17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Waddington, J. (2023). Autoeficacia. *Revista ELT*, 77 (2), 237-240.

Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. *Desafíos de la educación media superior*, 81-160.

https://www.academia.edu/21779048/El_abandono_escolar_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior_dimensions_causas_y_pol%C3%ADticas_para_abatirlo. En_Desaf%C3%ADos_de_la_educaci%C3%B3n_media_suoerior

Zárate, M. (2018). Programa De Acompañamiento Y Seguimiento Académico – Pasa. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2007>

ANEXOS

Oficios de permisos para trabajo de campo

Autorización centro educativo

Dr. Gerardo Alonso Tamez Guerra
Director de la Preparatoria 23 U.A.N.L.
Presente. -

Por medio de la presente reciba un afectuoso saludo y al mismo tiempo solicito su autorización para realizar un estudio de investigación en su institución. Actualmente curso el 4to. Semestre del Doctorado en Filosofía con acentuación en Comunicación en Innovación Educativa en la Facultad de Comunicación de la U.A.N.L. y me encuentro en proceso de elaboración de mi tesis.

El estudio lleva por nombre provisional "Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la educación media superior", por medio del cual se proponemos evaluar el impacto que tiene el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes de primer semestre de bachillerato durante el proceso de transición y adaptación al nivel medio superior.


Para llevar a cabo la metodología diseñada se requiere autorización para llevar a cabo las siguientes actividades durante el periodo escolar Agosto- Diciembre 2022:


- Tener acceso a la relación de estudiantes de primer semestre de bachillerato inscritos en el programa educativo de Bachillerato General de la Preparatoria 23 UANL (Unidad San Pedro) y que hayan obtenido 280 puntos o menos en el examen del Proceso de Asignación de Espacios para el periodo escolar Agosto – Diciembre 2022.
- Intervenir con dos grupos de estudiantes de primer semestre de bachillerato general, un grupo experimental y un grupo control, de 15 participantes cada uno, aplicando un programa de reforzamiento académico de 12 sesiones semanales. Cada sesión tiene una duración de 45 minutos e incluyen actividades que permiten fortalecer estrategias de aprendizaje básica. En el grupo experimental, además del reforzamiento académico, se incluye como estímulo una selección de ejercicios de entrenamiento de habilidades socioemocionales.
- Aplicar el Cuestionario Integral para Estudiantes de Nuevo Ingreso (CIENI) (diseño propio). Este instrumento recaba información detallada del estudiante que ingresa por primera vez a la institución respecto a su estado biopsicosocial actual y factores de riesgo académico.
- Aplicar la Escala de Habilidades Socioemocionales y Adaptación Escolar (diseño propio). Se mide la frecuencia de identificación respecto a cinco áreas de competencia socioemocional básicas (VI) y adaptación al entorno escolar (VD).
- Al finalizar el semestre, revisar los expedientes académicos de los participantes para registrar el récord de unidades de aprendizaje aprobadas y el avance académico.

Cabe mencionar que la información que surja el estudio será utilizada con fines académicos y bajo estricta confidencialidad, además de que los resultados obtenidos les serán proporcionados a la institución para los fines que a ésta convengan.

Sin otro particular y esperando ser favorecida con mi petición, quedo a sus órdenes.

Atentamente,
Santa Catarina, N.L. a 22 de agosto de 2022.


M.F.S. (Patricia Georgina Llamas Villarreal)

PREPARATORIA 23

UANI
DIRECCIÓN

Autorizo

Carta consentimiento



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED] siendo padre/madre o tutor del alumno/a [REDACTED] del grupo 145 con matrícula [REDACTED] en pleno uso de mis facultades, libre y voluntariamente **DECLARO** que:

- La Coordinación de Tutorías de la Preparatoria 23 Unidad San Pedro me ha explicado, en términos comprensibles, los motivos por los cuales mi hijo(a) es candidato(a) para participar en el Programa de Adaptación Académica.
- Se me ha informado sobre los objetivos, condiciones y beneficios del programa.
- Se me ha notificado que la información derivada de la participación en el programa será tratada con estricta confidencialidad y que podría ser utilizada para trámites académicos y proyectos de investigación educativa.

También manifiesto que estoy satisfecho(a) con la información recibida y estoy consciente del compromiso que adquirimos con la institución al aceptar la participación.

Por lo anterior, **CONSIENTO** que mi hijo(a) sea integrado al Programa de Adaptación Académica.

San Pedro, Garza García, N.L. a 25 de agosto de 2022.

[REDACTED]
Firma padre/madre o tutor

[REDACTED]
Firma alumno/alumna

Formato de instrumento

ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y ADAPTACIÓN ESCOLAR					
DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
Nombre:	Grupos:	Matrícula:			
INSTRUCCIONES					
<i>Lee atentamente cada uno de los enunciados y marca con una "X" la casilla de la columna que más se acerque a tu postura.</i>					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Identifico mi reacción emocional ante diversas situaciones.					
2. Identifico la causa/raíz de mis emociones en circunstancias diferentes.					
3. Reconozco pensamientos positivos/negativos sobre mi persona.					
4. Me siento querido o apreciado por los demás.					
5. Identifico mis valores y principios.					
6. Reconozco el impacto personal y social de poner en práctica mis valores.					
7. Logro controlar mis emociones de manera efectiva.					
8. Mantengo la calma con los que me rodean cuando me siento conternado.					
9. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de las expectativas de otras personas.					
10. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de estar bajo condiciones estresantes.					
11. Actúo con calma cuando no logro/obtengo lo que quiero.					
12. Puedo esperar tranquilamente a que llegue mi turno.					
13. Continúo con la actividad que estoy haciendo a pesar de sentirme presionado.					
14. Intento varias veces cuando las cosas salen mal.					
15. Los demás se sienten comprendidos cuando hablo conmigo.					
16. Escucho activamente cuando alguien está hablando conmigo.					
17. Evitando oírno se sienten los demás.					
18. Tengo la capacidad de ponerme en el lugar de otros.					
19. Sé exactamente qué decir y en qué momento hacerlo.					
20. Busco la manera de expresar lo que no me gusta/no me parece sin hacer daño a otros.					
21. Analizo diferentes opciones para resolver un problema.					
22. Mantengo la calma frente a un problema y propongo una solución.					
23. Hago aportaciones que favorezcan las tareas de un equipo de trabajo.					
24. Busco adaptarme al momento de hacer un proyecto colaborativo.					
25. Considero que hay varias formas o alternativas para hacer las cosas.					
26. Compruebo antes de creer en lo que otros me dicen.					
27. Soy considerado por otros como una persona responsable y comprometida.					
28. Evalúo las diferentes consecuencias de mis actos antes de realizarlos.					
29. Me siento motivado para asistir a la escuela.					
30. Me siento inspirado por mi entorno académico.					
31. Me considero capaz de alcanzar mis metas académicas.					
32. Creo que soy suficientemente bueno en lo que hago.					
33. Me siento respetado por mis compañeros.					
34. Me siento respetado por mis maestros.					
35. Me considero una parte importante de la escuela.					
36. Me siento acompañado.					
37. Tengo claro el reglamento de la escuela.					

FECHA

Escala aplicada

ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y ADAPTACIÓN ESCOLAR

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: XXXXXXXXXX Grupo: 145 Matrícula: XXXXXXXXXX

INSTRUCCIONES

Lee atentamente cada uno de los enunciados y marca con una "X" la casilla de la columna que más se acerque a tu postura.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Identifico mi emoción emocional ante diversas situaciones.	X				
2. Identifico la causa de mis emociones en circunstancias diferentes.			X		
3. Reconozco pensamientos positivos/negativos sobre mí persona.			X		
4. Me siento querido o apreciado por los demás.	X				
5. Identifico mis valores y principios.	X				
6. Reconozco el impacto personal y social de poner en práctica mis valores.		X			
7. Logro controlar mis emociones de manera efectiva.	X				
8. Mantengo la calma con los que me rodean cuando me siento consternado.	X				
9. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de las expectativas de otras personas.			X		
10. Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de estar bajo condiciones estresantes.	X				
11. Actúo con calma cuando no logro/obteno lo que quiero.		X			
12. Puedo esperar tranquilamente a que llegue mi turno.			X		
13. Continúo con la actividad que estoy haciendo a pesar de sentirme presionado.	X				
14. Intento varias veces cuando los cosas salen mal.	X				
15. Los demás se sienten comprendidos cuando hablo con ellos.	X				
16. Escucho activamente cuando alguien está hablando conmigo.	X				
17. Entiendo cómo se sienten los demás.		X			
18. Tengo la capacidad de gobernar en el lugar de otros.		X			
19. Sé exactamente qué decir y en qué momento hacerlo.		X			
20. Busco la manera de expresar lo que me gusta sin parecer que estoy haciendo daño a otros.			X		
21. Analizo diferentes opciones para resolver un problema.			X		
22. Mantengo la calma frente a un problema y propongo una solución.	X				
23. Hago aportaciones que favorezcan las tareas de un equipo de trabajo.	X				
24. Busco adaptarme al momento de hacer un proyecto colaborativo.		X			
25. Considero que hay varias formas e alternativas para hacer las cosas.			X		
26. Cuestiono antes de creer en lo que otros me dicen.			X		
27. Soy considerada por otros como una persona responsable y comprometida.		X			
28. Evalúo las diferentes consecuencias de mis actos antes de realizarlos.				X	
29. Me siento motivado para asistir a la escuela.		X			
30. Me siento inspirado por mi entorno académico.		X			
31. Me considero capaz de alcanzar mis metas académicas.	X				
32. Creo que soy suficientemente bueno en lo que hago.		X			
33. Me siento respetado por mis compañeros.			X		
34. Me siento respetado por mis maestros.	X				
35. Me considero una parte importante de la escuela.		X			
36. Me siento aceptado.		X			
37. Tengo claro el reglamento de la escuela.		X			

FECHA

24/0ct/22

Sesiones del programa de intervención



LECCIÓN 1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD

1. Anota en la tabla las estrategias de aprendizaje que conoces, manejas y/o dominas.

Resumen	Mapa Mental	Línea del tiempo
Ensayo	Mapa Conceptual	Búsqueda de información
Reseña	Cuadro sinóptico	(documentos físicos/internet)

Conozco		Manejo		Domino	

2. Anota que aspectos te faltan por comprender para utilizar de manera eficiente las estrategias de aprendizaje.

Estrategia de aprendizaje	¿Qué me falta?
Resumen	

Ensayo	
Reseña	
Mapa mental	
Mapa conceptual	
Cuadro sinóptico	
Línea del tiempo	
Búsqueda de información	



- Durante tu proceso de aprendizaje tendrás que desarrollar muchas de estas estrategias en las diferentes unidades de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Por tal motivo, es importante que las trabajes adecuadamente para que logres resultados favorables

- Existe una gran diversidad de recursos que puedes usar a tu favor, puedes buscar información en fuentes confiables o practicar con tutoriales en

internet, así como también acudir a los cursos, talleres o programas de apoyo dentro de tu escuela.

LECCIÓN 2 LA LECTURA COMPRESIVA

ACTIVIDAD

1. ¿Te ha pasado que cuando lees, no entiendes nada?

Se sabe que lo anterior depende mucho del gusto que tengas por la lectura, es decir qué tan motivado puedas estar para realizar sin estrés o preocupación esta actividad, sin embargo, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

2. ¿Qué tan concentrado estás cuando estás leyendo?:

3. ¿Tienes en cuenta o sabes por qué estás haciendo la lectura?:

4. ¿Son adecuados el ambiente y la hora que elegiste para leer?

5. ¿Establece tiempos formales para lectura?

6. ¿Tomas apuntes, consultas palabras desconocidas del texto que lees?

Si contestaste de manera afirmativa a estas preguntas, posiblemente no tengas problema con la comprensión de textos. En caso contrario, te recomendamos considerar lo que se presenta a continuación:



¿Qué es leer comprensivamente?

La lectura comprensiva es una actividad personal de manera interactiva, estratégica y constructiva, cuyo objetivo fundamental es llegar a la profundidad del texto, utilizando diferentes estrategias antes, durante y después de la lectura.

ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA COMPRENSIVA		
Antes	Durante	Después
a. Preguntas previas b. Establecer predicciones c. Lectura rápida (<i>skimming</i>)	a. Subrayado b. Señalización c. Esclarecimiento del vocabulario	a. Parafraseo oral b. Elaboración de organizadores gráficos
Utilidad:	Utilidad:	Utilidad:
a. Reflexionar sobre el objetivo de la lectura. b. Adquirir la habilidad de imaginar e inventar. c. Buscar algún dato de forma breve, sin tener que leer todo o examinar con detalle.	a. Desarrollar la capacidad de síntesis. b. Focalizar mejor su atención al momento de estudiar. c. Ampliar vocabulario, comprender mejor la lectura.	a. Determinar si se es capaz de expresar la idea más importante en forma oral de una manera coherente. b. Mostrar la información importante de una manera más gráfica y visual utilizando cuadros, flechas, llaves, etc.

¿Conocías estas estrategias? ¿Cuál has utilizado? Comparte tu experiencia:

¿Qué tipo de estrategia te hace falta?

¿Qué necesitarías hacer para implementarla? Señala a continuación:



1. Evitar distractores (TV, Smartphone, videojuegos, hambre, sueño, etc).
2. Ser consciente de lo que se pretende lograr con la lectura (objetivo o meta).
3. Buscar un lugar con buena luz y comodidad.
4. Establecer tiempos específicos para leer (20 a 50 min.).

5. Llevar anotaciones.

En caso de necesitar otra(s) que no aparezca anterior mente, apuntala (s) aquí:

LECCIÓN 3 RESUMEN VS ENSAYO

ACTIVIDAD

1. Lee y analiza el siguiente cuadro:

Tabla 1.

Estrategia	¿Qué es?	Propósito	¿Cómo se hace?
Resumen	Es un escrito breve, en el que se describen las principales ideas de un texto. Es un texto que se construye a partir de otro, extrayendo lo más importante del tema	Informar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tema principal. 2. Subrayar las ideas más importantes. 3. Redactar las ideas en un orden coherente y claro, respetando las opiniones o juicios del autor.
Ensayo	Es un texto escrito en prosa, en el que se plasman pensamientos personales. Se define una postura personal sobre un tema o problemática determinada.	Convencer o persuadir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir un tema. 2. Establecer una postura personal (eje central). 3. Recopilar, comparar y analizar la información encontrada en fuentes confiables. 4. Registrar ideas o partes de textos revisados. 5. Organizar ideas en un esquema de redacción (introducción, desarrollo y conclusión)

2. ¿Qué diferencias encuentras entre un resumen y ensayo?

3. Lee la siguiente información

Breve historia del cacao

La palabra cacao procede de la azteca "cacahuatl". Según la leyenda, el cacao era el árbol más bello del paraíso de los aztecas, que le atribuían múltiples virtudes, calmar el hambre y la sed, proporcionar la sabiduría universal y curar las enfermedades.

Se sabe que los primeros árboles del cacao crecían de forma natural a la sombra de las selvas tropicales en las cuencas del Amazonas y del Orinoco, hace ya unos 4000 años. Los mayas empezaron a cultivarlo hace más de 2500 años.

El cacao simbolizaba para los mayas vigor físico y longevidad, lo usaban como medicina siendo recetado por sus médicos como relajante, como estimulante y como reconstituyente. La manteca del cacao se usaba como pomada para curar heridas.

Fueron los mayas los que crearon un brebaje amargo llamado "chocolha" hecho de semillas de cacao, que solo podían consumir nobles y reyes. Se describía diversas formas de elaborarlo y perfumarlo, más líquido o espeso, con más o menos espuma, con miel, maíz o chile picante.

En 1502 Cristóbal Colón recibió, como ofrenda de bienvenida, armas, telas y sacos de unas habas oscuras que, en la sociedad azteca, servían a la vez de moneda y de producto de consumo. Aunque fue Hernán Cortés quien envió el primer cargamento de cacao a España en 1524.

4. Escribe el resumen del texto anterior según los criterios de la tabla 1

5. ¿Cómo podrías armar un ensayo con el texto anterior?



- Cuando lees un texto y desconozcas alguna palabra, es importante buscar el significado para que puedas interpretarlo adecuadamente.
- Cuando termines tu texto, revisa la redacción y que no tenga faltas de ortografía.
- Evita repetir las mismas ideas.
- No olvides incluir el nombre del autor y las fuentes que revisaste.

LECCIÓN 4 RESEÑA

ACTIVIDAD



La reseña contiene el resumen y el comentario juicio valorativo realizado sobre un libro, un artículo u otro texto publicado. También puedes hacerla sobre un evento, una película u obra teatral.

El juicio que se emite al reseñar puede ser negativo o positivo, esto dependerá de tu criterio como reseñador. Normalmente se incluyen dos partes en una reseña: la visión crítica/objetiva del libro y la visión personal.

- Recomendaciones para hacer una reseña:
- Ordena las ideas e impresiones personales a manera de resumen.
- Escríbelas en un papel o en tu computadora.
- Ya que las tengas claras. Redacta una opinión.

Intentemos un ejemplo rápido. Redacta una pequeña reseña de la última película que hayas visto; no olvides las recomendaciones anteriores:

Para reforzar esta estrategia de aprendizaje. Redacta una reseña de tu libro o película favorito y coméntala con tu grupo:

Anota enseguida las diferencias que encuentres entre la reseña y un resumen:

LECCIÓN 5 GLOSARIO

ACTIVIDAD

El glosario es un catálogo de palabras de una misma disciplina o de un campo de estudio, que son definidas, explicadas o inclusive comentadas.



El conjunto de definiciones son pequeñas anotaciones que se realizan para explicar el significado o el contexto en el que una palabra es utilizada dentro de un texto o tema. En general aquellos libros que tratan sobre temas específicos de una materia (científicos, religiosos, etc) añaden un glosario al final de este donde se enumeran ciertos términos de los que puede no haberse comprendido su significado; de este modo los lectores pueden comprender una forma más amplia el texto.

En contextos educativos, el glosario es utilizado también como una estrategia de aprendizaje, en la que los estudiantes organizan todos los conceptos importantes de un tema con sus respectivas definiciones. Éste puede ser un gran aliado para tu estudio, sobre todo en materias con contenidos teóricos amplios y diversos.

Recomendaciones para hacer un glosario:

- Selecciona en el texto las palabras que tienen mayor importancia.
- Ordena las palabras de acuerdo con el orden del alfabeto.
- Identifica el significado o definición de cada palabra.
- Escribe con el orden preestablecido las palabras con su significado.
- Las entradas de tu glosario puedes resaltarlas con negritas para diferenciarlas.

De acuerdo con lo anterior, realiza un pequeño glosario con las siguientes palabras y significados:

Pandemia: Es una enfermedad que se extiende a muchos países y continentes, traspasa gran número de fronteras, supera el número de casos esperados

Ventilador: Máquina que ayuda a respirar a una persona que no puede hacerlo por sí mismo o tiene dificultades.

Coronavirus: Nuevo virus llamado así por las puntas en forma de corona.

Oxígeno: Es un gas incoloro e inodoro que se encuentra en el aire, en el agua, en los seres vivos y en la mayor parte de los compuestos orgánicos e inorgánicos; es esencial en la respiración y en la combustión, se usa en soldaduras y se administra a pacientes con problemas respiratorios o a personas que vuelan a altitudes elevadas.

Hospital: Establecimiento destinado a proporcionar todo tipo de asistencia médica, incluidas operaciones quirúrgicas y estancia durante la recuperación o tratamiento, y en el que también se practican la investigación y la enseñanza médica.

Distanciamiento: Mantener distancia de un metro y medio entre personas.

Tapabocas: Es un instrumento fundamental para evitar el contagio microbiológico que se transmite por la nariz y la boca.

Aislamiento: Crear barreras entre las personas y los microbios. Estos tipos de precauciones ayudan a prevenir la propagación de microbios en el hospital.

Vacunas: Preparaciones que se administran para generar inmunidad activa y/o duradera, producir defensas y anticuerpos contra una enfermedad.

Brote: Es el aumento inusual en el número de casos relacionados epidemiológicamente con una enfermedad.

Glosario:

LECCIÓN 6 INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

ACTIVIDAD

Reto 1.

Menciona tres o más plataformas digitales para búsqueda de información:

Reto 2.

Menciona al menos dos criterios o características de una fuente de internet confiable:

Menciona cuáles son tus principales fuentes de información para tareas:

El **Internet** es una fuente de datos infinita, con recursos y materiales indispensables para la elaboración de tareas o actividades; pero se ha convertido en un medio inestable que está en constante cambio. Por lo anterior, es necesario considerar algunos criterios que te ayuden a decidir si la fuente de información que hayas seleccionado es confiable.

Autor o sitio calificado	¿Son especialistas en la materia?
--------------------------	-----------------------------------

	¿Son respaldados por alguna institución u organización?
Referencias de otras fuentes	¿Es una copia o es el texto original?
Actualización del sitio web	¿Fecha en que se realizó? ¿Cuándo fue la última actualización? ¿Aún es vigente?

Actualmente, existen plataformas destacadas y confiables con acceso a una gran diversidad de libros, revistas y documentos originales:

<p>Bibliotecas digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Digital Mundial • Biblioteca Virtual Universal • CODICE (UANL) 	<p>Buscadores Académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Google Libros • Google Académico • Dialnet
---	--



- > Los primeros resultados que encuentres en un motor de búsqueda de Internet no son necesariamente los mejores.
- > Compara el contenido de distintas fuentes para quedarse con la más adecuada.
- > Al terminar tu investigación documental, no olvides revisar si la información obtenida es suficiente, si requieres complementar o eliminar datos que no son necesarios.
- > En la bibliografía se incluyen las referencias consultadas y que fueron citadas en el texto.

LECCIÓN 7 EXPRESIÓN ORAL

ACTIVIDAD

Una exposición oral consiste en hablar en público sobre un tema determinado; también se le llama comúnmente conferencia o ponencia. Es una importante forma de comunicar y de transmitir información.

Hablar en público, es una actividad que suele generar muchas veces inseguridad o miedos. ¿Cómo te sientes cada vez que debes preparar una exposición para una clase o evento? Comparte tus ideas con tus compañeros.

La exposición oral requiere **PLANIFICACIÓN**, cuidar la **POSTURA CORPORAL**, el **VOLUMEN**, el **RITMO** y el **TONO**. Su organización debe ir estructurada para darle una unidad, normalmente se desarrolla en tres momentos: **APERTURA**, **DESARROLLO** y **CONCLUSIÓN**. Los **SOPORTES** o **APOYOS VISUALES** son necesarios para captar la atención y a la vez sirve de guion durante la presentación.

En la siguiente lista, marca aquellos aspectos que consideres necesarios ponerlos en práctica para que puedas sentirte más seguro durante tus exposiciones:

Aspectos que considerar al preparar una exposición oral		X
1	Preparar el material con anterioridad	<input type="checkbox"/>
2	Elaborar un guion o apuntes	<input type="checkbox"/>
3	Ensayar en voz alta	<input type="checkbox"/>
4	Estructurar la presentación (pasos o fases)	<input type="checkbox"/>

5	Cuidar la postura corporal	
6	Utilizar soportes o apoyos visuales	

Menciona como modificarías estos aspectos necesarios para tener una buena expresión oral en una presentación de clase o de otro tipo:



Para tomar en cuenta...

- Durante tu exposición procura hablar despacio y claro, no te aceleres.

Permite que tu público asimile la información, te entenderán mucho mejor.

- Los gestos refuerzan lo que cuentas, mueve las manos para apoyar lo que dices: señala, apunta, compara.
- Cuida que tu apoyo visual (diapositivas, cartel, rotafolio, etc.) no tenga demasiada información, de otra forma se distraerá fácilmente tu público. En lugar de saturarlo de texto, mejor utiliza imágenes, esquemas o

mapas.

- Trata de relajarte y diviértete con la experiencia.
- Muéstrate entusiasta y piensa que es una excelente oportunidad de aprender y mejorar tu técnica expositiva.

LECCIÓN 8 CUADRO SINÓPTICO

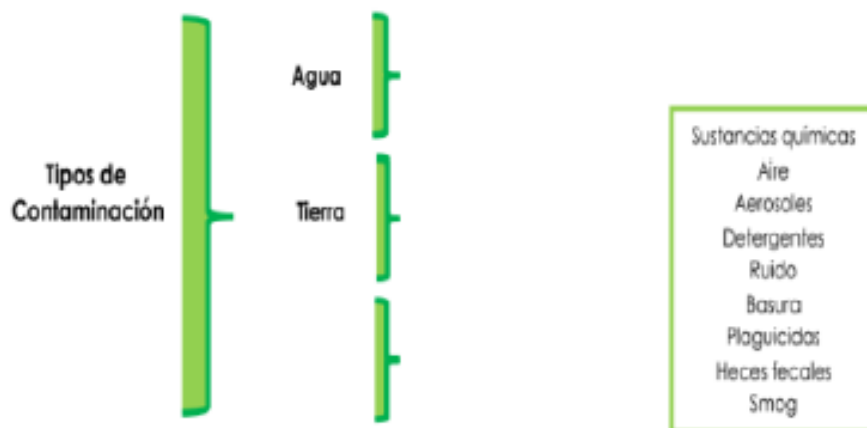
ACTIVIDAD

La representación de un cuadro sinóptico organiza conocimientos sobre un tema para ser estudiado de manera más concreta. Se estructura en un sistema de llaves que permita una lectura sencilla y de fácil comprensión.

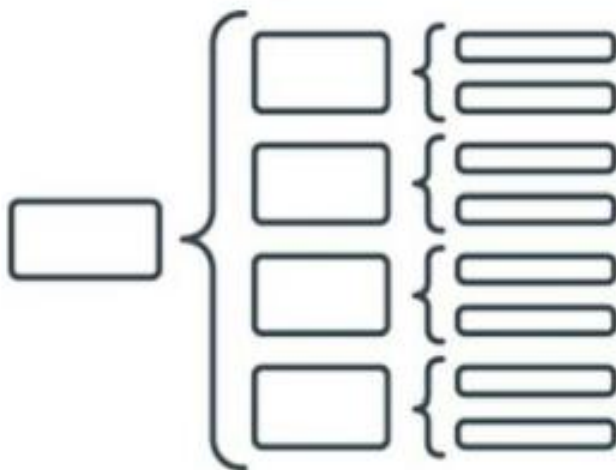
¿Cómo se hace?

1. Lee la información y obtén la idea general del tema.
2. Subraya ideas principales y secundarias.
3. Identifica datos complementarios a las ideas principales.
4. Jerarquiza la información de izquierda a derecha.
5. El tema o la idea general deberá quedar en la izquierda y avanzar hacia la derecha.

Practica un poco complementando el siguiente ejemplo:



Llena la siguiente plantilla con información de un tema que sea de tu agrado:



Anota tus dudas y en seguida busca información para realizar de manera correcta tus cuadros sinópticos:

LECCIÓN 9 CUADRO COMPARATIVO

ACTIVIDAD

Un cuadro comparativo es una herramienta que sirve para organizar la información. Con ellos se pueden identificar las similitudes y diferencias de dos o más eventos u objetos.

Los cuadros comparativos son muy utilizados en investigación, en la docencia y como estrategia de estudio donde pueden ser una gran ayuda, ya que permite observar comparaciones grosso modo de la información y de esa manera se fijan mucho mejor mentalmente.

Características básicas de un cuadro comparativo:

1. La información se dispone en columnas. Pueden ser tantas columnas como las que se consideren.
2. Se deben identificar lo que se desea comparar.
3. Se van identificando las características de cada cosa que se desea comparar.

	1		
	ATECAS	MAYAS	INCAS
Arquitectura	Emplearon como material la piedra labrada y el adobe.	En la estructura exterior predomina el estilo piramidal.	Construyeron templos, calzadas, caminos, puentes, acueductos, canales entre otras obras.
Esculturas	Se expresa en sus dos modalidades: dadas: en bulto, redonda y en relieve.	Tiene diversas modalidades: escultura en bulto, estelas y relieves.	Se limita a algunas representaciones en bulto.
Pintura	Emplearon colores brillantes en sus pinturas al fresco.	Emplearon un tipo de colores. Destacan los tonos claros.	Les placaban en sus piezas de cerámica y en un tipo de pintura mural logrado a través de moldes.
	3		

Realiza el siguiente cuadro comparativo con información obtenida en las sesiones anteriores:

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	¿QUÉ ES?	
Ensayo		
Resumen		
Reseña		

Glosario		

Para que otro tipo de temas se podría utilizar un cuadro comparativo, anótalos y menciónalos con tus compañeros:

LECCIÓN 10 MAPA CONCEPTUAL

ACTIVIDAD

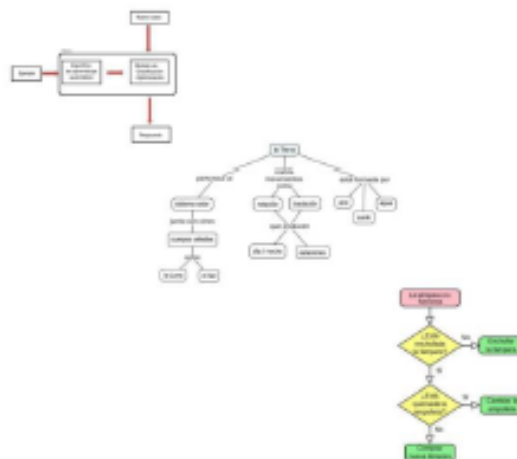
Los mapas conceptuales organizan la información mediante cuadros con palabras claves (o principales) que se unen por líneas y flechas que indican la orientación o relación de las ideas.

La información que se maneje en éstos debe ser muy concreta, ya que deben prevalecer los conceptos principales del tema. Su objetivo es entonces, abordar la información de manera sintetizada, pero que sea agradable a la vista y resulte ameno a la hora de leerlo e interpretarlo.

Pasos para crear un mapa conceptual:

1. **Seleccionar** la información relevante (evitar aquellas palabras que no sumen a la información que se desea transmitir).
2. **Agrupar** conceptos que tengan cercanía o conexión más próxima que otros.
3. **Ordenar** la información desde el concepto más abstracto hasta el más concreto.
4. **Establecer conexiones** entre las diferentes palabras con flechas o líneas.

Conforme a los criterios presentados, señala el organizador que corresponde a un mapa conceptual:



Cuando hagas un mapa, revisa la forma que ubicaste los conceptos es adecuada y si es necesario identificar nuevas relaciones entre los conceptos.

Acomoda la siguiente información en un mapa conceptual:

¿Cómo separar la basura?

Orgánica: Residuos de alimentos, plantas, ramas y/o huesos

Metal: Latas, productos de aluminio, acero, cobre, bronce, etc.

Papel y cartón: Libretas, libros, cajas de cartón, periódicos, rollo de papel.

Plástico: Bolsas, botellas, vasos, popotes, etc.

Vidrio: Botellas, frascos, focos, etc.

Mapa Conceptual:

LECCIÓN 11 MAPA MENTAL

ACTIVIDAD

Un mapa mental es una manera de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro. Cuentan con una estructura orgánica radial a partir de un núcleo en el que se usan líneas, símbolos, palabras, colores e imágenes para ilustrar conceptos sencillos y lógicos.

Es un organizador agradable de elaborar, se puede trabajar cualquier tipo de tema, permite trabajar en todas las direcciones (no tiene un patrón o esquema rígido) y al tener impacto visual, podemos recordar fácilmente su contenido.

1. Observa el siguiente mapa mental:



2. Subraya de las siguientes características, las que lograste identificar en él:

- La idea o el tema principal está representada en una imagen central.
- La información es sobrecargada, no se distinguen los conceptos claves.
- Los temas principales se dispersan de la imagen central como ramas gruesas.

- Los caminos incluyen una imagen o palabra clave.
- Utiliza colores, su estructura es visualmente atractiva.
- Los temas de menor importancia o subtemas se representan como ramas delgadas unidas a cada camino.

Llena el siguiente mapa mental con un tema que sea de tu agrado



- > Pon en práctica las características que identificaste cuando hagas tus mapas mentales, te darás cuenta de que con la práctica será mucho más sencillo y podrás realizarlos en poco tiempo.
- > Al hacer un mapa mental pones en acción ambos hemisferios cerebrales, teniendo la oportunidad de dar gran libertad y creatividad al pensamiento.

LECCIÓN 12 LÍNEA DE TIEMPO

ACTIVIDAD

La línea de tiempo permite ordenar una secuencia de eventos o de hitos sobre un tema, de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos.



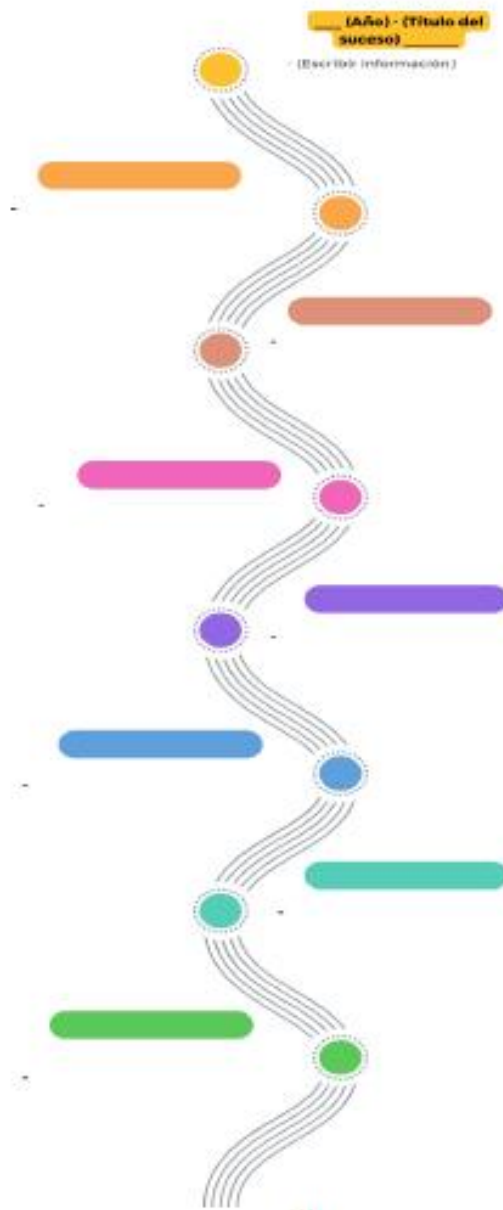
Para elaborar una línea de tiempo se necesita:

1. Identifica los hechos históricos y lugares que te interesa conocer y analizar.
2. Selecciona los datos y fechas más relevantes a partir de una cronología acerca de esos acontecimientos.
3. Elabora la línea de tiempo y organiza la secuencia de manera ordenada.
4. Coloca las fechas y, luego, los datos en forma muy breve, pero a la vez suficiente para comprenderlos.
5. También puedes agregar imágenes para complementar y presentarla creativamente.

Ejercicio:

En la siguiente hoja realiza una línea del tiempo de tus primeros años de vida y los recuerdos que más tengas conforme los años.

Línea del tiempo de _____



Ejercicios de entrenamiento de habilidades socioemocionales

Nombre: _____

Fecha: _____



Mis metas personales a corto, mediano y largo plazo.

Es probable que te hayan hecho la siguiente pregunta más de una vez: ¿qué vas a hacer cuando termines la preparatoria? Y probablemente no tienes ni idea de qué contestar. Puede ser que la pregunta te cause incomodidad o malestar. Pero, ¿qué tal si preparas la respuesta? Esto es una estrategia útil para que la pregunta no te haga sentir mal y tengas la oportunidad de pensar qué quieres hacer en el futuro, incluso si perteneces al grupo que sí sabe la respuesta. En este curso te ayudaremos a avanzar en el apasionante desafío de proporcionarle a tu vida la dirección que tú decidas darle. Para ello, en esta lección vamos a formular metas a corto, mediano y largo plazo.

1. Lean atentamente los testimonios de tres personas.

- I. Comenten los testimonios de las personas. Encuentren diferencias entre ellas, ¿qué hicieron de su vida?, ¿cómo lo lograron?, y ¿cuáles son los sentimientos de estas personas respecto a lo que han hecho en sus vidas?

Soy Ángel García. Tengo 32 años. Mi sueño era ir a la universidad. Salía de mi casa a las 5:00 de la mañana y regresaba a las 9:00 de la noche para poder terminar la preparatoria y cumplir mi sueño de obtener una beca. Fue difícil, pero al final valió la pena, logré graduarme de prepá, obtuve una beca de la Universidad de Duke donde estudié ingeniería mecánica y biométrica, ahora tengo un buen trabajo. Me siento satisfecho por lo que logré con mi esfuerzo.

Soy Carlos Mesa. Tengo 28 años. Mi sueño era tener una buena chamba y ganar mucho dinero. Hoy me la paso buscando trabajo. La mayoría de las veces los papetes ni siquiera me los aceptan porque no tengo preparatoria. Creo que tendré que volver a emplearme en un taller mecánico donde no me piden papetes, pero no podré tener un empleo seguro con prestaciones. Me siento frustrado por no haberme esforzado por terminar mis estudios.

Soy Nancy Rangel. Tengo 33 años. Mi sueño era ser artista. Sin embargo, al poco tiempo de empezar en la academia mi mamá enfermó de cáncer. Decidí dedicarme a cuidarla. Lo hice durante 10 años. Mi mamá falleció hace seis meses. Me siento triste, pero también muy satisfecha ya que trabajé en el hospital ayudando a otras personas con cáncer.

2. Imagínate cuál te gustaría que fuera tu testimonio dentro de 15 años y completa:

Soy _____
Tengo _____

Nombre:

Fecha:



Mi sueño era _____

Me
siento _____

3. Lo que escribiste en el ejercicio anterior es tu meta a largo plazo. Anótala de forma breve.

Meta a largo plazo:

Ahora imagina una acción que puedes hacer dentro de los siguientes seis meses que te dirija a conseguir tu meta a largo plazo. Esta sería una meta a mediano plazo.

Meta a mediano plazo:

Finalmente anota dos metas a corto plazo que te ayuden a alcanzar tu meta a mediano plazo. Piensa en dos acciones que puedes hacer en una semana, que te ayuden a lograrla.

Meta 1 a corto plazo:

Meta 2 a corto plazo:

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



¿Cómo se comporta mi atención?

¿Sabías que casi la mitad del tiempo estamos haciendo una cosa mientras pensamos en otra? Mientras estamos en clase, pensamos en el fin de semana. Cuando estamos con los amigos, pensamos en la tarea para el lunes. ¿Te ha pasado algo así? En esta lección vamos a identificar el estado actual de tu atención y sus consecuencias dentro del salón de clases.

1. Para explorar el concepto de atención, lean esta adaptación del cuento de Lauren Alderfer:

Chango atento, panda feliz.

Un día, el chango se encuentra con su amigo panda y al observarlo le pregunta: "Oye panda, ¿por qué parece que tú estás generalmente contento y tranquilo?, ¿pues qué haces?"

El panda le contesta: "Pues yo como, trabajo, juego, descanso, camino".

Pero no me siento tan tranquilo ni tan feliz como tú".

El panda le dice: "Si, tienes razón.

Pero a ver chango, ¿dónde está tu atención mientras estás haciendo esas cosas?"

El chango le contesta: "pues mientras estoy comiendo, estoy pensando en trabajar. Mientras trabajo, estoy pensando en jugar. Mientras juego, estoy pensando en descansar y mientras descanso estoy pensando



Nombre:

Fecha:



en caminar”.

“¡Ahhh! Ya veo-dice el panda-, tu mente de chango está todo el tiempo saltando a otro lado, al que no es lo que tienes enfrente”.

“Pero no es eso lo que hace la mente de todos?”
-pregunta el chango.

“No. Cuando yo como, sólo estoy comiendo. Cuando trabajo, sólo estoy trabajando. Cuando juego, sólo estoy jugando y

cuando descanso, sólo estoy descansando. El pasado ya no

está aquí, el futuro no ha llegado. Lo que hago es estar atento a lo que estoy haciendo en el momento y creo que es eso lo que me ayuda a estar más tranquilo y feliz”.

¡Ahh!- dice el chango -, me parece que esa es una habilidad que yo también quiero practicar”.



2. Reflexionen en grupo:

- I. ¿A quién de ustedes le pasa más seguido como al chango que esta haciendo algo, pero pensando en otra cosa?
- II. ¿A quién de ustedes le pasa con mayor frecuencia como al panda, que mantiene su atención en la actividad que está realizando?
- III. En general, ¿cómo se siente estar como el chango, haciendo una cosa, pero pensando en otra?

3. Reflexiona qué tanto eres capaz de mantener tu atención enfocada y responde las siguientes preguntas para obtener un diagnóstico de tu atención.

Nombre:

Fecha:



1. En el salón de clases, ¿tu mente se parece más al chango (muy distraído) o al panda (muy atento)? Encierra en un círculo la opción que mejor describa cómo se comporta tu mente.

Muy distraído

Distraído

Algo distraído

Algo atento

Atento

Muy atento

4. Piensa sobre las consecuencias de estar distraído o atento dentro del salón de clases y ejemplifícalo con una frase:

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Y mientras tanto _____

(escribe tu nombre)

con la mente distraída como la del chango...

En otro momento _____

(escribe tu nombre)

Con la mente atenta como la del panda...

Nombre:

Fecha:



Mis emociones recurrentes

¿Cómo te sientes el día de hoy? ¿Recuerdas qué emociones has experimentado últimamente? Las emociones forman parte de nuestro mundo interno y colorean e influyen nuestras experiencias. Sin embargo, la mayor parte del tiempo no nos damos cuenta de que están ahí y de su poderosa influencia. Por ejemplo, cuando sentimos flojera, nos sentimos sin fuerza, todo se ve complicado y no queremos hacer nada.

Cuando sentimos confianza, nos sentimos con fuerza para actuar y expresarnos libremente. Si no identificamos la presencia de emociones es fácil que, influenciados por ellas, tomemos decisiones de las que más tarde nos podemos arrepentir. En esta lección vas a identificar las emociones más recurrentes en ti en esta última semana.

1. Escribe todas las emociones que se te ocurran en un minuto:

2. A continuación, encontrarás una lista de emociones. En la última semana ¿qué tanto has sentido esas emociones? Para cada una marca la casilla que mejor describa qué tanto experimentaste esta emoción. Al final de la tabla encontrarás unas casillas vacías donde puedes escribir alguna emoción que no esté. Si no conoces la definición formal de lo que sientes no te preocupes, puedes describirlo con tus propias palabras.

EN LA ÚLTIMA SEMANA					
EMOCIÓN	NUNCA	CASI NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Orgullo					

Nombre:

Fecha:



Alegría					
Enojo					
Entusiasmo					
Aburrimiento					
Celos					
Ansiedad					
Tristeza					
Duda					
Asombro					
Gozo					
Desánimo					
Alivio					
Confianza					
Tranquilidad					
Disgusto					
Envidia					
Desesperación					
Miedo					
Confusión					
Flojera					

3. A partir de la tabla anterior, responde:

I. ¿Qué emociones experimentaste más frecuentemente en la última semana?

¡Estas pueden ser emociones recurrentes en ti! Identificarlas te ayudará a trabajar con ellas. Escribe dos de estas emociones:

Nombre:

Fecha:



II. Reflexiona y responde: ¿Cuáles son los efectos de estas emociones en tu vida?, ¿cómo te hacen ver el mundo cuando las experimentamos?, ¿cómo te hacen actuar? Escribe al menos un ejemplo de cuando alguna emoción ha influido en la manera en la que actuaste.

III. ¿En qué crees que te puede ayudar reconocer tus emociones recurrentes?:

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?



Nombre:

Fecha:



¿Cómo se siente sentirse bien?

La palabra emoción viene del verbo latin emovere que significa mover. Las emociones nos impulsan a actuar. Todas las emociones vienen acompañadas de sensaciones, por ejemplo, cuando estamos alegres podemos sentirnos con fuerza, seguridad o ligereza, cuando estamos tristes podemos sentir pesadez o con poca energía. Una manera de regular las emociones y evitar que "nos controlen" es trabajar nuestra atención. Si logramos mantener nuestra atención estable, enfocada y en calma, podremos crear un espacio de oportunidad para tomar decisiones razonadas y reflexivas.

El reto es aplicar la técnica de atender las sensaciones del cuerpo con una emoción agradable.

Actividad 1. Sigue las instrucciones de tu profesor para realizar la práctica de "Atender a las sensaciones del cuerpo con una emoción agradable".

1. Siéntate cómodamente, con la espalda erguida, los pies firmes en el piso, tus manos sobre las piernas y el resto del cuerpo relajado. Puedes dejar tus ojos abiertos descansando la mirada al frente o, si te sientes cómodo, puedes cerrarlos.
2. Recuerda una situación que te genere una emoción agradable. Por ejemplo, un momento en el que sentiste tranquilidad, alegría; o bien un evento en el que sentiste confianza en ti por lograr una meta o un momento en el que te dio mucho gusto ver a un amigo.
3. Siente tu cuerpo, lleva tu atención a las sensaciones que experimentas. Nota si hay sensación de calidez en el pecho o en la temperatura en tus manos. Observa si la tensión en tu cuerpo cambia.
4. Atiende, si te pierdes o te distraes, regresa tu atención a lo que sientes. Si te vas con algún recuerdo, suéltalo y trae de vuelta tu atención a las sensaciones en el cuerpo. Siente tus manos, tu abdomen, los hombros, el cuello. Tal vez tu rostro expresa una sonrisa.
5. Para terminar, suelta tu objeto de atención y simplemente descansa.

Nombre:

Fecha:



Actividad 2. Escribe aquí o en tu cuaderno lo que experimentaste. Usa como guía las siguientes preguntas. Puedes responder directamente a las preguntas o representar tu experiencia a través de un dibujo, un poema o una metáfora.

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



Episodio emocional

A primera hora en la escuela.

Dani: Hola, Carla, ¿estás bien?

Carla: No. Otra vez lo mismo. Mi mamá me dijo que soy una egoísta y que no pienso en los demás. Me enojé mucho, pensé que no podía decir eso después de todo lo que he hecho por mi abuela estos días. Le dije de todo. Pero sigo frustrada.

La experiencia que Carla le contó a Dani es un episodio emocional. La vida está llena de emociones que experimentamos con mayor o menor intensidad como la alegría, la sorpresa, el enojo, la frustración. Pero ¿cómo se desatan las emociones?, ¿qué pasa cuando están presentes?, ¿qué efectos generan? Analizar las emociones como parte de un proceso en el que suceden varias etapas o fases nos puede ayudar a responder estas preguntas. En esta lección vamos a conocer qué es un episodio emocional y cuáles son sus fases.

1. En equipos de tres personas lean las siguientes historias y completen la información faltante. Cada historia representa un episodio emocional y cada viñeta corresponde a una de las cinco fases de dicho episodio. Escriban en el recuadro en blanco lo que pudo haber pasado en la fase faltante.

Episodio emocional de Ana



Nombre:

Fecha:



El episodio emocional de Miguel



2. De forma individual, ahora piensa en algún episodio emocional de frustración o decepción que hayas tenido recientemente en la escuela. Escoge un evento sencillo, que no haya sido muy complicado para ti.

1. Escribe brevemente la historia en cinco fases de tu episodio emocional. Si prefieres, puedes usar palabras clave. Ayúdate contestando las siguientes preguntas.

Fase 1 Antes del episodio: ¿Cómo te sentías?

Fase 2 Disparador: ¿Puedes identificar qué cosa te hizo reaccionar emocionalmente? Por ejemplo, un comentario, una situación.

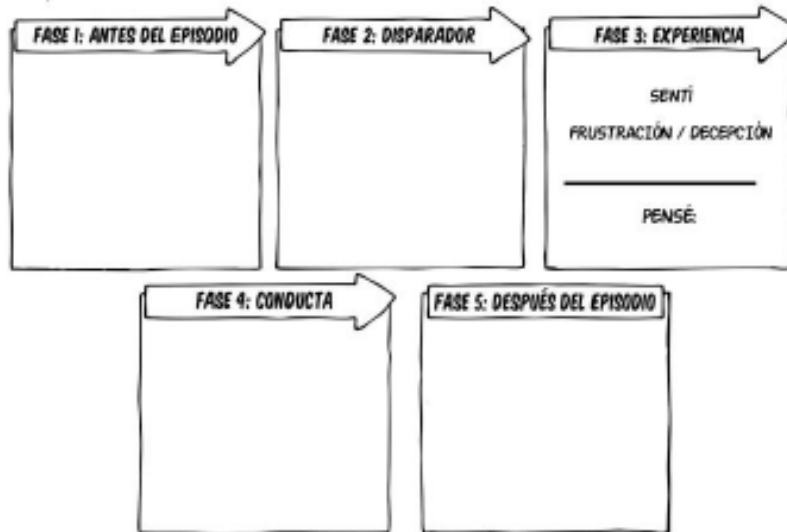
Fase 3 Experiencia: Cuando surgió la emoción, ¿cómo te sentías?, ¿qué pensabas?

Fase 4 Conducta: ¿Qué hiciste o que dijiste?

Fase 5 Después del episodio: ¿Qué consecuencias tuvo tu comportamiento para ti y para otros? ¿Cómo te sentiste?

Nombre:

Fecha:



Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



Atención a las sensaciones del cuerpo

Nuestro cuerpo es una máquina sorprendente: nos permite conocer y experimentar lo que nos rodea. Gracias a él podemos realizar todo tipo de actividades, tocar un instrumento musical, hacer parkour o danza aérea. Además, el cuerpo nos comunica la forma en la que estamos recibiendo y procesando todo lo que nos sucede. Cuando dirigimos nuestra atención conscientemente hacia las sensaciones del cuerpo aprendemos a utilizarlas como uno de los objetos de nuestro entrenamiento en la atención. En esta lección también aprenderemos a reconocer e interpretar las señales que estas sensaciones nos envían.

1. Para el siguiente ejercicio, llamado "atención a las sensaciones del cuerpo", tendrás que seguir las instrucciones del profesor. Si quieres repetir la práctica en casa, aquí te ofrecemos una guía de lo que tienes que hacer.
 - Comienza adoptando una postura cómoda con la espalda recta y las manos descansando sobre las rodillas.
 - Realiza tres inhalaciones profundas, llevando el aire hasta tu abdomen y dejando que salga a su propio ritmo. Luego deja que la respiración asuma su ritmo natural, sin que intentes controlarla.
 - Escanea tu cuerpo de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba. Date tiempo para relajarte sin perder lucidez. Si no puedes relajarte, no te preocupes.
 - Ahora recorre tu cuerpo con atención y nota si hay cosquilleos, tensión, calor, palpitaciones o alguna otra sensación.
 - Si tu atención se distrae con otros estímulos o con pensamientos, simplemente observarlos, déjalos pasar y regresa tu atención a las sensaciones en el cuerpo, donde quiera que emerjan.
 - No juzgues ni trates de modificar lo que estás percibiendo. Simplemente déjalo estar tal y como aparece.
 - Finalmente, vuelve al momento presente de tu respiración y descansa tu atención en ella. Suelta todo esfuerzo.
 - Abre los ojos poco a poco y concluye la práctica.

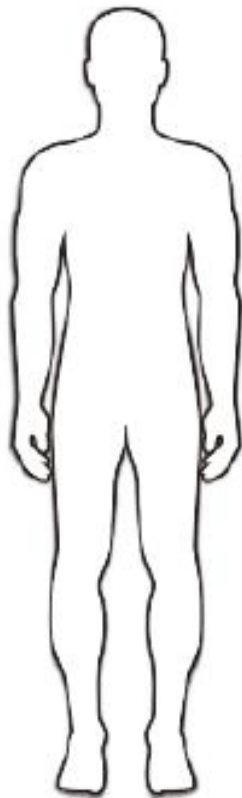
Nombre:

Fecha:



2. Dibuja, describe y responde.

Localiza en el siguiente diagrama dónde percibiste sensaciones y cómo eran. Por ejemplo: comezón en los brazos, las sensaciones del respirar en el abdomen o las fosas nasales, tensión en los hombros, etcétera. Dibuja en el diagrama una representación de estas sensaciones. Haz un esfuerzo por expresar la forma en la que se manifestó dicha sensación, es decir, si era de calor, puedes usar colores cálidos (rojos, naranjas); si era de frío usa tonos azules; para la vibración puedes dibujar ondas. Posteriormente descríbela con palabras en el espacio correspondiente.



Nombre:

Fecha:



1. ¿Qué descubriste respecto a las diversas sensaciones que experimenta tu cuerpo al llevar a cabo esta práctica?

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



Estrés

¿Has escuchado la palabra estrés?, ¿has sentido estrés en la última semana? Esta palabra se ha filtrado en todas nuestras conversaciones en los últimos años. Parecería un monstruo que nos quita la paz y la tranquilidad. Pero... ¿qué es el estrés?, ¿tiene alguna función?

El estrés, al igual que otras emociones, tiene una función evolutiva: nos ayuda a sobrevivir. En ocasiones nos salva la vida, pero en otras genera reacciones exageradas. La clave está en la forma en que pensamos cada momento.

El reto es argumentar cuándo el estrés puede ser útil y cuándo no lo es en una situación.

Actividad 1. Lee el siguiente texto. La historia de Enrique el cavemícola y el tigre dientes de sable.



Hace miles de años existió un cavemícola llamado Enrique. A él le gustaba salir a recolectar y cazar. Un día, mientras recolectaba algunos frutos, escuchó un sonido extraño detrás de un arbusto. Se acercó y en menos de lo que pudo pensar saltó un tigre dientes de sable hacia él. Su reacción física se manifestó antes de que lograra pensar, se movió de tal manera que

el tigre no logró alcanzarlo. Su corazón latía fuerte, sus pupilas se dilataron, tuvo una especial irrigación de sangre en el torso y la cabeza, dejándole las manos frías. Enrique corrió rápida y habilidosamente, con una fuerza especial que no conocía, de tal manera que en el momento en que recobró la consciencia, se encontraba arriba de un árbol que usualmente no habría podido trepar.

En este caso, la activación de su cuerpo llamada estrés le permitió enfrentarse a una amenaza real y sobrevivir. La evaluación rápida de "amenaza" frente al tigre, hizo que el cuerpo de Enrique comenzara a tener activaciones físicas, químicas y emocionales (como miedo, enojo) que lo salvaron. Miles de años después seguimos reaccionando como

Nombre:

Fecha:



Enrique ante aquello que consideramos como "amenazas". El problema es que ahora no lidiamos con tigres dientes de sable, pero nuestro cuerpo reacciona igual.

La pregunta es, entonces: ¿nos es útil reaccionar así siempre?

En algunas ocasiones sí y en otras no. Cuando nuestra vida está en peligro es importante reaccionar de manera instintiva como lo hizo Enrique, pero cuando no es así y son situaciones que sólo pensamos como amenazantes, entonces podemos cambiar nuestra reacción. Evaluar cognitivamente si una situación es realmente amenaza o no es la clave para trabajar con el estrés y evitarlo cuando no nos ayuda.

Identifiquemos aquellas cosas que evaluamos como amenazantes y que no ponen en real peligro nuestra vida.

Actividad 2. Lee el siguiente listado y marca con una "X" las situaciones que te generen estrés. Exploreemos qué es eso que percibimos como "amenaza" y que no necesariamente pone en peligro nuestra vida. Es decir, estos "tigres" que no son reales, pero que disparan reacciones fisiológicas como sudoración en las manos, aceleración del ritmo cardiaco, tensión muscular, entre otras, porque los consideramos como amenazas y nos generan lo que llamamos estrés.

Tigres falsos que generan reacciones estrés.	Marca con una X
Examen final	
Exponer frente a la clase	
Hablar en público	
Uegar tarde a la escuela	
Regaño de tu profesor(a)	
Acercarte a la persona que te gusta	
Tráfico	
Pedir lo que necesitas a tu maestro	
Preguntar una duda de la clase	
Pensar qué harás en el futuro	
Otro	

Actividad 3. Argumenta las siguientes preguntas:

1. ¿En qué situación no me ha ayudado el estrés? Escribe un ejemplo.

Nombre:

Fecha:



II. ¿En qué situación sí me ha ayudado el estrés? Escribe un ejemplo.

III. Después de identificar este "tigre" falso ¿cómo consideras que puedes enfrentarlo desde una perspectiva objetiva?

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



La alquimia de entender a otros

¿Has sentido alguna vez envidia de las relaciones que tienen otros compañeros? ¿Piensas que tus relaciones no son sanas o constructivas? ¿Te gustaría mejorar tus relaciones personales?

Si la respuesta a la última pregunta es sí, pues ¡manos a la obra! Con esta variación te mostramos un punto de partida para que empieces a trabajar con este aspecto de tu vida.

El reto es identificar las emociones que se experimentan al sentirse considerado y tomado en cuenta, con el fin de fortalecer las relaciones personales constructivos.

Actividad 1. ¿Cómo sería tu amigo ideal? En equipos, anoten conductas que tendría un gran amigo o un amigo ideal en situaciones específicas. Por ejemplo: Se acuerda de mi cumpleaños y me escribe un mensaje bonito.



Actividad 2. Piensa en una situación personal en la cual fuiste considerado o tomado en cuenta. En la que alguien se comportó como un "amigo ideal" para ti. Describe cómo te sentiste:

Nombre:

Fecha:



Actividad 3. ¿Consideras que el tomar en cuenta a los demás puede ser una herramienta útil para establecer relaciones personales constructivas? Expliquen sus argumentos.

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:



Fecha:



El aspecto cognitivo de las emociones

¿Qué imágenes y pensamientos pasaban por tu cabeza justo antes de hacer la presentación frente al grupo? ¿Qué pensabas mientras te felicitaban por haber ganado el partido? Las emociones tienen dos aspectos fundamentales que están íntimamente relacionados y que impactan nuestra conducta. Por un lado, el aspecto afectivo, que corresponde a lo que sentimos en el cuerpo. Por otro lado, el aspecto cognitivo, que se refiere a lo que pensamos y las imágenes que surgen durante la experiencia emocional. En esta lección vamos a identificar el aspecto cognitivo de las emociones.

1. En equipos de tres personas, completen la información de la siguiente tabla.

Estudiante	Pensamientos o imágenes mentales	Sensación que experimenta (agradable, desagradable o neutra)	Acción o conducta a partir de la sensación y los pensamientos	Emoción
Elena 	Diez en el ensayo de ética. ¡No lo puedo creer! Y lo mejor: la felicitación del profesor sobre "la profundidad de mi reflexión y mi buena argumentación". Ya quiero contarle a mi mamá y a Mara.		Sale corriendo de la clase para contarle a Mara.	
Sebastián 	¿Y si paso al frente y se me olvida todo? ¿Y si hacen una pregunta que no sé responder? ¿Y si simplemente lo explico mal y me reprobaban? ¿Y si empiezo a trabarme como la otra vez?			Ansiedad

2. De manera individual piensa en una situación en la que te haya sentido mal, en la que hayas tenido alguna dificultad y completa la información en la tabla.

Estudiante	Pensamientos o imágenes mentales	Sensación que experimenta (agradable, desagradable o neutra)	Acción o conducta a partir de la sensación y los pensamientos	Emoción
_____ Tu nombre				

Nombre:

Fecha:



3. Haz un experimento pensando. A partir de la situación que recordaste en el ejercicio anterior imagina que cambias ese pensamiento por otro.

Ejemplo: En el primer ejercicio, si Sebastián hubiera pensado: "Entendí el tema, estudié, seguro lo podré explicar a mis compañeros, y si me trabo un poco no es el fin del mundo". Sebastián sentiría confianza de pasar al frente del salón y podría comenzar a hablar con mayor tranquilidad.

Si cambiaras ese pensamiento por otro, en tu caso ¿cómo te sentirías?, ¿qué pasaría con tu conducta? Anota aquí lo que habría sido diferente.

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



Aprender a surfear

¿Qué haces cuando te equivocas o fallas en algo? ¿Lo vuelves a intentar, lo abandonas o lo metes al cajón del desinterés? Siempre que empezamos algo nuevo es natural equivocarnos y que nos resulte difícil. Gracias a estos errores podemos mejorar y en ocasiones podemos hacer nuevos descubrimientos sobre nosotros mismos. El único verdadero fracaso es no intentar nada. En esta lección revisaremos la importancia de la perseverancia y los errores para lograr maestría en el manejo emocional.

1. ¿Recuerdas alguna situación en la escuela, en la cual tus emociones te revolcaron, controlaron o sobrepasaron?

2. Analiza las imágenes: ¿En qué se parece aprender a surfear con aprender a trabajar con nuestras emociones?



3. Reflexionen y discutan, ¿En qué se parece aprender a surfear con aprender a trabajar con nuestras emociones?

Como guía para la reflexión te proponemos las siguientes preguntas.

Nombre:

Fecha:



- I. ¿Qué se siente mirar una ola amenazante y no saber cómo surfearla? Ejemplo: Sentiría miedo y angustia de estar frente a una ola así de grande sin saber cómo surfearla, como cuando te enfrentas a una emoción fuerte y no sabes qué hacer, puede dar miedo sentirla.
- II. ¿Con cuáles olas te conviene aprender a surfear, con pequeñas o con grandes? Y si en vez de olas, estuviéramos hablando de emociones, ¿con cuáles comenzarías a trabajar?
- III. ¿Se puede aprender a surfear sin caerse o sin que te revuelque las olas?
- IV. ¿Se puede llegar a surfear con maestría sin ser perseverante?
- V. ¿Cuál sería tu reacción en un mar picado, cuando ya sabes surfear?

4. Escribe tu conclusión:

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



Círculos viciosos

Cuando el enojo toma el control, es muy fácil que comience a escalar, llevándonos a adoptar conductas dañinas. En esta lección seguiremos trabajando con la estrategia MAPA, observando el papel de su última fase, la Acción y sus efectos, en relación con la importancia de regular la conducta.

El reto es analizar el efecto del enojo en ustedes y en sus relaciones con los demás.

Actividad 1. Recuerda un momento de enojo que hayas experimentado en los últimos días.



- Escoge tan sólo un acontecimiento y relata la forma en la que sucedió: la hora del día, el lugar en el que te encontrabas y las personas con las que interactuabas.
- Recuerda el acontecimiento de manera ordenada y siguiendo una secuencia cronológica. Si hay partes que no recuerdas, está bien, no trates de llenar los huecos inventando hechos, simplemente salta hasta el

siguiente recuerdo.

- En cuanto identifiques el surgimiento del enojo, observa con curiosidad lo que ocurría con tu cuerpo y con tu mente, así como lo que sucedía en el entorno.

Actividad 2. Utilizando el acontecimiento que recordaste en la actividad anterior, responde las siguientes preguntas.

Nombre:

Fecha:



a. Identifica las partes del rostro en las que sentiste enojo y dibújalas en el siguiente esquema (ceño fruncido, arrugas en la frente, nariz dilatada, calor en las mejillas, etcétera):



b. Describe brevemente qué hacías con las manos y cómo era el tono de voz que usaste.

c. ¿Cómo actuaste ante la situación en la que sentiste tu enojo?

d. ¿Cómo percibían a las personas a tu alrededor una vez terminado el episodio de enojo?

Nombre:

Fecha:



e. ¿Cómo te sentiste después del episodio?, ¿experimentaste bienestar o todo lo contrario?

Actividad 3. Por último, discute con tu grupo: ¿puedes recordar algún conflicto que se haya solucionado de forma constructiva y pacífica gracias al enojo o a la agresión? Si no es así, ¿de qué manera podrían resolverse los conflictos? Anota aquí tus reflexiones:

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Nombre:

Fecha:



¿Qué estrategias me ayudaron más?

- Oye, Luis, estoy un poco distraído en clase.
 - ¿Cómo es eso?
 - No puedo seguir la explicación del profesor. Me distraigo y cuando me doy cuenta ya perdí el hilo. Luego me molesto conmigo por estar perdiendo mi tiempo.
 - ¿Sabías que hay muchas técnicas para entrenar tu atención? De hecho, la investigación científica ha mostrado que con 20 minutos de práctica diaria durante dos meses ya puedes notar la diferencia. Yo te recomiendo que te levantes un rato antes, busques un lugar cómodo, bla bla... y atiendas a los sonidos... ah, también si no te funciona puedes atender a los olores... bla bla... y durante el día puedes PARAR...
 - ¡Padrísimo! ¡Gracias amigo! Y a ti, ¿cuál técnica te funciona mejor? Fíjate que yo no era de distraerme mucho, pero empecé a usar las técnicas para entrenar la atención y ahora me siento más atento. Las que más me han gustado son la de PARAR, atender al respirar y escaneo del cuerpo. Ahora, ¡hasta me siento más aliviado!
1. Anota por lo menos tres técnicas, ideas o estrategias que aprendiste en el curso que consideras valiosas para superar una situación conflictiva.



Nombre:

Fecha:



2. En plenaria expongan las técnicas y estrategias que vieron y recuerden del curso. Tu profesor las va a escribir en el pizarrón con el título, grande y en el centro: Lo que aprendimos.

Escribe ¿qué te llevas de esta lección?

Datos en crudo

Participantes

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN					
PREPARATORIA 23					
DEPARTAMENTO DE TUTORÍAS | UNIDAD SAN PEDRO					
PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA					
AGOSTO - DICIEMBRE 2022					
	Nº	GRUPO	MATRÍCULA	NOMBRE	
				PUNTAJE PAE	
6	1	145	2161250	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	276
	2	145	2161251	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	251
	3	145	2161252	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	266
	4	145	2161253	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	5	145	2161254	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	280
	6	145	2161255	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	276
5	7	146	2161256	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	8	146	2161257	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	9	146	2161258	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	251
	10	146	2161259	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	275
	11	146	2161260	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	276
7	12	147	2161261	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	276
	13	147	2161262	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	271
	14	147	2161263	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	263
	15	147	2161264	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	16	147	2161265	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	220
	17	147	2161266	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	251
	18	147	2161267	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	145
7	19	148	2161268	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	20	148	2161269	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	256
	21	148	2161270	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	277
	22	148	2161271	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	279
	23	148	2161272	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	262
					157
	24	148	2161273	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
25	148	2161274	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	277	
5	26	149	2161275	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	276
	28	149	2161276	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278
	29	149	2161277	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	259
	30	149	2161296	RODRIGUEZ GARCIA DIEGO ALEJANDRO	278

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 PREPARATORIA 23
 DEPARTAMENTO DE TUTORIAS USP | PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA
 CURSO "DESARROLLO EFECTIVO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE"
 G1 MARTES | 9:30 - 10:20 AM | AGOSTO - DICIEMBRE 2022

N°	GRUPO	MATRÍCULA	NOMBRE	ASISTENCIA												TOT	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	146			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2	146			.	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|
3	147			+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4	147			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5	149			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	148			.	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|
7	149			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8	147			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9	146			.	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|
10	147			.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11	149			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12	146			.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13	149			|	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14	146			.	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|
15	147			.	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|

Asistencia | Grupo 2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 PREPARATORIA 23
 DEPARTAMENTO DE TUTORIAS USP | PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA
 CURSO "DESARROLLO EFECTIVO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE"
 G2 JUEVES | 9:30 - 10:20 AM | AGOSTO - DICIEMBRE 2022

N°	GRUPO	MATRÍCULA	NOMBRE	ASISTENCIA												TOT	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	148			o	o	|	o	o	|	o	o	o	o	|	o	o	
2	148			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
3	148			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
4	148			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
5	145			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
6	148			o	o	o	|	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
7	145			|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	|	
8	148			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
9	148			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
10	145			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
11	147			o	|	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
12	145			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
13	145			|	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
14	147			|	|	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
15	145			o	|	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	+

Monitoreo académico

N°		Grupo		ETAPA 1																			
				DPA		EXPRESIÓN ORAL		VIDA COTIDIANA		CAMINOS DEL CON		TIC		INT. C. SOCIALES		O. EDUCATIVA		ACT. FÍSICA					
		Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par	Faltas	1°Par		
1		0	2.7	72	0	4.8	65	0	7	84	4.2	76	0	8	95	5.2	50	0	0	17	0	0	
2		1	0.5	37	0	0	25	0	0	24	1.2	32	0	0	25	0	35	0	0	13	0	0	
3		0	4.8	91	0	7	55	0	7	92	7	48	0	8	80	7	70	20	0	18	0	0	
4		0	0.5	64	0	7	50	0	0	80	6.4	48	0	0	60	0	45	0	0	15	0	0	
5		1	0.5	9	0	7	40	1	7	56	0	60	0	2.7	70	5.8	45	20	0	19	0	0	
6		0	1	91	0	0	80	0	0	44	2.8	88	0	8	90	6.4	50	0	0	15	0	0	
7		0	8	91	0	7	45	0	6.2	88	1	7	48	0	8	7	45	0	0	14	0	0	
8		0	4.8	63	0	7	20	1	7	48	0	5.8	28	0	8	7	40	0	2	14	0	0	
9		0	0	37	0	7	40	2	7	88	1	2.3	48	1	0	5.2	NP	0	1	12	0	0	
10		0	0.5	91	0	7	55	0	6.2	84	0	7	84	0	8	7	75	20	0	18	0	0	
11		0	2.6	73	0	0	40	1	6.2	44	1	6.4	68	0	2.6	0	60	0	0	15	0	0	
12		0	13	64	0	7	55	0	7	84	0	6.4	84	0	8	7	70	20	0	19	0	0	
13		0	10	64	0	7	50	0	0	88	0	7	72	0	8	7	65	20	0	19	0	0	
14		0	12	73	0	7	25	0	7	76	0	5.8	40	0	8	5.2	70	20	0	19	0	0	
15		0	13	64	0	7	35	0	7	44	0	5.8	32	0	8	6.4	35	0	0	19	0	0	
16		0	8.5	72	0	7	45	3	7	92	0	6.4	72	0	2.6	7	50	0	0	15	0	0	
17		0	13	64	0	7	35	0	7	68	0	0	64	0	0	5.2	50	13	0	19	0	0	
18		0	8	9	0	7	40	1	7	36	0	0	32	1	0	0	40	0	0	13	0	0	
19		0	10	28	0	7	35	0	7	68	0	7	44	0	8	7	30	18.7	0	18	0	0	
20		0	10	46	0	7	30	0	7	32	0	7	28	0	8	5.2	55	1.3	0	18	0	0	
21		1	8	54	0	7	40	1	7	64	0	7	68	1	8	5.8	40	20	0	18	0	0	
22		0	10	73	0	7	60	0	7	84	0	7	44	0	2.6	5.8	65	17.3	0	20	0	0	
23		0	10	37	0	7	50	0	0	80	0	7	64	0	2.6	5.2	60	0	0	14	0	0	
24		1	7	18	0	7	20	1	0	56	0	7	28	0	0	0	45	0	0	15	0	0	
25		0	7	63	0	7	40	0	0	100	0	7	68	0	8	5.2	75	0	0	14	0	0	
26		1	9	91	0	7	NP	0	7	92	0	7	44	0	2.6	5.2	40	0	0	15	0	0	
27		0	10	73	0	7	50	0	0	56	0	7	44	0	2.6	NA	35	1.3	0	15	0	0	
28		1	11	73	0	7	45	1	7	96	0	7	68	0	6	7	40	2.7	0	16	0	0	
29		0	13	82	0	7	60	0	7	80	0	7	52	0	5.3	5.8	55	20	0	18	0	0	
30		3	5	73	0	7	40	2	0	40	0	7	80	0	0	NA	50	2.7	0	13	0	0	

Base de datos / General

GRUPO EXPERIMENTAL										GRUPO CONTROL												
ID	Género	Edad	Reprobación		MIEJORA	AVANCE	PREITI	PREITZ	PREIT3	Autodopa	ID	Género	Edad	Reprobación		MIEJORA	AVANCE	PREITI	PREITZ	PREIT3	Autodopa	
			CantRepInl	CantRepFin										CantRepInl	CantRepFin							
E1	Femenino	15	4	1	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre		C1	Femenino	15	5	0	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre		
E2	Femenino	15	6	1	SI	SI	Siempre	Casi siempre	Siempre		C2	Femenino	15	7	5	SI	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	
E3	Femenino	16	3	0	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre		C3	Femenino	15	3	0	SI	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	
E4	Femenino	15	4	0	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre		C4	Femenino	15	4	3	SI	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	
E5	Masculino	14	6	2	SI	SI	Casi siempre	Casi nunca	A veces		C5	Femenino	15	3	0	SI	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	
E6	Femenino	15	7	7	No	SI	Casi siempre	A veces	A veces		C6	Femenino	15	7	3	SI	SI	Casi siempre	A veces	Casi nunca	A veces	
E7	Masculino	15	5	3	SI	SI	Casi nunca	A veces	Casi nunca		C7	Masculino	15	7	6	SI	SI	Casi siempre	A veces	A veces	A veces	
E8	Masculino	14	3	0	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	A veces		C8	Femenino	15	6	3	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	
E9	Masculino	15	7	7	No	No	A veces	Casi siempre	Casi nunca		C9	Femenino	15	6	2	SI	SI	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	A veces	
E10	Masculino	16	6	3	SI	SI	Casi siempre	A veces	Casi siempre		C10	Femenino	15	3	0	SI	SI	Siempre	A veces	Casi nunca	Siempre	
E11	Masculino	15	3	0	SI	SI	A veces	Casi siempre	Siempre		C11	Masculino	14	5	1	SI	SI	Casi nunca	Siempre	Siempre	Siempre	
E12	Masculino	15	2	0	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	A veces		C12	Femenino	15	5	5	No	SI	Casi siempre	Casi nunca	A veces	A veces	
E13	Masculino	15	6	7	No	SI	A veces	Casi siempre	Siempre		C13	Masculino	15	5	2	SI	SI	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	
E14	Masculino	15	5	5	No	SI	Casi siempre	A veces	Siempre		C14	Femenino	14	3	3	No	SI	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	
E15	Masculino	15	7	7	No	SI	A veces	Casi siempre	Nunca		C15	Masculino	14	4	2	SI	SI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	

Base de datos / Codificación

Género	Instrumento	Valores
Femenino	1	Nunca
Masculino	2	Casi nunca
		Algunas veces
		Casi siempre
		Siempre

Mejora desempeño académico	Instrumento	Valores
SI	1	Nunca
No	2	Casi nunca

Acreditación semestre	Instrumento	Valores
SI	1	Nunca
No	2	Casi nunca

Autoreflexión	Instrumento	Valores
IT1	Identifico mi reacción emocional ante diversas situaciones.	1
IT2	Identifico la causa/raíz de mis emociones en circunstancias diferentes.	2
IT3	Reconozco pensamientos positivos/negativos sobre mí persona.	3
IT4	Me siento querido/a y apreciado/a por los demás.	4
IT5	Identifico mis valores y principios.	5
IT6	Reconozco el impacto personal y social de poner en práctica mis valores.	
IT7	Logro controlar mis emociones de manera efectiva.	
IT8	Manejo la calma con los que me rodean cuando me siento con estrés.	
IT9	Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de las expectativas de otras personas.	
IT10	Controlo mis pensamientos de manera efectiva a pesar de estar bajo condiciones estresantes.	
IT11	Actúo con calma cuando no logro lo que quiero.	
IT12	Puedo esperar tranquilamente a que llegue mi turno.	
IT13	Continúo con la actividad que estoy haciendo a pesar de sentirme presionado.	
IT14	Intento varias veces cuando las cosas salen mal.	
IT15	Los demás se sienten comprendidos cuando hablan conmigo.	
IT16	Escucho activamente cuando alguien está hablando conmigo.	
IT17	Entiendo cómo se sienten los demás.	
IT18	Tengo la capacidad de ponerme en el lugar de otros.	
IT19	Sé exactamente qué decir y en qué momento hacerlo.	
IT20	Busco la manera de expresar lo que no me gusta o no me parece pero sin hacer daño a otros.	
IT21	Analizo diferentes opciones para resolver un problema.	
IT22	Manejo la calma frente a un problema y propongo una solución.	
IT23	Hago aportaciones que favorecen las tareas de un equipo de trabajo.	
IT24	Busco adaptarme al momento de hacer un proyecto colaborativo.	
IT25	Conscio que hay varias formas o alternativas para hacer las cosas.	
IT26	Compruebo antes de creer en lo que otros me dicen.	
IT27	Soy considerado por otros como una persona responsable y comprometida.	
IT28	Evalúo las diferentes consecuencias de mis actos antes de realizarlos.	
IT29	Me siento motivado para asistir a la escuela.	
IT30	Me siento inspirado por mi entorno académico.	
IT31	Me considero capaz de alcanzar mis metas académicas.	
IT32	Creo que soy suficientemente bueno(a) en lo que hago.	
IT33	Me siento respetado/a por mis compañeros.	
IT34	Me siento respetado/a por mis maestros.	
IT35	Me considero parte importante de la escuela.	
IT36	Me siento acompañado/a por mis compañeros y maestros.	
IT37	Tengo claro el reglamento de la escuela.	

Acerca del autor

La autora de la presente tesis, Patricia Georgina Llamas Villarreal, es Licenciada en Psicología y Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es profesora universitaria con 15 años de trayectoria impartiendo cursos de Orientación Educativa, Orientación Psicológica, Orientación Vocacional, Proyecto de Vida y Metodología Científica en nivel bachillerato; Comunicación Educativa, Literatura, Psicología y desarrollo profesional, y Derechos Humanos en nivel licenciatura; y Psicología y Análisis del cliente en nivel maestría.

Del 2009 al 2022 se desempeñó como docente y coordinadora de los programas de Tutorías y Orientación Educativa, jefa de academia y coordinadora del área disciplinar de Desarrollo Humano en las Preparatorias 16 y 23 de la UANL. Ha impulsado activamente proyectos institucionales sobre bienestar estudiantil en el nivel medio superior.

Tiene experiencia impartiendo cursos bajo la modalidad escolarizada, no escolarizada e híbrida. Cuenta con un diplomado en Terapia Breve Sistémica por la UANL y certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior por el CENEVAL y la ANUIES. Participó en el Premio Nacional de Calidad 2016 y Premio Iberoamericano de Calidad 2017 a las mejores prácticas de procesos y servicios escolares. Es acreedora del reconocimiento “Orgullo Tigre” a la Trayectoria Deportiva como representativo de la UANL en la disciplina de voleibol de sala.

Ha participado como conferencista en diplomados para padres, relatora y moderadora de paneles estudiantiles. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales sobre formación docente, tutorías e investigación educativa. Actualmente se desempeña como docente y titular de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL.

Producción académica y de divulgación

Participación en congresos

IV Congreso Internacional de Pertinencia en la Educación 2022

Ponencia: “Competencias socioemocionales y adaptación escolar como factores predictivos de la deserción en el bachillerato”.

XVI Congreso Internacional de Educación e Innovación 2023

Ponencia: “Estrategias didácticas para la comunicación asertiva en estudiantes universitarios”.

Publicaciones

Llamas-Villarreal, P.G. y Hernández-Muñoz, G.M. (2023). Estrategias didácticas para la comunicación asertiva en estudiantes universitarios. En Cáceres Reche, M. P., López Nuñez, J. A., Lara Lara, F. & Illescas Estévez, E. (Eds.), *Innovación pedagógica y competencia digital: perspectivas desde la investigación docente* (1a ed., pp. 171–180). Dykinson, S.L.

<https://doi.org/10.2307/jj.8500871.24>

Llamas-Villarreal, P.G. Aportes de la Teoría del desarrollo de Habilidades Sociales a la comprensión de las competencias socioemocionales y la adaptación escolar en estudiantes de bachillerato. En García-González, J. (Ed.), *Fundamentos Teóricos para la Enseñanza y la Comunicación* (Publicación es proceso)

Llamas-Villarreal, P.G. Estrategias didácticas emergentes en la educación socioemocional. En Hernández-Muñoz, G. M. (Ed.), *Docencia Universitaria. Estrategias y herramientas didácticas* (Publicación es proceso)

Redes sociales académicas y de investigación



<https://scholar.google.es/citations?user=ZmBZj8AAAAJ&hl=es>



<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6422-7664>



<https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Llamas-3>



<https://www.webofscience.com/wos/author/record/HLX-3303-2023>



<https://uanl.academia.edu/PatriciaLlamasVillarreal>