



Competencias emocionales para la toma responsable de decisiones en estudiantes de telebachillerato en México

Emotional Competencies for Responsible Decision-making in Telebachillerato Students in Mexico

Rodolfo Calzada Alfaro

Colegio de Ciencias y Humanidades
(CCH), Universidad Nacional
Autónoma de México (UNAM),
México
rodolfo.calzada@cch.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2494-4415>

Hilda Ana María Patiño

Domínguez
Departamento de Educación,
Universidad Iberoamericana Ciudad
de México, México
hilda.patino@iberomex.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8863-7238>

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2021.

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2022.

Resumen

El objetivo de este estudio fue diseñar, implementar y evaluar los resultados de una propuesta de intervención pedagógica de educación para el bienestar que incorporó el cultivo de competencias emocionales para el desarrollo de la toma responsable de decisiones. La población atendida fueron 17 estudiantes cuya edad fluctuó entre los 14 y los 16 años. Se contempló una evaluación inicial y de cierre de estas competencias a través de la aplicación de dos cuestionarios. El primero fue el *Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones* y el segundo, la versión castellana del modelo de *Conflicto de Decisión* de Janis y Mann.

El análisis de los resultados reveló que, tras 16 horas de formación, los niveles de procrastinación, transferencia y falta de autoconfianza para tomar decisiones de manera responsable disminuyeron, mientras que

Cómo citar

Calzada, R., y Patiño, H. A. M. (2022). Competencias emocionales para la toma de decisiones en estudiantes de telebachillerato en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), 115-138. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/37>

Palabras clave:

educación emocional,
toma responsable de
decisiones, autonomía,
autoeficacia,
estudiantes, Educación
Media Superior

aumentó el índice de la toma responsable de decisiones de manera reflexiva. Aunque los resultados no son concluyentes por el tamaño y características de la muestra (no aleatoria), sí apuntan al beneficio de fomentar competencias emocionales en los jóvenes para la toma responsable de decisiones, lo cual puede tener un efecto positivo en el desarrollo de elecciones asertivas, basadas en la autonomía y la responsabilidad.

Abstract

The objective of this study was to design, implement and evaluate the impact of an intervention in social-emotional learning. The proposal incorporated the cultivation of emotional competencies such as self-knowledge, autonomy, self-esteem, self-efficacy, and perseverance channeled to responsible decision-making. The population served was 19 students aged between 14 and 16 years. Two questionnaires were applied. The first one was the Spanish version of the Melbourne Decision-Making Questionnaire, and the second one was the Spanish version of the Janis and Mann Conflict of Decision model. Both questionnaires revealed that, after 16 hours of training, the levels of procrastination, transfer, and lack of self-confidence to make responsible decisions decreased. Furthermore, responsible decision-making in a thoughtful way, based on self-confidence, increased the percentage index. From the results obtained, one may conclude that promoting emotional competencies for responsible decision-making can positively affect assertiveness based on autonomy and responsibility.

Keywords:

social-emotional learning,
decision making,
autonomy, self-efficacy,
students, high school
education

Introducción

La educación emocional constituye una herramienta educativa de gran importancia no solamente en las primeras etapas de la escolarización, sino durante toda la vida académica; su incorporación explícita representa una innovación que requiere una práctica constante, tanto del docente como de los estudiantes, ya que posibilita el crecimiento del bienestar subjetivo. El presente trabajo se enfoca en mejorar la toma responsable de decisiones, como una habilidad que puede contribuir al desarrollo del bienestar de los estudiantes en su presente inmediato y en su futuro. El bachillerato es una etapa de vital importancia porque durante este periodo se toman decisiones



cruciales que afectan y marcan el curso de la vida adulta. Decidir sobre el ingreso o no en la universidad, elegir la profesión futura, evitar o no un embarazo o consumir o no alcohol y drogas son decisiones que a menudo se presentan en esta etapa, por lo que es muy necesario instrumentar dispositivos pedagógicos para que los estudiantes desarrollen la habilidad de tomar decisiones reflexivas.

La habilidad de tomar decisiones reflexivas implica el manejo adecuado de las emociones a través del autoconocimiento, la automotivación y la autorregulación para saber postergar las recompensas, perseverar y cultivar la paciencia. Tomar decisiones reflexionadas no implica acallar o dejar a un lado las emociones y sentimientos, sino saber escucharlos adecuadamente, saber sentirlos, para poderlos interpretar y discernir. Todo esto forma parte de la educación emocional.

Los docentes necesitan concientizarse de la relevancia que tiene la educación emocional en las aulas y de la necesidad de generar e implementar diseños y evaluaciones de educación para el bienestar para que este conocimiento sea una fortaleza en la formación tanto de los estudiantes como en los maestros, que puedan aplicar en su vida cotidiana y profesional.

Se espera que la lectura de este artículo motive a otros agentes educativos a impulsar y desarrollar programas de educación socioemocional, que contribuyan a la construcción del bienestar de las comunidades estudiantiles, con el fin de sumar esfuerzos y responder de forma efectiva al logro de una formación más integral y humana que permita a los jóvenes desenvolver de manera positiva su potencial y vivir la vida de la mejor manera para sí mismos y quienes los rodean.

Fundamentación

Adolescencia y conductas de riesgo

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020, s. p.) define la adolescencia como: “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”. Se caracteriza porque el sujeto se encuentra en un proceso de cambio continuo, en el que debe tomar decisiones acerca de su identidad, sobre lo que es o lo que quiere llegar a ser. Es una etapa de

cambios emocionales, físicos y sociales, cuando la persona comienza a ser más capaz de asumir consecuencias o responsabilidades.

En este periodo de crecimiento pueden presentarse problemáticas como la práctica de relaciones sexuales sin protección, lo que en ocasiones deriva en enfermedades de transmisión sexual o en embarazos adolescentes. Este último es uno de los problemas que más afecta a las adolescentes mexicanas y que tiene correspondencia con los datos que proporciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017, p. 4), que sitúa a México como el país que presenta: “la tasa más alta de embarazo adolescente” y que en muchas ocasiones provoca la deserción escolar.

Por otra parte, el contexto de los adolescentes que cursan el bachillerato es complicado debido al deterioro de las relaciones humanas y el aumento de la violencia en las instituciones educativas. Una de las preocupaciones actuales en el ámbito educativo se concatena con los altos índices de violencia asociados al *bullying* que se suscitan en los centros educativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019, s. p.), en el informe *Poner fin a la violencia y el acoso escolares*, afirma que: “cada uno de tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros al menos una vez en el último mes”.

Además, en el caso de México, el alcoholismo y el consumo de drogas se ha incrementado entre la población adolescente y obstaculiza el desarrollo integral de los jóvenes. Esto se encuentra en concordancia con los datos proporcionados por la Secretaría de Salud y la Comisión Nacional Contra las Adicciones (Conadic) en la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (Encodat, 2017a) que se aplicó en el periodo 2016-2017.

En estas cifras estadísticas se muestra que en la población que oscila entre 12 y 17 años edad, el consumo diario de alcohol ha crecido significativamente: “aumentó más de 8 veces (de 0.2% a 2.6%) entre los adolescentes, en hombres creció más de 6 veces, al pasar de 0.4% a 2.5%” (Encodat, 2017a, p. 50) y en las mujeres llegó a 2.7%.

El consumo de drogas también tuvo un aumento en esta población. La categoría de respuesta de cualquier droga pasó de 1.6% en 2011 a 3.1% en 2016, en el caso de la categoría de drogas ilegales, pasó de 1.5% a 2.9% y la categoría de marihuana pasó de 1.3% a 2.6%. “Sólo en el caso de las mujeres en la prevalencia del último año (2016): cualquier droga pasó de 1.1% a 2.7%, drogas ilegales de 0.9% a 2.3%, y marihuana de 0.6% a 2.1%” (Encodat, 2017b, p. 50).

Todos estos datos muestran la necesidad de que los y las jóvenes aprendan a manejar sus emociones desarrollando capacidades reflexivas y pensamiento crítico para que puedan tomar mejores y más razonadas decisiones.

Además, cabe señalar que el contexto de la educación media superior en México es muy complejo por la existencia de diversas modalidades. De todas éstas, los telebachilleratos son la modalidad que atiende a los sectores más marginados de la sociedad y que operan con muchas carencias de infraestructura, planta docente y servicios en general. Es en estos contextos de marginación donde los problemas sociales mencionados tienen una mayor presencia.

Referentes teóricos

Educación socioemocional

Desde una perspectiva general, la educación escolar debe contribuir al desarrollo de competencias para la vida y el bienestar de los individuos; competencias entendidas como la capacidad que tiene el sujeto de: “adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etcétera” (Bisquerra, 2009, p. 151).

La educación emocional es una respuesta para promover el bienestar personal y social. Los procesos educativos deben centrarse en el desarrollo de competencias cognitivas y en el fomento de competencias emocionales que promuevan el bienestar de los educandos. Para Bisquerra *et al.* (2011, p. 15), el bienestar emocional “consiste en experimentar emociones positivas. Lo cual es lo más próximo a la felicidad”.

Las emociones positivas se caracterizan por producir sensaciones agradables, y promover estados emocionales en el sujeto como: alegría, amor, afecto, alivio, felicidad. Desde la concepción de la educación emocional: “el bienestar debe ser una de las metas más importantes de la educación” (Bisquerra *et al.*, 2011, p.15). La enseñanza desde este enfoque es entendida como un espacio de fomento para el bienestar personal y social a través del desarrollo de competencias emocionales que influyen de manera decisiva y positiva en las relaciones intrapersonales e interpersonales de la población escolar en

general y que ayudan a la mejora de la toma responsable de decisiones en los adolescentes.

Conseguir que los adolescentes tomen decisiones asertivas y responsables para evitar que reproduzcan conductas que dañan su salud física, sexual y mental es un paso significativo en la prevención de conductas de riesgo y en el bienestar emocional.

Toma responsable de decisiones como competencia emocional

La toma responsable de decisiones forma parte del conjunto de competencias emocionales que existen dentro del vocabulario de la educación emocional. Se ha comprobado científicamente (Bisquerra y Pérez, 2007a y 2007b) que cuando se logran implementar programas de desarrollo emocional, no sólo se da una mejoría en el equilibrio emocional sino también en el rendimiento académico y en la toma responsable de decisiones.

Como se señaló, los jóvenes de nivel medio superior se exponen a diferentes problemas emocionales que pueden orillarlos a tomar decisiones vinculadas con el desarrollo de conductas de riesgo como la violencia, el embarazo adolescente o el desarrollo de adicciones, y en ocasiones esto pone en riesgo tanto su vida académica como personal, por lo que la formación de una toma responsable de decisiones resulta una vía útil de prevención, que apoya a que los estudiantes puedan desarrollar mejores relaciones intrapersonales e interpersonales en su vida que contribuyen a su bienestar.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), con la creación del programa Construye T ha promovido la importancia que tiene para el estudiante entender, sentir y regular sus emociones.

Construye T es un programa de la SEP y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que promueve la formación de habilidades socioemocionales (HSE) en los jóvenes de preparatoria, con la finalidad de brindarles herramientas para mejorar su bienestar presente y futuro, y mejorar el ambiente escolar (SEP, 2020).

De acuerdo con la definición de la SEP (2015, p. 11), en el programa Construye T el concepto de toma responsable de decisiones se entiende como: “la habilidad para tomar decisiones constructivas y autónomas en diferentes contextos. Implica establecer metas, evaluar situaciones y resolver problemas tomando en cuenta los valores, metas y bienestar, tanto personales como de los demás”.

Acerca del proceso de toma de decisiones, Bisquerra (2009, p. 152) destaca que es necesario “desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad”. En el ámbito escolar y en la vida, saber tomar decisiones es de suma importancia, porque las decisiones asertivas procuran la seguridad física y afectiva, y se basan en el adecuado manejo de las emociones. Lo que se espera al desarrollar y cultivar la competencia emocional de toma responsable de decisiones es impactar de manera positiva en la toma de decisiones para evitar la transferencia o la procrastinación.

Procrastinación y transferencia en la toma de decisiones

La procrastinación se entiende como: “la postergación de proyectos y tareas en forma consciente” (Braidot, 2016, p. 72). En la vida académica puede afectar en el contexto educativo; a veces los estudiantes postergan la entrega de trabajos, por ejemplo. Esto puede producir ansiedad, sentimientos de nerviosismo o estrés que se deriva de la presión que tiene el sujeto de no entregar el trabajo a tiempo. La dilación: “no alude entonces necesariamente a la falta de finalización de la tarea, sino a la experiencia de la postergación que tiene como consecuencia en algunos casos no terminarla” (Argumedo *et al.*, 2005, p. 115).

La procrastinación puede desembocar en sentimientos de fracaso, disminuir la confianza del individuo, desarrollar una baja autoestima, contribuir al desarrollo de emociones negativas como la frustración o mermar los índices de productividad e incluso disminuir el bienestar emocional del sujeto.

Las personas que se caracterizan por tener una: “baja tolerancia ante la frustración y poca capacidad para controlar o regular sus sentimientos, con pensamientos obsesivos y actos impulsivos o desadaptados tienen un mayor riesgo de retraso” (Milgram, 1992, p. 93). Por ello es necesario cultivar competencias emocionales para que los estudiantes aprendan a regular sus emociones y a tomar decisiones de manera asertiva y evitar la procrastinación.

La transferencia también se presenta como un problema en la toma de decisiones, e implica: “ceder la responsabilidad de la decisión a otras personas, ello disminuiría la probabilidad de ponderar por sí mismo las opciones y tomar la responsabilidad de procesar la información y elegir entre las alternativas” (Luna y Laca, 2014, p. 55), lo que conlleva a que el sujeto no ejerza decisiones en su vida cotidiana y permita que alguien más analice alternativas y decida por él. En este sentido, en la mayoría de las ocasiones, la transferencia es una conducta negativa, pues disminuye la capacidad del sujeto para elegir lo que puede convenir.

La procrastinación y la transferencia son conductas que se pueden prevenir por medio del cultivo de la toma responsable de decisiones. Referir a la toma de decisiones como una competencia emocional tiene la connotación de la posibilidad de su educabilidad y entrenamiento; las competencias emocionales no son innatas. Desde esta premisa, las decisiones asertivas y responsables se pueden alcanzar si se desarrollan competencias emocionales que coadyuven a que el sujeto pueda analizar de manera eficiente alternativas factibles y creativas para solucionar situaciones adversas en su vida cotidiana o en el contexto educativo, considerando las características de los posibles beneficios o consecuencias que conlleva su decisión.

Competencias emocionales y toma responsable de decisiones

La toma responsable de decisiones es un comportamiento aprendido que las personas usan para dirigir el curso de su vida diaria y se refuerza a través del entrenamiento intencional de algunas otras competencias emocionales como el sentido de agencia, autoeficacia, perseverancia, autonomía, autoconocimiento y autoestima.

Tener injerencia en lo que decidimos puede representar todo un reto; si el sujeto no desarrolla el sentido de agencia es complicado que logre realizar elecciones de manera autónoma, consciente, responsable y que probablemente se deje arrastrar por las condiciones de su contexto.

La agencia es “la capacidad de tomar decisiones y tener un papel activo en nuestra vida, en lugar de sólo dejarnos llevar por las circunstancias” (García, 2018, p. 5). Esta habilidad es importante para los estudiantes porque les ayuda a elegir de manera activa el rumbo de su vida, alcanzar metas académicas, consolidar un proyecto de vida y perseverar en ello.

La perseverancia es definida como la “capacidad para mantener la motivación, el interés y el esfuerzo de manera sostenida para alcanzar metas de largo plazo, afrontando el fracaso y las dificultades que se presenten” (SEP, 2018, p. 20) y permite que los estudiantes entiendan y reconozcan los fracasos como una oportunidad de crecimiento y de tomar decisiones.

La autoeficacia es otro de los factores que coadyuva al desarrollo de decisiones asertivas. Es definida como “la capacidad para llevar a cabo acciones que permitan mejorar la propia realidad y la de los demás. Implica contar con un sentido de agencia, haber tenido oportunidades prácticas para llevar a cabo tales acciones, y tener un acervo de experiencias previas que apoyen esa confianza personal” (SEP, 2017, p. 550). En esta competencia se observa con mucha claridad el desarrollo de la autoconfianza, lo que reafirma la creencia en el sujeto de que puede lograr sus metas académicas y proyectos a futuro. Esto influye en la toma de decisiones de manera autónoma y ayuda a evitar la procrastinación, la transferencia o la falta de autoconfianza al realizar toma de decisiones.

La autonomía, en la propuesta de la SEP, es un aprendizaje clave para la vida y es definida como “la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás” (SEP, 2017, p. 547). Desde este punto de vista, responde al desarrollo del sentido de la autoeficacia y la autoconfianza en las capacidades del sujeto. Lo anterior es de vital importancia para los estudiantes, porque la vinculación que existe entre los sentidos de agencia, autoeficacia, autoconfianza y autonomía abona a que los estudiantes ejerzan control sobre las situaciones que les afectan y superen los obstáculos que se puedan presentar al tomar una decisión.

Lograr conocerse es una tarea interminable en la vida y decidir lo que uno quiere en su vida, también es complejo. Autoconocerse es relevante al momento de realizar elecciones de manera responsable. “El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (SEP, 2017, p. 539). Una persona que cultiva esta habilidad puede desarrollar su identidad, pensar o decidir lo que quiere para su vida, tomar decisiones viables para su futuro. “Al tener conocimiento de cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en su manera de interpretar y actuar en una situación, el estudiante puede tomar responsabilidad sobre su

mundo interno y hacer los ajustes necesarios para actuar consciente o libremente” (SEP, 2017, p. 540).

En la vida es muy importante autoconocerse y desarrollar esta capacidad, porque el conocimiento de uno mismo permite que el sujeto pueda aceptarse tal y como es. El individuo, al valorarse, desarrolla su autoestima, lo cual es de vital importancia en la toma de decisiones, pues permite tomar conciencia de lo que somos y de lo que podemos lograr. “La autoestima se basa en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad; al hacerlo se genera un sentido de apreciación y respeto hacia nosotros mismos y nuestras ideas” (SEP, 2017, p. 541).

Existen diversas investigaciones sobre la procrastinación en estudiantes de secundaria, bachillerato y universitarios (Álvarez, 2010; Carranza *et al.*, 2013; Rodríguez y Clariana, 2017) en las que se destaca la necesidad de intervenir educativamente para subsanar este problema. En particular, Carranza *et al.* (2013, p. 106) muestran en su estudio que 44% de estudiantes ubicados entre 16 y 20 años de edad presentan mayores niveles de procrastinación y que ésta va en aumento. En su trabajo de tesis, Fiestas-Rojas (2021) encuentra que existe, en los 110 adolescentes estudiados, una correlación inversa muy significativa entre inteligencia emocional y procrastinación en todas las edades de los estudiantes de secundaria de la escuela “Santa Ángela” en Perú, y Tejada-Solar (2020) señala que en el análisis relacional de la muestra de 179 alumnos, se encontró que existe una correlación altamente significativa ($p < .01$), directa entre el cansancio emocional con la procrastinación en dicha población estudiantil. Estos estudios abonan a la necesidad de desarrollar en los jóvenes competencias socioemocionales.

Método

Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica de educación para el bienestar que incorpore el cultivo de competencias emocionales como el autoconocimiento, la autoestima, la autoeficacia y la perseverancia canalizadas al desarrollo de

toma responsable de decisiones con una población escolar de primer grado de Telebachillerato en el Estado de México.

Objetivos específicos

1. Identificar habilidades socioemocionales que coadyuven al combate de la procrastinación, de la baja autoestima y ayuden al desarrollo de la autoconfianza en la toma de decisiones.
2. Fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales que fortalezcan el sentido de agencia como el autoconocimiento, la perseverancia y la capacidad de realizar toma de decisiones de manera fundamentada, reflexiva y asertiva.
3. Aplicar estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales que coadyuven a evitar conductas y situaciones de riesgo.
4. Incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales para la toma responsable de decisiones ante situaciones que pueden comprometer el bienestar individual y el de otras personas dentro o fuera del contexto educativo.

Población y muestra

Este estudio se realizó durante el ciclo escolar 2019-2020, durante los meses de febrero a mayo de 2020, y participó una población escolar de primer grado de preparatoria del Telebachillerato Comunitario núm. 343, del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México.

De acuerdo con cifras del INEGI (2015), el municipio de Chimalhuacán cuenta con un total de 679 811 habitantes. La población de esta delimitación territorial enfrenta muchos retos sociales, tanto socioeconómicos, como de desigualdad social y violencia en general, que se vinculan con la inseguridad y el riesgo al que están expuestos los educandos y la población de manera cotidiana a nivel local y municipal.

La muestra total estuvo conformada por $n=19$ casos de estudiantes en los que 47% es de sexo femenino y 53% de sexo masculino; el rango de edad de los participantes oscila entre los 14 y 16 años, siendo la media 15 años y una desviación estándar de 1. De los 19 alumnos concluyeron el curso 17. El lugar de procedencia de la comunidad es-

tudiantil se sitúa en zonas aledañas a la institución donde la violencia y la descomposición social forman parte de la atmósfera cotidiana de ese territorio. Asimismo, provienen de familias nucleares donde el papá y la mamá tienen que trabajar para proveer los recursos económicos para la subsistencia de los estudiantes o personas que están bajo su tutela. Algunos alumnos forman parte de familias compuestas o están bajo la tutoría de sus abuelos o tíos.

Instrumentos

A la población sujeto de la intervención se le aplicaron dos instrumentos de autorrespuesta para conocer su nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales.

El primero de estos instrumentos fue la versión castellana del *Melbourne Decision Making Questionnaire* (Luna y Laca, 2014, pp. 39-65; versión original de Mann *et al.*, 1997) compuesto por 22 ítems con opciones de respuesta en escala de Likert en la que 1 corresponde a *No es cierto para mí*, y 3 corresponde a *Es cierto para mí*, subdividido en tres dimensiones: procrastinación (corresponde al hecho de aplazar una decisión); transferencia (referida a dejar que otra persona tomar la decisión que le corresponde al sujeto) y vigilancia (toma de decisión reflexiva y evaluada de manera razonada). La última aplicación del instrumento fue realizada por Cardona *et al.* (2021) en Bogotá, Colombia. En esta aplicación obtuvo índices de confiabilidad (Alfa de Cronbach) entre 0.75 y 0.87. En cuanto a su validez, emplearon análisis de caminos evaluados con índices satisfactorios como CFI=0.9 y RMSEA<0.05 para cada una de sus dimensiones. Se buscó obtener percepciones de los estudiantes de sus propias competencias socioemocionales al tomar decisiones en las áreas de: procrastinación, transferencia y vigilancia.

Adicionalmente, se aplicó el *Modelo de Conflicto de Decisión* (Luna y Laca, 2014, pp. 39-65; versión original de Janis *et al.*, 1977), se utilizaron 6 ítems siguiendo una escala de Likert en la que 1 corresponde a *Casi nunca* y 3 a *Casi siempre* sobre la escala de autoestima que recaban información que permite identificar el grado de autoconfianza que el participante considera tener al realizar el ejercicio de toma de decisiones efectivas, con el objetivo de identificar áreas de oportunidad para el desarrollo de aquellas habilidades socioemocionales que coadyuvaran al fortalecimiento de la autoconfianza, la seguridad en

la actuación y el desarrollo de la asertividad en la toma responsable de decisiones en el alumnado.

Con los datos obtenidos de estos instrumentos en la fase de diagnóstico, se identificaron áreas de oportunidad en los rubros de procrastinación y transferencia, y se reconoció que era necesario intervenir en la dimensión de falta de confianza en sí mismo al tomar decisiones. Para lograr esto se requirió diseñar e implementar una intervención educativa, apoyada en las orientaciones pedagógicas del programa de habilidades socioemocionales Construye T, que contribuyeron a consolidar el diseño del curso. Cabe mencionar que las actividades fueron realizadas bajo el contexto de la emergencia sanitaria que se vivió por el Covid 19. El curso se tituló *Taller de competencias emocionales: una estrategia efectiva en la toma responsable de decisiones* y tuvo una duración de 16 sesiones de una hora cada una, que se distribuyeron durante los meses de febrero a mayo de 2020.

El diseño del programa se fundamentó en un marco teórico de educación emocional para el bienestar, tomando en consideración que la educación emocional es “una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgos, etcétera” (Bisquerra *et al.*, 2011, p. 11).

Procedimiento de recogida de datos

Los instrumentos anteriormente mencionados: *Cuestionario de Melbourne* y *Modelo de Conflicto de Decisión*, se utilizaron al inicio de la intervención como diagnóstico y al final de la misma para evaluar la efectividad de la intervención.

Con ambos instrumentos se realizó un análisis estadístico descriptivo, mediante tablas comparativas de media y desviación estándar antes y después del curso, además de frecuencias y porcentajes de respuesta de estudiantes, con el fin de examinar si existían diferencias en los índices de procrastinación, transferencia, autoconfianza y reflexión en el *Cuestionario de Melbourne*, y de autoconfianza positiva y negativa en el *Modelo de Conflicto de Decisión*.

En cuanto al aspecto ético de la investigación, se garantizaron condiciones de respeto y confidencialidad de los participantes, se señaló la importancia de que los estudiantes respondieran con sinceri-

dad el cuestionario, debido a que sus respuestas aportan información significativa para uso y fines exclusivos de este trabajo.

Descripción de la intervención

Para diseñar el programa se hizo una revisión cuidadosa de las actividades elaboradas por el programa de habilidades socioemocionales Construye-T disponible en línea, y se eligieron 16 actividades que se adaptaron, según fue necesario, a las condiciones del contexto. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Se diseñó en modalidad de aprendizaje autónomo. Debido a la pandemia, se utilizaron grupos de *Facebook* y de *WhatsApp* para que el docente diera las instrucciones de trabajo y luego se pedía evidencia del mismo, que debía ser enviada también por estos medios, o bien por correo electrónico.

El docente mantuvo un estrecho contacto con todos los alumnos que tuvieron una participación constante. A continuación, se describe de manera sintética el contenido de cada sesión:

Sesión 1. *Aprender del fracaso.* Se realizaron ejercicios basados en casos reales para reconocer que tomar decisiones y asumirlas implica la posibilidad de fracasar y que los fracasos forman parte de una oportunidad de crecimiento.

Sesión 2. *¿Qué valoro?* reconocer qué es lo que más me importa. Mediante un ejercicio de escala valorativa se promovió la oportunidad de que el estudiante reconociera qué es lo que más valora y la manera en que esto impacta sus decisiones, emociones, conducta y autoestima.

Sesión 3. *¿Cuna es igual a destino?* El objetivo fue que el estudiante reconociera que puede impedir ser arrastrado por las circunstancias familiares o un contexto desfavorable y evitar tomar decisiones que tengan consecuencias perniciosas para él.

Sesión 4. *No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy.* Se aplicaron ejercicios y estrategias que fortalecieron la motivación para evitar la postergación de las propias metas para conducir a una buena toma de decisiones.

Sesión 5. *Uso el fracaso y la adversidad para lograr mis metas.* Se propició la reflexión para el momento en que se viva una situación adversa o de fracaso, se puedan considerar todas las opciones posibles para superar la situación.

- Sesión 6.** *Cambio de planes.* Se presentaron diferentes casos para considerar posibles eventualidades donde sea necesario cambiar las metas y así ejercitar la capacidad de realizar modificaciones a las metas iniciales.
- Sesión 7.** *Los fracasos me enseñan.* Se promovió la reflexión para entender que los fracasos son una oportunidad para levantarse y aprender de nosotros mismos.
- Sesión 8.** *Manteniendo la motivación.* Se promovió la autorreflexión sobre situaciones adversas y retos que se han superado para prever escenarios y favorecer la toma oportuna de decisiones.
- Sesión 9.** *Motivación y creatividad.* Se propició la reflexión sobre la importancia del uso de la creatividad para generar nuevas formas de sentirse motivado y no declinar en las propias metas.
- Sesión 10.** *Resignifico mis fracasos.* Se promovió la utilización de estrategias de revaloración cognitiva, de atención y de modificación de la conducta para tolerar la frustración al enfrentar los fracasos que puedan presentarse al tomar decisiones.
- Sesión 11.** *Me enfrento a las adversidades.* Se propició la reflexión sobre las adversidades que se pueden presentar al tomar una decisión, desarrollar la autoconfianza y evitar actitudes hiperanalíticas que lleven a la parálisis a la hora de decidir.
- Sesión 12.** *¿Qué obstáculos me impiden lograr mis metas?* A través de relatos de casos reales, se buscó la identificación de los obstáculos internos y externos a los que se puede enfrentar al tomar decisiones para alcanzar una meta.
- Sesión 13.** *Superé adversidades.* Se promovió el reconocimiento de la capacidad de adaptación al cambio y el desarrollo de estrategias para superar obstáculos que permitan fortalecer la autoconfianza, la autoestima y evitar la transferencia y la hipervigilancia en la toma de decisiones.
- Sesión 14.** *¿Y si no logro mis metas?* Aprender de los errores. Se analizó la posibilidad de aprender de sus errores y la capacidad de tomar responsabilidad de las propias acciones.
- Sesión 15.** *La incertidumbre en mis decisiones.* Se promovió la reflexión sobre las posibles consecuencias que tiene una decisión sobre el propio bienestar y el de la comunidad cercana y lejana.
- Sesión 16.** *Ideas que nos limitan.* Se buscó la identificación de ideas específicas que limitan el desempeño académico y la toma responsable de decisiones.

Resultados

De los 19 alumnos que conformaban la muestra, terminó su participación un total de 17, por lo que en las tablas comparativas existe una diferencia de dos estudiantes menos, quienes se dieron de baja por motivos personales derivados de la problemática de la pandemia.

A continuación, se muestran los datos obtenidos y un comparativo de las medias y la desviación estándar al inicio y al cierre del curso:



Tabla 1. Resultados de aplicación del Cuestionario Melbourne.
Dimensión Procrastinación

Ítem	Media Inicio	Media Cierre	Desviación Inicio	Desviación Cierre
1. Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones.	1.84	1.94	0.99	1.59
2. Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final.	1.89	1.76	1.65	1.41
3. Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello.	1.95	1.76	1.50	1.19
4. La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente en mis preferencias.	1.79	1.76	1.62	1.41
5. Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución.	1.63	1.71	1.51	1.77
6. Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde.	1.74	1.76	1.72	1.68
7. Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad de tiempo convenciéndome de que era correcta.	1.95	1.88	1.83	1.41
8. No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa.	2.05	1.94	1.83	1.59

Fuente: elaboración propia.

Nota: escala Likert 1=No es cierto para mí; 2=Algunas veces es cierto para mí; 3=Es cierto para mí. Efecto favorable identificado en rojo.

Como puede verse en la tabla 1, la procrastinación registra un efecto favorable (ver números en rojo) en cuanto a que su valoración disminuyó después del curso, en particular en el manejo del tiempo utilizado para tomar una decisión. De los 8 ítems que componen la dimensión, 5 reportan un cambio positivo hacia el control de la pro-



crastinación. Los estudiantes consideran que, después del curso, ya no esperan largo tiempo para tomar una decisión ni lo pierden en asuntos triviales. También se detecta un ligero aumento en la rapidez y seguridad al decidir.

En cuanto a las respuestas en la escala de Likert, la opción *No es cierto para mí* aumentó 2.32% al pasar de 32.24% a 34.56%, mientras que la categoría de respuesta *Algunas veces es cierto para mí* disminuyó 0.74%, pasando de 50.00% a 49.26% y *Es cierto para mí* pasó de 17.76% a 16.18%; es decir, disminuyó 1.58%, por lo que de manera general, se muestra que aparece una disminución en los porcentajes de procrastinación.

En la tabla 2 se muestran los resultados de la Dimensión de Transferencia (dejar que otros tomen decisiones que me corresponden) por media y desviación estándar antes y después del curso, marcando con rojo los puntajes favorables:



Tabla 2. Resultados del Cuestionario Melbourne. Dimensión Transferencia

Ítem	Media Inicio	Media Cierre	Desviación Inicio	Desviación Cierre
9. Prefiero dejar las decisiones a otros.	1.58	1.53	1.87	1.49
10. Evito tomar decisiones.	1.58	1.65	1.87	1.59
11. No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones.	1.89	1.71	1.65	1.77
12. Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome.	1.74	1.82	1.31	1.27
13. Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí.	2.05	1.82	1.83	1.56
14. Aparto a un lado la toma de decisiones.	1.63	1.65	1.51	1.83

Fuente: elaboración propia.

Nota: escala Likert 1=No es cierto para mí; 2=Algunas veces es cierto para mí; 3=Es cierto para mí. Efecto favorable identificado en rojo.

De los 6 ítems que componen la dimensión de Transferencia, 3 (50%) reportan un cambio positivo, es decir, una disminución de los puntajes de transferencia, pero se percibe que los estudiantes siguen prefiriendo que otros tomen las decisiones por ellos y que evitan tomar decisiones.

En cuanto a la escala de Likert la opción *No es cierto para mí* tuvo un aumento de 2.88%; pasó de 41.23% a 44.11%; en el caso de la respuesta *Algunas veces es cierto para mí* pasó de 42.98% a 42.16% (reducción de 0.82%), mientras que la categoría *Es cierto para mí* tuvo disminución, pasó de 15.79% a 13.73%, lo que demuestra que hubo una disminución de 2.06%.

En la tabla 3 se muestran los puntajes obtenidos por media y desviación estándar antes y después del curso en la *Dimensión de Reflexión y Vigilancia* en la toma de decisiones:



Tabla 3. Resultados del Cuestionario Melbourne. Dimensión Reflexión/Vigilancia

Ítem	Media Inicio	Media Cierre	Desviación Inicio	Desviación Cierre
15. Me gusta considerar todas las alternativas.	2.21	2.29	1.62	1.51
16. Considero cómo sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo.	2.42	2.35	1.67	1.42
17. Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información.	2.42	2.41	1.54	1.62
18. Intento aclarar mis objetivos antes de elegir.	2.32	2.47	1.80	1.49
19. Pongo mucho cuidado antes de elegir.	2.53	2.53	1.55	1.47

Fuente: elaboración propia.

Nota: escala Likert 1=No es cierto para mí; 2=Algunas veces es cierto para mí; 3=Es cierto para mí. Efecto favorable identificado en rojo.

Esta dimensión estuvo compuesta por 5 ítems, de los cuales solamente dos registraron una mejora después del curso: la consideración de todas las alternativas y la intención de aclarar los objetivos antes de elegir.

En cuanto a los porcentajes de respuesta registrados en la escala de Likert, la categoría de respuesta de *No es cierto para mí* pasó de 9.47% a 8.24%, con lo que se observa una disminución de 1.23%. En el caso de la categoría *Algunas veces es cierto para mí* pasó de 43.16% a 42.35%; la reducción del porcentaje fue de 0.81%, y la categoría *Es cierto para mí* aumentó de 47.37% a 49.41%, por lo que el incremento fue de 2.04%. En este último dato se observa que el porcentaje



de estudiantes que toman decisiones reflexivas subió una vez que se concluyó el taller.

En las tres dimensiones, los datos recabados muestran que hubo una disminución al cierre del curso en los índices porcentuales de procrastinación y transferencia y en el caso del índice porcentual de reflexión hubo un ligero aumento.

En el caso del cuestionario del *Modelo de Conflicto de Decisión*, con el que se evaluó el grado de autoconfianza (nivel de autoconfianza positivo y negativo) que tienen los estudiantes en su propia capacidad para tomar decisiones, destacan los siguientes datos:



Tabla 4. Resultados de aplicación de Marco del Modelo de Conflicto de Decisión. Nivel de autoconfianza positivo

Ítem	Media Inicio	Media Cierre	Desviación Inicio	Desviación Cierre
1. Me siento confiado en mis habilidades para tomar decisiones.	2.37	2.24	1.47	1.08
3. Pienso que soy bueno tomando decisiones.	2.00	2.06	0.67	0.58
5. Las decisiones que tomo salen bien.	1.95	2.12	0.55	1.09

Fuente: elaboración propia.

Nota: escala Likert 1=Casi nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre. Efecto favorable identificado en rojo.

El nivel positivo de autoconfianza en este instrumento se compone de tres ítems, en dos de los cuales (66%) se detecta un aumento. La tabla 4 muestra que, después del curso, los estudiantes perciben que las decisiones que toman salen bien y que son buenos tomando decisiones.

En cuanto a la escala de Likert, en la categoría de respuesta Casi nunca se observa avance; pasó de 7.02% a 5.88%, por lo que se identifica una disminución de 1.14%. En el caso de la categoría A veces hubo una leve disminución de 0.93%; pasó de 75.44% a 74.51%, mientras que la respuesta Casi siempre cambió de 17.54% a 19.61%, con un aumento porcentual de 2.07%.

En la tabla 5 se muestra el nivel de autoconfianza negativo que se compone de tres ítems:



Tabla 5. Resultados de aplicación de Marco del Modelo de Conflicto de Decisión.
Nivel de autoconfianza negativo

Ítem	Media Inicio	Media Cierre	Desviación Inicio	Desviación Cierre
2. Me siento menos capaz de tomar decisiones que la mayoría de la gente.	1.84	1.65	1.49	1.42
4. A veces, me siento tan desanimado que renuncio a tomar decisiones.	1.63	1.65	1.85	1.59
6. Es fácil para otras personas convencerme de que su decisión es más correcta que la mía.	1.95	2.00	1.50	1.77

Fuente: elaboración propia.

Nota: escala Likert 1=Casi nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre. Efecto favorable identificado en rojo.

De los tres ítems que componen este nivel, sólo uno (33%) muestra un avance positivo después del curso: los jóvenes se sienten más capaces de tomar decisiones que la mayoría de la gente, pero siguen reportando desánimo y poca capacidad para mantener sus decisiones ante la persuasión de los demás.

En cuanto a la escala de Likert, se observa que la categoría de respuesta *Casi nunca* tuvo un aumento porcentual de 2.38%, ya que pasó 36.84% a 39.22%; en el caso de la respuesta *A veces* hubo una leve disminución de 0.51%; cambió de 45.61% a 45.10%. En el caso de *Casi siempre* se observa una disminución porcentual de 1.87% al pasar de 17.55% a 15.68%.

Discusión de resultados

En los resultados del *Cuestionario de Melbourne* se demuestran avances en la disminución de la procrastinación y de transferencia en la toma responsable de decisiones de los estudiantes que participaron en el taller de 16 sesiones. Asimismo, se observa que en el apartado *Reflexión* aumentaron su capacidad para realizar toma de decisiones de manera reflexiva.

En el *Cuestionario del Modelo de Conflicto de Decisión* se observa que en la dimensión positiva los índices que aluden al nivel de autoconfianza positivo aumentaron, mientras que los índices que se concatenan con falta de autoconfianza disminuyeron.

El primer objetivo específico del presente trabajo se logró al identificar habilidades socioemocionales que coadyuvaban al com-



bate de la procrastinación y de la baja autoestima, lo que ayudó al desarrollo de la autoconfianza en la toma de decisiones.

También se cumplió con el segundo objetivo específico que fue fomentar el desarrollo de competencias emocionales que fortalecieron el sentido de agencia como el autoconocimiento, la perseverancia y la capacidad de realizar toma de decisiones de manera fundamentada, reflexiva y asertiva.

Al observar aumento en los índices porcentuales citados, se contribuyó a que los estudiantes incorporaran competencias emocionales para la mejora de la toma responsable de decisiones ante situaciones que pueden comprometer su bienestar individual y el de otras personas, dentro o fuera del contexto educativo y a prevenir conductas o situaciones de riesgo.

Lo descrito forma parte de los objetivos específicos tres y cuatro de la presente intervención educativa para el bienestar.

De esta forma, se cumplió con el logro de los objetivos específicos, si bien queda pendiente investigar la durabilidad de estos efectos, para lo que haría falta desarrollar un seguimiento de esta población, así como la posibilidad de implementar una nueva intervención que refuerce lo logrado en este primer curso.

Conclusiones

Los resultados obtenidos coinciden con los de otras intervenciones en educación socioemocional. Entre ellas destaca, en primer lugar, el trabajo de Zepeda *et al.* (2019), cuyo objetivo fue desarrollar en estudiantes de nivel medio superior de habilidades blandas mediante la implementación de la metodología del aprendizaje orientado en proyectos, y cuyos resultados fueron que los participantes reconocieron un desarrollo muy frecuente de sus habilidades blandas en cuatro rubros: interpersonales, toma de decisiones, pensamiento crítico y autocontrol, así como habilidades comunicativas.

Treviño y González (2020) indagan en su estudio sobre las variables que influyen en el logro educativo de los estudiantes de bachillerato. Su trabajo tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las variables *disgusto en la toma de decisiones*, *postergación en la toma de decisiones*, *acoso escolar* y *comprensión emocional* (CE) con el logro educativo en alumnos de bachillerato. Éste fue un estudio correlacional, no experimental y se utilizó una metodología cuantita-

tiva. La muestra estuvo conformada por 117 539 estudiantes de todos los estados de la República Mexicana. Se elaboró un modelo teórico que incluía las variables mencionadas y se aplicó la técnica modelaje de ecuaciones estructurales para comprobar de forma empírica el modelo teórico. En sus hallazgos concluyen que, efectivamente, las variables *Disgusto por la toma de decisiones*, *Postergación*, *Acoso* y *Comprensión emocional* influyen en el Logro educativo. Con base en esto, se concluye que existen variables que deben considerarse al momento de trabajar desde el ambiente educativo, ya que éstas traerán consigo beneficios a nivel del logro.

En otro estudio, Ponce (2016) evalúa el impacto de programas de intervención en Inteligencia Emocional en entornos educativos distintos: una escuela pública en Playa del Carmen, Quinta Roo, México y en una escuela pública en Granada y reporta los beneficios de estos programas en la adquisición de mayores habilidades emocionales de los estudiantes.

Luna y Laca (2014) analizan correlaciones significativas entre patrones de toma de decisiones, autoconfianza como tomador de determinaciones, patrones de comunicación familiar y estilos de mensajes en el manejo de conflictos con los padres en 412 adolescentes bachilleres con edades de entre 15 y 19 años. Entre los resultados encontraron correlaciones significativas entre comunicación familiar abierta, estilos de afrontamiento del conflicto orientados hacia la cooperación, y autoconfianza y vigilancia en la toma de decisiones.

Todos estos estudios abonan a la necesidad de diseñar intervenciones educativas en habilidades socioemocionales que ayuden a los jóvenes a construir un mayor bienestar subjetivo. La intervención que se relata en el presente trabajo intentó justamente trabajar en el desarrollo de competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la autoestima, la perseverancia, la autonomía y el sentido de agencia, para lograr un efecto positivo en el desarrollo de elecciones asertivas basadas en la autoconfianza, en la reflexión y la responsabilidad y disminuir actitudes negativas como la procrastinación, la transferencia y la falta de autoconfianza.

Aunque los resultados no son concluyentes por el tamaño y características de la muestra (no aleatoria), sí apuntan al beneficio de fomentar competencias emocionales en los jóvenes. Por otra parte, este estudio tiene una utilidad pragmática para maestros, investigadores y consultores educativos, debido a que la metodología expuesta puede replicarse en otras instituciones educativas de preparatoria,

con el objetivo de contribuir al bienestar de sus estudiantes y de coadyuvar a prevenir conductas o situaciones de riesgo.

Asimismo, se destaca en esta intervención educativa la importancia y utilidad del modelo de competencias emocionales de Construye T, debido a que los ejercicios propuestos, retomados y adaptados para este trabajo se basaron en ese programa y fueron muy bien recibidos por los estudiantes.

Es menester subrayar que sería importante identificar cuáles serían los resultados si este programa se implementara con un mayor número de sesiones, durante un tiempo más prolongado, y se acompañara de un seguimiento personalizado a los jóvenes, pues lo encontrado hasta el momento apoya la idea de integrar el desarrollo de competencias emocionales en el currículum escolar.

La pandemia por Covid-19 ha traído consigo el desarrollo de la angustia, el miedo, la preocupación o la incertidumbre en muchos estudiantes. Por este motivo, es importante que se desarrollen más programas de educación socioemocional para atender las necesidades específicas de los entornos escolares; resulta indispensable una educación que aporte herramientas para aprender a entender las emociones, a tolerar o respetar las diferencias y a tomar decisiones responsables que fomenten el bienestar personal y social. Los espacios escolares son lugares de vida, para la vida, la vida en comunidad y en sociedad.

Referencias

- Argumedo, D., Díaz, K., y Calderón, A. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXIII, 113-138.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007a). *Las competencias emocionales*. Chicago: CASEL, UNED Facultad de Educación. <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-wheel-competencies-Spanish.pdf>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007b). *Las competencias emocionales. Educación XXI*. Barcelona: Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., y otros (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Braidot, N. (2016). *Neurociencias para tu vida: pensamientos que se leen, se ven, se oyen... ¡y se aplican!* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica.
- Encodat (2017a). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol*. México: Secretaría de Salud.
- Encodat (2017b). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas*. México: Secretaría de Salud.
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- Luna, A., y Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, (35), 83-102.
- Ponce, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención en Inteligencia Emocional: un estudio comparado entre España y México*. Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/44884>
- OCDE (2017). Resumen ejecutivo y capítulo 1. En OCDE, *Construir un México inclusivo. Políticas y buena gobernanza para la igualdad de género*. México: Solar.
- OMS (2020). *Temas de salud*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- SEP (2015). *Las habilidades socioemocionales para el desarrollo personal y la mejora de la labor docente. Cuadernillo de trabajo*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2018). *Manual para el docente. Educación socioemocional en educación media superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2020). *Construye T*. <https://www.construye-t.org.mx>
- Treviño, D. C., y González, M. A. (2020). Variables asociadas al logro educativo en estudiantes mexicanos de bachillerato: un análisis con modelaje de ecuaciones estructurales. *Publicaciones*, 50(1), 159-181. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.10762>
- UNESCO (2019). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Zepeda, M. E., Cardoso, E. O., y Cortés, J. A. (2019). El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e019. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.530>

