

La Teoría Cognitiva Social como guía para el diseño de una intervención psicoeducativa, para alumnos/as de nivel secundaria en Mérida, México

Social Cognitive Theory as a guide for the design of a psychoeducational intervention, for secondary school students in Mérida, México

Jesús Francis Martínez Ortega*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El objetivo del presente artículo es diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, que sea coherente con la teoría del cambio, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as, de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México. Para la recolección de información se adaptaron gramaticalmente cinco instrumentos válidos (cuatro cuantitativos y uno cualitativo) y para el desarrollo de la propuesta se utilizó el análisis de componentes de intervención (Moss, Serbetci, O'Brien y Alexi, 2020) y la coherencia teórica (Martínez, 2020). Los resultados de la recolección de la información validaron la necesidad de la propuesta la cual cumple los criterios de la metodología, sin embargo, el alcance hacia dentro de la escuela (rendimiento académico y aprender a vivir juntos), no toma en cuenta las relaciones familiares (muy importantes para el logro del éxito) y la depresión (que se deja entrever en los resultados cualitativos). Ambas problemáticas deben de diseñarse de manera paralela.

Palabras Clave: Teoría cognitiva social; intervención psicoeducativa para adolescentes; agenciación y autoeficacia en adolescentes

Abstract

The objective of the present paper is to design a psychoeducational intervention strategy, by cohort, which is coherent with the theory of change, for the development of attitudes and behaviors of students in a secondary school located in Merida, Yucatan, Mexico. Five valid instruments (four quantitative and one qualitative) were grammatically adapted for the collection of information, and the analysis of intervention components (Moss, Serbetci, O'Brien, Alexi, 2020) and theoretical coherence (Martínez, 2020) were used for the development of the proposal. The results of the data collection validated the need for the proposal, which meets the criteria of the methodology; however, the scope within the school (academic achievement and learning to live together) does not consider family relationships (very important for success) and depression (which is evident in the qualitative results). Both issues should be designed in parallel.

Keywords: Social cognitive theory; psychoeducational intervention for adolescents; agency and self-efficacy in adolescents

1. Introducción

Diversos estudios (López y Díaz, 2017; García, 2016) indican que las habilidades interpersonales e intrapersonales son consideradas esenciales para el éxito en cualquier ámbito de la vida, estas, complementadas con competencias cognitivas, son parte fundamental del éxito académico en adolescentes; además, se ha evidenciado

que están relacionadas con la conducta, el pensamiento, la atención, el aprendizaje y las acciones de los/as adolescentes y que estos procesos cognitivos también pueden regular las emociones (Fernández y Sánchez, 2019; Salovey y Mayer, 1990; Betina y Contini, 2011). Bisquerra (citado por Oliveros y Verónica, 2018) resalta la importancia de la formación en habilidades blandas para el bienestar de las personas desde las

Como citar: Martínez Ortega, J. F. (2024) La Teoría Cognitiva Social como guía para el diseño de una intervención psicoeducativa, por cohorte, para alumnos/as de nivel secundaria en Mérida, México.

Revista Tribuna Pedagógica, (2)1, Nueva época 49-60

Recibido: 01 de mayo de 2024. Aceptado: 22 de mayo de 2024

relaciones sociales en el contexto educativo; no obstante, no siempre existes docentes preparados para enseñarlas; en muchas ocasiones el compartirlas surge de forma espontánea, sin una planificación adecuada. Pocos sistemas educativos las abordan en unidad, como un solo conjunto de acciones (Colomer, 2019).

En la suma de esfuerzos y voluntades, en 2008, en el estado de Yucatán, México, se crea la estrategia “Cuenta Conmigo”; cuyo objetivo es “Fortalecer a la comunidad educativa de las escuelas secundarias [...] a través de un modelo psicoeducativo para el desarrollo personal y académico...” (SEGEY, s.f. párr. 1). En el 2023 la estrategia tuvo presencia en 86 escuelas secundarias de 23 municipios, lo que en números representa atender a 22, 491 alumnos/as (ibidem).

A pesar de que los propósitos y las cifras se ven bien, la realidad se enmarca por las siguientes problemáticas:

- Entre los países miembros de la OCDE, México tiene mayor densidad de estudiantes por aula (Villanueva, 2020);
- En Yucatán, para el ciclo 2021-2022, la matrícula en escuelas secundarias públicas fue de 97, 296 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f.);
- Son 44 psicólogos/as colaboradores/as de “Cuenta Conmigo”, quienes atienden a dos escuelas por semana, en un solo turno (comunicación personal con un colaborador de “Cuenta Conmigo”);
- En las escuelas secundarias se asigna una hora a la semana para atender los aspectos formativos integrales de manera grupal (tutoría y apoyo psicopedagógico); sin embargo, los colaboradores de la Estrategia no siempre pueden atender a los grupos debido a la carga de trabajo (ibidem);
- Los contenidos que cada colaborador desarrolla en las aulas son realizados de manera individual e independiente para posteriormente compartirlas con sus compañeros/s

a través de la nube (presentaciones de diapositivas en PowerPoint); utiliza aquellas que le puedan servir dependiendo de sus observaciones o de la problemática planteada en las reuniones mensuales del consejo técnico escolar;

- A cada psicólogo/a le corresponde atender a 833 alumnos (considerando un promedio teórico de 27 alumnos/as por grupo).

Por lo tanto: 1) no hay suficiente personal ni tiempo para ofrecer una atención consistente con los propósitos de “Cuenta Conmigo” y, 2) no existe un diseño estratégico, teórico-metodológico, que guíe las acciones de los colaboradores.

Uno de los objetivos de la Estrategia es “fortalecer el desarrollo personal” (SEGEY, s.f. par. 1), es decir, cambiar el estatus quo del alumnado para desarrollar o consolidar sus habilidades inter e intrapersonales, por lo que se considera que la teoría del cambio puede ser la guía que estructure el trabajo psicoeducativo, para que la persona cambie de actitud y a su vez de comportamiento (según el proceso de cambio de actitud propuesto por Moscovici, 1988, citado por García, Serna, Gutiérrez y Ruiz, 2015).

El objetivo del presente trabajo es diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, que sea coherente con la teoría del cambio, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as, de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México.

El estudio de caso es una escuela secundaria técnica ubicada en el sureste de la ciudad, del turno matutino. Los directivos cuentan con una lista de 12 temas por atender: 1) autoestima; 2) procrastinación; 3) habilidades para la vida; 4) motivación y apatía escolar; 5) inteligencia emocional; 6) uso y abuso de las redes sociales; 7) convivencia y resolución de conflictos; 8) manejo de tensiones y estrés; 9) conductas de riesgo - drogas y embarazo-; 10) ausentismo escolar; 11) aprovechamiento escolar y, 12) métodos de estudio.

Tales factores ayudaron a generar la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo operacionalizar una teoría del cambio, para diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México?

La exploración y evaluación de la literatura se encontró que Vielma y Salas (2000) nos ofrecen dos herramientas para el diseño estratégico desde la Teoría del Cambio y la Psicología del Desarrollo: el Constructivismo Simbólico de Bruner y la Teoría Cognitiva-Social de Bandura. En el presente artículo nos centraremos en esta última.

2. Marco teórico

2.1 Teoría del cambio: Teoría cognitiva social.

La Teoría cognitiva social sostiene que el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre los procesos cognitivos, las variables ambientales y el comportamiento individual (Bandura, 1982); se considera que las personas poseen la capacidad de autorregular pensamientos, sentimientos, motivación y acciones, para transformar su medio ambiente (Tejada, 2005). En el contexto de la adolescencia, dos conceptos sobresalen: la autoeficacia y la agenciación.

La eficacia se conceptualiza como un constructo de diversas creencias como son la autorregulación de los procesos mentales; la motivación y las cuestiones afectivas y fisiológicas. A su vez, esta también afecta la conducta en distintas maneras: “en la elección de la respuesta, en el esfuerzo a utilizarse en una actividad, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales y en el reconocimiento de los seres humanos como productores [...] del comportamiento” (Tejada, 2005, p. 120). Es decir, se concentra en las percepciones de las capacidades personales para el logro de metas.

Se han identificado dos tipos de autoeficacia: en la resolución de problemas y la académica

(Bandura, 2006; Brouwer, Jansen, Flache y Hofman, 2016). La primera parte del autoconcepto personal (cognitivo), donde se piensa que se es capaz de abordar satisfactoriamente los desafíos que surgen en su entorno (medio ambiente), el cual influye en el incremento de la motivación para ayudar a superar los obstáculos independientemente de su nivel de dificultad (comportamiento individual).

La autoeficacia académica por su parte se ha definido por Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza, y Margalit (2016, citado por Burgos y Salas, 2020) como los pensamientos que un/a estudiante tiene sobre su capacidad para organizarse, regularse y ejecutar acciones para alcanzar los objetivos escolares deseados. Bandura (1982) sugiere que esta se relaciona con la motivación y la procrastinación; es decir, cuanto mayor es la confianza en las habilidades personales para lograr una tarea difícil, menor será la probabilidad de que se posponga la tarea y mayor será la persistencia para terminarla en tiempo y forma. Es necesario tomar en cuenta que la motivación intrínseca tiene un impacto sobre la menor o mayor procrastinación, ya que las personas que posponen a menudo tienen bajos niveles de autorregulación (Klassen, Krawchuk, Lynch y Rajani, 2008) y se distraen fácilmente en otras actividades que obstaculizan el inicio, el avance o la terminación de la tarea (Pérez, Acuña, Contreras y Rodríguez, 2016).

El segundo concepto, la agenciación, se concibe como la capacidad de ejercer el dominio sobre las respuestas reaccionarias ante el entorno, es un acto intencional; es decir, es el ejercicio de la autoeficacia. Es la capacidad de los individuos para influir en su entorno y alcanzar sus objetivos a través de la acción deliberada. Está relacionada con el aprendizaje académico, la motivación y el papel de los modelos de comportamiento en el desarrollo de habilidades y estrategias efectivas para resolver problemas. Los/as estudiantes con alto grado de esta cualidad tienen más probabilidades de involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje, establecer metas desafi-

antes y persistir en la tarea hasta que se logran los resultados deseados.

Tejada (2005, p. 121), propone una estrategia para desarrollar las competencias de autoeficacia y agenciación, a partir de cuatro categorías:

El reconocimiento de sí mismo: desarrollo de habilidades para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades, sus posibilidades de transformación y agenciamiento, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etc. y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos, contextualizarlos.

El reconocimiento del otro: desarrollo de habilidades para reconocer al otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento e integración.

El reconocimiento del contexto y de la historia: desarrollo de habilidades para reconocer la historia, la cultura, el entorno; con sus posibilidades y limitaciones como alternativas de desarrollo y de cambio.

La transformación continua en la acción: Desarrollo de habilidades que posibiliten planear, prospectar, llevar a la acción, autoevaluar y retroalimentar y autorregular y autodireccionar.

Estas categorías involucran los diversos aspectos de la vida; sus definiciones sirvieron para filtrar las problemáticas presentadas por las autoridades escolares e identificar aquellas que no coadyuvan en el desarrollo la autoeficacia y la agenciación. Las tales se presentan a continuación.

2.2 Conceptos cognitivos-emocionales no coadyuvantes de la autoeficacia

2.2.1 Apatía

La apatía en los adolescentes es un fenómeno preocupante que se caracteriza por una falta de interés, motivación y participación en las actividades de la vida diaria. Esta falta de motivación puede afectar negativamente su rendimiento

académico, su bienestar emocional y su desarrollo personal (Gutiérrez y Rodríguez, 2018). La apatía puede interferir en la construcción de relaciones sociales saludables y en la adquisición de habilidades sociales importantes para su futuro (Martínez y Piqueras, 2020).

En los/as adolescentes se puede manifestar de diferentes formas, como la falta de interés en participar en actividades escolares, la falta de motivación para establecer metas personales y académicas o la pérdida de entusiasmo en general. Según estudios recientes, puede estar relacionada con factores como la falta de apoyo emocional en el entorno familiar, la presión académica excesiva y la falta de sentido de pertenencia en la escuela (Valle, Rodríguez y González, 2019).

2.2.2 Baja autoestima

La autoestima es un factor crucial en el desarrollo saludable de los/as adolescentes. Una baja autoestima en la adolescencia puede tener efectos negativos en su salud mental y en su capacidad para relacionarse socialmente (Castro, Zurita y Chacón, 2020; García, Gómez y Muñoz, 2020). Por otro lado, una autoestima alta en la adolescencia está asociada con una mayor resiliencia, mejor toma de decisiones y una mayor capacidad de afrontamiento frente a situaciones adversas (Martínez, García e Inglés, 2019).

La autoestima en los adolescentes puede estar influenciada por diversos factores, tales como la percepción de la imagen corporal, la relación con los padres y amigos, el rendimiento académico, entre otros (García, Gómez y Muñoz, 2020). La influencia de los padres es especialmente importante en la formación de la autoestima en los/as adolescentes, ya que los padres pueden proporcionar un ambiente seguro y estimulante que favorezca un desarrollo saludable (Martínez, García e Inglés, 2019).

Es importante destacar que la autoestima es un concepto dinámico que puede fluctuar a lo largo de la adolescencia debido a diferentes factores, como cambios hormonales, presión so-

cial y problemas emocionales (Castro, Zurita y Chacón, 2020). Por esta razón, es importante que los padres, educadores y profesionales de la salud presten atención a los/as adolescentes y les brinden apoyo emocional para fomentar el desarrollo de una autoestima saludable. La detección temprana de problemas de autoestima y la intervención adecuada pueden ser fundamentales para prevenir problemas de salud mental en el futuro (García, Gómez y Muñoz, 2020).

2.2.3 Procrastinación.

La procrastinación en los adolescentes se refiere a la tendencia a posponer o aplazar las tareas y responsabilidades, optando por actividades más placenteras o evitando enfrentarse a situaciones difíciles o abrumadoras. Este comportamiento puede tener efectos negativos en el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar general de los adolescentes (Sirois, 2019).

Diversas investigaciones han examinado los factores asociados con la procrastinación en los/as adolescentes. Un estudio realizado por Rodríguez, Pérez y García (2017) encontró que la baja autoeficacia, es decir, la falta de confianza en la propia capacidad para realizar las tareas de manera efectiva se relaciona con una mayor propensión a procrastinar en los/as adolescentes. Además, la falta de habilidades de autorregulación y la influencia del entorno social también pueden contribuir a la procrastinación en esta etapa de la vida (Pérez, Aluja y García, 2016).

Es importante abordar la procrastinación en los/as adolescentes mediante estrategias de manejo del tiempo y de autorregulación. Un enfoque eficaz es enseñar a los adolescentes a establecer metas claras, dividir las tareas en pasos más pequeños y utilizar técnicas de organización y planificación (Rodríguez, Pérez y García, 2017). Asimismo, fomentar la autoeficacia y proporcionar apoyo emocional puede ayudar a los adolescentes a superar la tendencia a procrastinar y desarrollar hábitos más productivos (Sirois, 2019).

2.3 Conceptos cognitivos-emocionales no coadyuvantes de la agenciación.

2.3.1 Baja empatía.

La empatía en los/as adolescentes es una habilidad social fundamental que les permite comprender y compartir las emociones y experiencias de los demás. Se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entender sus sentimientos y actuar de manera compasiva y solidaria (Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2019). La empatía juega un papel crucial en el desarrollo de relaciones saludables, la resolución de conflictos y la promoción de un clima de convivencia positiva (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2019).

Investigaciones recientes han destacado la importancia de fomentar la empatía en los adolescentes, ya que está relacionada con beneficios significativos para su bienestar psicológico y su desarrollo socioemocional. Un estudio realizado por Moreno, Povedano, Gil y García (2020) encontró que los/as adolescentes con un mayor nivel de empatía presentaban niveles más bajos de agresividad y conductas antisociales, así como una mayor satisfacción con sus relaciones interpersonales.

2.3.2 Baja inteligencia emocional

La inteligencia emocional en los adolescentes se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y de los demás. Implica habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, que son fundamentales para el bienestar psicológico y el éxito en las relaciones interpersonales (Goleman, 2018). La inteligencia emocional juega un papel importante en el desarrollo de la resiliencia, la toma de decisiones y la gestión efectiva del estrés en la adolescencia (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

Investigaciones han demostrado que la inteligencia emocional en los/as adolescentes está asociada con resultados positivos en diversas áreas de su vida. Un estudio realizado por Extremera y Fernández (2014) encontró que los/as adolescentes con mayor inteligencia emocional

mostraban niveles más bajos de ansiedad y depresión, mayor satisfacción con la vida y mejores habilidades sociales en comparación con aquellos con menor inteligencia emocional. Por otro lado “La regulación emocional se establece como una habilidad que permite en el adolescente autoconciencia, autocontrol y empatía” (Castaño y Valencia, s.f., p. párr. I). Se refiere a la capacidad de la persona para controlar sus emociones y adaptarse a las situaciones sociales; en el contexto de la adolescencia, la regulación emocional puede ser especialmente importante ya que los jóvenes están experimentando cambios significativos en su vida social y emocional.

3. Metodología

Para operacionalizar la Teoría Cognitivo Social (Bandura, 1982) primeramente se discriminaron los temas presentados como prioritarios por parte de la escuela, filtrándolos según las categorías de Tejada (2015). Esto también ayudó a conformar el marco conceptual.

En segundo lugar, se identificaron instrumentos diseñados para adolescentes que tuvieran confiabilidad, validez, objetividad y coherencia con la teoría cognitivo-social; esto último fue determinante a la hora de la elección.

Una vez seleccionados (cuatro cuantitativos -escala de cinco niveles tipo Likert- y un cuestionario de preguntas abiertas -causas de la apatía-), se hicieron algunas adaptaciones gramaticales y un pilotaje. De esta última actividad se volvieron a adaptar algunas palabras.

En tercer lugar, se confirmaron las demandas de las autoridades con los resultados de la recolección de datos, la cual se hizo a una muestra por conveniencia.

En este sentido, la Dirección autorizó la aplicación de los instrumentos en una sola jornada, lo que ocasionó que se aceptara un porcentaje de error del 6.5% y un nivel de confianza del 95% (calculado con Decision Analyst Stats 2.0); esto debido a las actividades académicas programadas

en los distintos grupos y a las pocas computadoras disponibles para contestar las encuestas desarrolladas en Google Forms.

En tercer lugar, se construyó la estrategia de intervención basándose en dos propuestas: la primera presentada por Moss, Serbetci, O’Brien y Alexi (2020), referente a las técnicas de análisis de componentes de intervención y la segunda, referente a la organización-operacionalización de la información, desde el punto de vista teórico metodológico, presentada por Martínez (2022).

4. Resultados

En la Tabla 1 se aprecian los nombres de los instrumentos utilizados y cómo, cada uno de ellos, tiene correspondencia con la problemática a tratar, los conceptos y categorías de Tejada (2005) y la Teoría cognitiva social.

Tabla 1.
Coherencia teórica: de la Teoría a los instrumentos.

Teoría (Bandura, 1982)	Categorías implícitas en la Teoría (Tejada, 2005)	Conceptos atendidos (Tejada, 2005)	Temas prioritarios seleccionados	Instrumentos seleccionados para la recogida de datos
Cognitivism Social	El reconocimiento de sí mismo	Autoeficacia	Autoconcepto	Escala de Autoestima 12 PsiUmch (Cerna, 2017).
		Agenciación	Inteligencia emocional	Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 versión española, de Fernández, Extremera y Ramos, tomado de Peña y Aguaded (2019).
	El reconocimiento del otro	Agenciación	Empatía	Escala de empatía básica, versión española de Oliva et al (2011), tomado de Merino y Grimaldo (2015).
	El reconocimiento del contexto	Autoeficacia	Motivación	Cuestionario causas de la apatía (Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez, y Vidal, 2015).
La transformación continua en la acción	Autoeficacia	Procrastinación	Procrastinación académica (Zumárraga y Cevallos, 2020)	

Fuente. Elaboración propia.

A. Descripción de los instrumentos

Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 versión española. Los ítems están agrupados en 3 dimensiones: 1) Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; 2); Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones y, 3) Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Alfa de Cronbach = .89, .84 y .83.

Escala de Autoestima 12 PsiUmch

Se compone de cuatro categorías: 1) Vinculación, mide la satisfacción que tiene la persona al establecer vínculos que son importantes para él y que los otros reconocen como importantes; 2) Singularidad, mide el conocimiento y respeto que la persona siente por las cualidades o atributos que le hace especial o diferente; percepción validada por el respeto y aprobación de estas cualidades por los demás; 3) Poder, mide el sentimiento que tiene la persona de disponer de los recursos, oportunidades y capacidades de modificar su vida de manera significativa y, 4) Pautas, mide la habilidad de la persona para tener como referencia de su sistema de valores a diferentes modelos, que pueden ser humanos, filosóficos o prácticos, sobre los cuales sustenta su comportamiento y su vida en general. Alfa de Cronbach = .87.

Escala de empatía básica.

Medición del proceso cognitivo y emocional en niños/as y adolescentes. Los ítems se distribuyen en dos escalas, una correspondiente a la Empatía Afectiva, compuesta por los ítems 1, 2, 3 y 6; y otra correspondiente a la Empatía Cognitiva conformada por los ítems 4, 5, 7, 8 y 9. Alfa de Cronbach = .76 y .77.

Cuestionario causas de la apatía

Escala de Procrastinación Académica (EPA). Autorregulación, Postergación de actividades y Escala global. Alfa de Cronbach = .826, .693 y .814. Escala de Resiliencia Académica (ARS-30). Perseverancia, Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda, afectación negativa y respuesta emocional, escala global. Alfa de Cronbach = .86, .88, .73 y .90. Las categorías se obtuvieron a partir del análisis por jueces expertos, quienes obtuvieron un porcentaje de acuerdo mayor de 85

B. Muestra

N= 597. n=165. 2 grupos por cada nivel (6 grupos en total). Mujeres = 48

C. Datos obtenidos

Como se observa en la Tabla 2, el valor más

alto de la media se sitúa en la Escala de empatía básica (M=3.397) y es aquí donde la desviación estándar es mayor (1.404). En términos generales los/as participantes identifican emociones como el enfado en los demás (M=4.11), pero existe indiferencia emocional hacia estas (M=2.73). Por otro lado, en la misma tabla, los resultados de Procrastinación académica, “F” supera su valor crítico, lo que implica rechazar la H0 (H0 = Las problemáticas a medir no influyen en las medias de la población). Aunque asisten regularmente a clases (M=4.49) e intentan mejorar sus hábitos de estudio (M=3.98), regularmente no se preparan para los exámenes (M=2.47).

Tabla 2.

Resultados obtenidos de los instrumentos cuantitativos.

Instrumento aplicado	Media	DE	F	Valor crítico (F)
Escala de Autoestima	3.284	1.337	2.262	5.050
Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 (inteligencia emocional)	3.310	1.301	3.883	5.050
Escala de empatía básica	3.397	1.404	0.504	5.050
Cuestionario causas de la apatía (cualitativo)	NA	NA	NA	NA
Procrastinación académica	3.352	1.369	5.452	5.050

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a los resultados del instrumento cualitativo, se presentan los resultados de la pregunta 2, la cual ofrece una descripción más amplia de la problemática (Tabla 3).

Tabla 3.

Categorías identificadas en el Cuestionario causas de la apatía.

Pregunta 2: ¿Qué es lo que más te desmotiva en la vida?	
Menciones	Categorías
Muchas	Fracaso y no lograr metas: El miedo al fracaso, la frustración por no alcanzar lo que se desea y no poder lograr lo que se propone. Miedo a la muerte.
Algunas	Sentimiento de no sentir apoyo. El no sentir que las personas comprenden la situación personal, la falta de confianza en uno mismo y la falta de apoyo de la familia, sentir que no confían en ellos y que solo que los regañan y los critican.
Algunas	Factores personales y emocionales. Los problemas personales, los regañones, los comentarios negativos de los demás, los problemas familiares y la falta de atención de los padres (falta de apoyo o la presencia de situaciones complicadas dentro del núcleo familiar)
Pocas	Soledad y falta de conexión. Sentir soledad en casa, no tener novio/a o no recibir atención.
Pocas	Opiniones y comentarios negativos de otras personas. Las opiniones negativas y los comentarios de las demás personas influyen en su desmotivación, especialmente cuando son críticas sobre su forma de ser, su comportamiento o sus habilidades.
Pocas	Pensamientos negativos propios. Bloqueo mental y la autodesvalorización.
Pocas	Rutina y falta de oportunidades. Repetir la misma rutina, vivir en la incertidumbre del futuro o sentirse estancado en una situación poco satisfactoria.
Pocas	Falta de interés. La ausencia de una motivación específica o la pérdida de gusto por cosas que antes disfrutaban.

D. Estrategias seleccionadas para la intervención.

Autoestima.

Rodríguez y Caño (2012, p. 395) evidencian que el éxito de las intervenciones para mejo-

rar la autoestima y el autoconcepto, son aquellas estrategias que persiguen el desarrollo adaptativo de los/as adolescentes; se seleccionó la propuesta de Mestre y Frías (1996), debido a que proponen un diseño para el afrontamiento de problemas de todo tipo, el desarrollo de habilidades sociales, la construcción realista de expectativas y el desarrollo de nuevas actitudes ante la escuela y sociedad.

Enfoque teórico: Teoría cognitivo social.

Inteligencia emocional y empatía.

Hinojosa (2018) logra un aumento individual del rendimiento académico resultado de un descenso en el nivel de estrés y ansiedad. A nivel grupal consigue una mayor cohesión del grupo, resultado del fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la empatía. A nivel familiar, el autor infiere que los resultados se extrapolaron “previniendo disputas entre los participantes y sus progenitores, así como conductas de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas y conductas agresivas” (pp. 29-30).

Enfoques teóricos: Modelo de inteligencia emocional social y Modelo de competencias emocionales.

Apatía

Sevilla y López (2009) a través de una asignatura utilizan la intervención positiva utilizando el recurso creativo del humor, a través de “juegos y dinámicas de risoterapia [...] acorde con la materia impartida, así como la introducción de comentarios cómicos, y material audiovisual, [concluyen] que la forma humorística de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta la motivación, y ofrece una estrategia de aprendizaje a los alumnos a la hora de recuperar la información, y aprender más eficazmente los contenidos” (p. 328). Enfoque teórico: psicología positiva.

Procrastinación

Yepez (2020), presenta un programa de 15 sesiones donde detalla las actividades a realizar.

Esta guía “favorece a la identificación y mitigación de los niveles de procrastinación en adolescentes [...] por medio de estrategias psicoeducativas” (p. 105). La ejecución de este programa facilita herramientas y estrategias en cuanto a la conducta procrastinadora al área de orientación de las instituciones educativas lo cual favorece a la detección e identificación de esta conducta convirtiéndose en un medio de mitigación ante la deserción escolar (p. 106). Enfoques teóricos: conductual, cognitivo y motivacional (constructivismo).

E. Cronograma.

En las tablas 4 y 5 se presentan tanto el contenido general de la intervención, sus actores y el cronograma de actividades. La hora destinada a para tales actividades será la de tutoría.

Tabla 4. Contenido general.

Tema por desarrollar	Subtemas	No. de sesiones	Aplicación
Autoestima (Mestre y Frías, 1996)	Evaluación situaciones problemáticas ámbito escolar.	2	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia “Cuenta conmigo” o docente especialista externo
	Reducción ansiedad ante situaciones estresantes mediante técnicas relajación y autocontrol.	3	
	Desarrollo técnicas solución de problemas para mejorar adaptación al entorno.	3	
	Estrategias de aprendizaje afectivo-emocionales.	3	
	Cambio actitudes ante situaciones estresantes.	2	
IE + Empatía	Adaptación expectativas y aspiraciones a éxitos reales	3	
	Percepción y expresión emocional	2	
	Facilitación emocional	3	
Apatía (Sevilla y López, 2009)	Comprensión emocional	3	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia “Cuenta conmigo” o docente especialista externo
	Regulación emocional	2	
	De acuerdo con el contenido de las asignaturas involucradas	20, 8 sesiones al semestre	
Procrastinación (Yepez, 2020)	Profesores/as que acepten participar, acompañados por psicólogo/a y pedagogo/a externo	20, 8 sesiones al semestre	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia “Cuenta conmigo” o docente especialista externo
	Procrastinación académica	5	
	Rendimiento académico	3	
	Motivación	2	
	Manejo del tiempo	2	
	Instrumentos	2	
Formatos	1		

Tabla 5. Cronograma de intervención.

Tema por desarrollar	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Capacitación a tutores	■					
Autoestima		■				
IE + Empatía			■			
Apatía				■		
Procrastinación					■	
Pretest	■					
Posttest					■	
Seguimiento						■
Reforzamiento						■

En la revisión de literatura, en los artículos no se encontró de manera clara y concisa la opera-

cionalización de la teoría, asunto de alta importancia, sobre todo para el aprendizaje de los investigadores noveles. Martínez (2020) muestra que existe un gran porcentaje de escritos académicos donde la aplicación de la teoría es incierta.

El presente trabajo logró congruencia entre lo que se dice (teoría) y aquello por hacer (estrategia). A continuación, se discutirán los resultados bajo las categorías desarrolladas.

A. El reconocimiento de sí mismo. Esta categoría se enmarca el autoconcepto; constructo multifactorial que se transforma a lo largo de la vida del/a adolescente y que inicia su decrecimiento a los 12 años, manifestando su punto más crítico a los 15 años (Ibarra y Jacobo, 2016), edad donde termina su educación secundaria y un incremento del estrés y la ansiedad por el ingreso a la preparatoria. Autores como Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) han demostrado que, a mayor autoconcepto, mayores ajustes psicológicos, competencias (autoeficacia) y menos problemas comportamentales.

La segunda parte de esta categoría tiene que ver con la validación, modificación y contextualización en el desarrollo de la autoeficacia. Estudios como el de Reyna, Oliva y Parra (2010) y Enrique y Muñoz (2014) y, plantean que no es suficiente el conocimiento de sí mismo, sino la aceptación y autovaloración positiva que se tiene. Gracias a la autoestima los/as adolescentes tendrán el objetivo de validar sus habilidades o cualidades. Los autores plantean que la intervención debe enfatizar el éxito o el fracaso como un medio de perfeccionamiento y así reducir los niveles de ansiedad, estrés y un empobrecimiento de salud mental.

Esto último tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia emocional, que se propone en la categoría “el reconocimiento del otro”, donde se desarrolla el concepto de agenciación (capacidad de ejercer el dominio sobre las respuestas reaccionarias ante el entorno).

B. El reconocimiento del otro. El reconocimiento del otro implica las buenas rela-

ciones inter e intrapersonales y rasgos empáticos que permitan ser plenamente consciente del otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento y de integración. En el primer tema, autores como Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García (2011); Usán y Salavera (2019) y Usán, Salavera y Mejías (2020), validan la relación entre el rendimiento académico alto de los/as adolescentes con los mayores puntajes en inteligencia emocional. Por otra parte, autores como Cardozo, Dubinia, Fantino y Ardiles (2011) apuntan que gracias a la empatía se desarrolla en el/a adolescente conductas prosociales e inhibitoras de la conducta agresiva; a su vez, las personas empáticas presentan un alto autoconcepto-autoestima.

C. El reconocimiento del contexto y de la historia. El objetivo de esta categoría es reconocer las posibilidades y limitaciones para desarrollar y cambiar el entorno social, familiar y escolar. Al respecto, Ospina (2006), considera a la motivación como el motor del aprendizaje y de la enseñanza; a su vez, Gutiérrez y López (2014), demuestran, a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que, el clima áulico, la generación de interés o de diversión y el grado de esfuerzo o la consideración de importancia en lo que se hace, predicen el rendimiento académico; por su parte, Broc (2006) indica algunas pautas de intervención para aplicar por parte de los/as profesores/as. Los/as autores/as ponen en el centro de atención al docente y al discente. Razón por la cual, en la presente propuesta busca desarrollar la autoeficacia de ambas partes.

D. La transformación continua en acción. La procrastinación es el concepto que involucra esta categoría por la implicación de la planeación y desarrollo de acciones, para su posterior retroalimentación (autoeficacia). Pata Contreras, Mori, Lam, Gil, Hinojosa, Rojas, Espinoza, Torrejón y Conspira (2011), la procrastinación académica tiene relación con el tiempo de estudio, el plan de vida, el apoyo familiar, el uso del internet y una mala administración del tiempo. A su vez, Atalaya y García (2019) proponen estrategias para identi-

ficar pensamientos que no coadyuvan al cumplimiento de objetivos en tiempo y forma y, disminuir la angustia y el estrés. Las autoras apuestan por este tipo de intervención, así como la realización de otras actividades que “favorezcan al óptimo desarrollo de los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo en los estudiantes” (p. 374). Finalmente invitan a los docentes para que sus funciones estén relacionadas a la motivación de los/as discentes. Este último punto, relacionado a las acciones contenidas en la categoría “el reconocimiento del contexto y de la historia”.

E. Limitaciones.

Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) y Sánchez, Oliva y Parra (2014), concuerdan que la relación familiar es fundamental para el éxito de la intervención. Además, los resultados cualitativos muestran algunas pistas de depresión. La propuesta aquí presentada no alcanza a cubrir estas problemáticas, lo cual debe ser una actuación paralela que se tratará en otro trabajo.

5. Conclusiones

De acuerdo con la Teoría del desarrollo infantil y adolescente (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2011), a los 15 años los/as adolescentes han desarrollado las siguientes habilidades: a) en cuanto al contexto social: va adquiriendo independencia; su enfoque principal es hacia sus pares y comprende la perspectiva de los demás; b) en cuanto al conocimiento: piensa consecuencias a corto y largo plazo; piensa más abstractamente diferenciando lo hipotético y lo real; recupera información y la usa para solucionar problemas y, c) concepto de sí mismo: desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo.

Los resultados cuantitativos muestran una media de 3.333 y los resultados cualitativos evidencian dos tipos de riesgo individual: 1) Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones; y, 2) Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela (de acuerdo con la Teoría

de resiliencia y riesgo, comentada por Mangrulkar, Whitman y Posner, 2011).

Los/as adolescentes no se valoran, no se sienten valorados ni apoyados por los demás. Tienen miedo a la traición y una gran obsesión por lo que dicen los demás de ellos/as. Su percepción es que solo reciben críticas, regaños y sienten impotencia ante las actitudes y problemas familiares, por lo tanto, existe una percepción de soledad ante las adversidades y deseos.

La propuesta aquí presentada busca un cambio individual (a través del cambio transformador), de una masa crítica de adolescentes, mediante una intervención psicoeducativa. La literatura consultada coincide con los temas clasificados por Tejada (2005) y los resultados de la intervención podrán ser discutidos a la luz de la Teoría cognitiva de las emociones.

6. Bibliografía

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), pp. 326-336. Recuperado el 19 de mayo de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de investigación en psicología*, Vol. 22, N°. 2, 363-378. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162710>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Vol. 5, pp. 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Recuperado el 30 de marzo de: <https://motamem.org/wp-content/uploads/2020/01/self-efficacy.pdf>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23),159-182. Recuperado el 19 de mayo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*. n. 340, 379-414.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A. y Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. Recuperado de

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu.desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n28/n28a06.pdf>

Castañón, C. y Valencia, D. (s.f.). La regulación emocional en adolescentes: Una mirada desde la terapia de aceptación y compromiso. Recuperado de: <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/12235/1/DDMEPCPN172.pdf>

Castro, M., Zurita, F. y Chacón, R. (2020). Autoestima y autoconcepto físico en adolescentes: revisión sistemática. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 7-15. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1667>

Cerna, O. (2017). La medición de la autoestima en adolescentes y adultos: una propuesta desde el modelo de Harris Clemens. *Revista EDUCA UMCH*, (10), pp. 77-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.13>

Colomer, J. (2019). La importancia de las habilidades blandas en la educación actual. *Revista Digital de Educación y Comunicación*, (12), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5515/551555247005.pdf>

Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinojosa, W., Rojas, D., Espinoza, E., Torrejón, E., y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. *Lima Metropolitana*, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15 (3), 1-5. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122771007>

Enrique, M. y Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. *Revista de Investigación en Psicología Social*. Vol. 1, No. 1. 52-58. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologia-social/article/view/168/536>

Extremera, N. y Fernández, P. (2014). Inteligencia emocional en la adolescencia: relación con el bienestar subjetivo y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 623-639. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10271>

Fernández, A. y Sánchez, M. (2019). Emoción y cognición: la importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista de Psicología*, (8), 1-12. Recuperado de: <https://www.revistadepsicologia.cl/psicologia/article/view/156/146>

Fuentes, M., García, F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207002>

García, G., Oliva, Y. y Ortiz, R. (2012). Distribución espacial de la marginación urbana en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. *Investigaciones geográficas*, (77), 89-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_rttxt&pid=S0188-46112012000100008&lng=es&tlng=es.

García, J. (2016). Habilidades blandas y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(1), 54-68. Recuperado de: <https://revistas.uosario.edu.co/index.php/inveducacion/article/view/4679/4334>

García, J., Gómez, R. y Muñoz, N. (2020). Autoconcepto y autoestima en adolescentes: una revisión sistemática. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 125-140. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020013>

García, J., y Sánchez, P. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>

García, M., Serna, R., Gutiérrez, A. y Ruiz, Y. (2015). La Teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 18 (72). Recuperado de: <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=3828>

Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional*. Ediciones B.

Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 35, No. 1, 61-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820708>

Gutiérrez, M. y Rodríguez, V. (2018). Apatía en adolescentes y su relación con el rendimiento académico. *Psicothema*, 30(4), 422-427. Recuperado de: <https://www.psicothema.com/pdf/4483.pdf>

Hinojosa, J. (2018). Aplicación de un programa de intervención en inteligencia emocional con adolescentes [trabajo fin de Máster]. Universidad de Jaén. Recuperado de https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/8314/1/Hinojosa_Osuna_Jos.David.TFMpsicologa_Positiva.pdf

Ibarra, E. y Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 45-70. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_rttxt&pid=S1405-66662016000100045&lng=es&tlng=es.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. Programas de Información. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion.06&bd=Educacion>

Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S. y Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-Methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), pp. 137-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00271.x>

López, C., y Díaz, E. (2017). Desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Académica*, 17, 1-14. <https://riac.uaemex.mx/article/view/11123>

Mangrulkar, L., Whitman, C. y Posner, M. (2011). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS.0.pdf>

Martínez, A. y Piqueras, J. (2020). Apatía en adolescentes: una revisión sistemática de la literatura. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-41. Recuperado de: <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.348>

Martínez, C., García, M. y Inglés, J. (2019). Autoconcepto y autoestima en adolescentes: una revisión teórica. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.241>

Martínez, J. (2020). Organización y funcionamiento sistémico del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico Superior Progreso (ITSP) [tesis doctoral]. Centro Estudios Superiores del Sureste. Mérida.

Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Merino, C. y Grimaldo, M. (2015). Validación estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale)

- modificada en adolescentes: un estudio preliminar. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), pp. 261-270. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.42514>
- Mestre, V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 279-290. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28175032_La_mejora_de_la_autoestiam_en_el_aula_aplicacion_de_un_programa_para_ninos_en_edad_escolar_11-14_anos/link/0a85e532019669c517000000/download
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. y Tur, A. (2019). La empatía en la adolescencia. En P. Martínez, C. González, y V. Yubero (Eds.), *Desarrollo de la empatía en la educación y la sociedad*. pp. 79-93. Editorial Dykinson.
- Moreno, C., Povedano, A., Gil, P. y García, M. (2020). Agresividad y empatía en adolescentes: influencia de la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 36(1), 54-62. <https://doi.org/10.6018/analesps.370061>
- Moss, S., Serbetci, D., O'Brien, K. y Alexi, N. (2022) Las características validadas de las intervenciones psicológicas para perder peso: una integración. *Medicina conductual*, 48: 3, 147-161, DOI: 10.1080 / 08964289.2020.1842316
- Oliveros P., Verónica B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, vol. 42, núm. 93, 2018. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Peña, M.y Aguaded, E. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 53-68. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.118>
- Pérez, F., Acuña, J., Contreras, I. y Rodríguez, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), pp. 185-194. doi: <http://dx.doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.214>
- Pérez, R., Aluja, A. y García, L. (2016). Procrastinación académica en estudiantes adolescentes: diferencias en función del sexo y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 237-255. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14294>
- Reyna, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/30518>
- Rodríguez, C., Pérez, R., y García, L. (2017). Procrastinación en adolescentes: la influencia de la autoeficacia, el apoyo social y el tiempo de estudio. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.paia>
- Rodríguez, M. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia, análisis y estrategias de intervención. *International journal of psychology and psychological therapy*. Vol. 12, No. 3, pp. 389-404. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019787>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- SEGEY (s.f.). Programa cuenta conmigo. Recuperado de <https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/programas/CuentaConmigo.pdf>
- Sevilla, A. y López, O. (2009). Educación y humor: una intervención positiva en adolescentes. *INFAD Revista de Psicología*, 1: 1, 323-330. Recuperado de: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16486/1/0214-9877_2009_11323.pdf
- Sirois, F. (2019). Procrastinación y estrés: explorando las asociaciones longitudinales en estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 35(1), 111-118. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.304311>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitiva social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5),117-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100510>
- Usán, P. y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (1), 5-26. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7547/1879-7048-1-PB.pdf?sequence=1>
- Usán, P., Salavera, C. y Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Valle, A., Rodríguez, S., y González, B. (2019). Apatía en la adolescencia y su relación con el apoyo familiar y la pertenencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 17(1), 66-77. <https://doi.org/10.25115/reipe.v17i1.2179>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere [en línea]*. 3(9), 30-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Villanueva, D. (9 de septiembre de 2020). Peligroso, retornar a clases, por la cantidad de alumnos en aulas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/09/09/economia/025n2eco>
- Yepez, A. (2020). Diseño de un programa para mitigar la procrastinación académica en adolescentes [Tesis de pregrado]. Universidad de Pamplona. Recuperado de http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/3840/1/Yepez_020_T.G.pdf
- Zumárraga, M., y Cevallos, G. (2020). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), pp. 346-366. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>