



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

La intervención de la Orientación Educativa con estudiantes de primer ingreso de la Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca. Turno matutino de la UAEM.

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Yazmin Lilian Torres Sotelo

Directora de Tesis

Dra. Adriana Cienfuegos Montoya

Codirectora

Dra. Isabel Gómez Morales

Comité Tutorial

Mtra. Karla Maricela Mata Salgado

Dra. Maricarmen Abarca Ortiz

Dr. Ricardo Palestina Reza

Cuernavaca, Morelos, México, junio 2026

Contenido

Dedicatorias	i
Agradecimientos.....	ii
Presentación.....	iii
Introducción	1
Justificación	6
Capítulo 1. Aspectos históricos de la Orientación Educativa	13
1.1 Antecedentes de Orientación Educativa a nivel internacional.....	13
1.2 Antecedentes de la Orientación Educativa en México	15
1.3 La Orientación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos	29
Capítulo 2. La Orientación Educativa en el bachillerato universitario de la UAEM	39
2.1 La Orientación Educativa en los planes de estudio	39
2.2 Servicios psicopedagógicos de la Orientación Educativa.....	48
2.3 Aspectos normativos de la Orientación Educativa	49
2.4 Perfil de la persona orientadora educativa	51
2.5 La Orientación Educativa en la Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca. (EPNU).	53
2.6 El perfil de estudiantes de nuevo ingreso	56
Capítulo 3. Aspectos teóricos y conceptuales de la Orientación Educativa.....	68
3.1 Orientación vocacional, orientación psicopedagógica y orientación educativa	68
3.2 Modelos teóricos en la Orientación Educativa.	72
3.3 Modelos de intervención en Orientación Educativa	78
3.4 Enfoques de atención en la Orientación Educativa.....	82

Capítulo 4. Metodología	84
4.1 Escenario y sujetos de estudio	84
4.2 Enfoque y tipo de investigación.....	84
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	85
4.4 Análisis de datos	87
4.5 Consideraciones éticas	87
4.6 Limitaciones del estudio	88
Capítulo 5. La Intervención de la Orientación Educativa con estudiantes de primer ingreso	89
5.1 Ámbitos de intervención en el programa de Orientación Educativa	92
5.2 Los ajustes y prioridades en el programa de intervención	93
5.3 Instrumentos para el diagnóstico inicial	95
5.4 Vinculación con otros programas institucionales	101
5.5 La evaluación de la intervención a partir de la opinión de las personas estudiantes	102
Capítulo 6. Resultados	104
6.1 Hallazgos de la investigación.....	104
6.2 Conclusiones	135
Referencias.....	143
Anexos	148
Anexo A Cédula psicopedagógica de nivel medio superior	148
Anexo B Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT).....	161
Anexo C Cuestionario exploratorio de factores socioemocionales	164
Anexo D Encuesta de opinión sobre el programa de Orientación Educativa.	166

Anexo E Programa general de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa.....	168
Anexo F Guión de entrevista	184
Anexo G Gráficas de resultados. Competencias socioemocionales por indicador.	186

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Matrícula de nuevo ingreso y deserción escolar en el primer semestre. Periodo 2021-2025</i>	8
Tabla 2 <i>Comparación de promedios escolares obtenidos de educación básica (secundaria) y primer semestre de bachillerato. Periodo 2021-2025</i>	10
Tabla 3 <i>Población estudiantil atendida en el programa de Orientación Educativa por ciclo escolar y semestre. Periodo 2021-2025</i>	11
Tabla 4 <i>Temas y contenidos de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa en NMS dentro del plan de estudios 2020.</i>	46
Tabla 5 <i>Unidades académicas, año de creación y asignación del personal de Orientación Educativa.</i>	53
Tabla 6 <i>Distribución de la población estudiantil atendida en Orientación Educativa por turno.</i>	55
Tabla 7 <i>Competencias socioemocionales de la cédula psicopedagógica de nivel medio superior</i>	58
Tabla 8 <i>Saberes establecidos en el programa de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa para primer semestre (Bloque I) del plan de estudios 2020</i>	91
Tabla 9 <i>Saberes establecidos en el programa de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa para primer semestre (Bloque II).</i>	92
Tabla 10 <i>Estructura del instrumento de la cédula psicopedagógica de NMS</i>	96

Tabla 11 <i>Estructura del instrumento Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT)</i>	98
Tabla 12 <i>Promedio escolar de estudios obtenidos en secundaria y primer semestre de bachillerato por estudiantes del grupo N de primer semestre turno matutino</i>	106
Tabla 13 <i>Distribución de factores de riesgo identificados mediante el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT). Grupo N turno matutino</i>	112
Tabla 14 <i>Entrevistas realizadas a las personas estudiantes y motivos de atención. Grupo N turno matutino</i>	121
Tabla 15 <i>Ajustes de contenidos al programa de Orientación Educativa primer semestre grupo N</i>	123
Tabla 16 <i>Estudiantes en situación de riesgo atendidos. Grupo N turno matutino</i>	128

Índice de figuras

Figura 1 <i>Esquema del modelo de acompañamiento académico del estudiante del plan de estudios 2020 del nivel medio superior</i>	43
Figura 2 <i>Competencias socioemocionales relacionadas al compromiso académico. Frecuencias por ítem</i>	59
Figura 3 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la persistencia. Frecuencias por ítem</i>	60
Figura 4 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a gusto por la escuela. Frecuencias por ítem</i>	61
Figura 5 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la metacognición. Frecuencias por ítem</i>	62

Figura 6 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la cooperación. Frecuencias por ítem</i>	63
Figura 7 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la conciencia emocional. Frecuencias por ítem</i>	64
Figura 8 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la regulación emocional. Frecuencias por ítem</i>	65
Figura 9 <i>Competencias socioemocionales relacionadas a la autonomía emocional. Frecuencias por ítem</i>	66
Figura 10 <i>Población estudiantil según edad y sexo</i>	105
Figura 11 <i>Competencias socioemocionales del sub apartado actitudes académicas de los estudiantes de primer ingreso</i>	109
Figura 12 <i>Competencias socioemocionales del sub apartado bienestar emocional de los estudiantes de primer ingreso</i>	111
Figura 13 <i>Factores de riesgo asociados identificados en estudiantes de primer ingreso grupo N turno matutino</i>	114
Figura 14 <i>Ítems del bloque 1 denominado: Integración al entorno escolar</i>	116
Figura 15 <i>Ítems del bloque 2 denominados :Organización académica</i>	117
Figura 16 <i>Ítems de bloque 3 denominados: Identificación de emociones</i>	118
Figura 17 <i>Ítems del bloque 4 denominado: Gestión emocional</i>	119
Figura 18 <i>Opinión de estudiantes sobre el conocimiento del programa de Orientación Educativa</i>	132
Figura 19 <i>Percepción del estudiante sobre temas impartidos durante el curso de Orientación Educativa</i>	133

Figura 20 <i>Opinión sobre la comunicación del orientador educativo con los miembros del grupo</i>	133
Figura 21 <i>Resultado de los servicios de atención individual por tipo y acompañamiento</i>	134

Dedicatorias

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, quien me permitió culminar con éxito esta etapa que, por diversas circunstancias de la vida, había quedado pendiente. A través de este proceso, aprendí a valorar el camino recorrido y descubrí personas maravillosas que me impulsaron y apoyaron para alcanzar esta meta.

Agradezco profundamente a mis padres, quienes han sido el pilar fundamental en mi vida. Gracias a su amor, apoyo incondicional y al invaluable cuidado que brindaron a mis hijos. Por enseñarme, con su ejemplo, el valor de la perseverancia y el compromiso. A mi padre, que, aunque ya no está físicamente, espero que se sienta orgulloso de su hija, su amor sigue guiando cada uno de mis pasos.

A mis hijos y esposo, dedico esta tesis con todo mi amor. Ustedes han sido mi mayor impulso para superar cada obstáculo. Gracias por ser mi inspiración diaria, por esas miradas llenas de admiración que me motivan a seguir adelante. Todo este esfuerzo es para ustedes.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a, la Dra. Isabel Gómez Morales, por su invaluable acompañamiento y por brindarme las herramientas necesarias para afrontar con seguridad y responsabilidad los retos académicos y personales que este proceso implicó. Su amplio conocimiento, su mirada crítica y su rigor académico fueron determinantes para la construcción y consolidación de este proyecto. Así mismo agradezco su calidad humana, su dedicación y compromiso con la enseñanza durante mi formación profesional.

Agradezco también a, la Dra. Adriana Cienfuegos Montoya por el interés y respaldo constante brindado a lo largo de este proceso. Por la generosidad con la que comparte su conocimiento, su forma de enseñar han sido clave en mi formación y enriquecieron de manera significativa mi formación personal y profesional, por lo que expreso mi más sincero reconocimiento.

Mi gratitud se extiende a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, institución que me brindó la oportunidad de desarrollarme como profesionista y avanzar en mi carrera académica. De manera especial, agradezco al Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos (SITAUDEM) por su constante apoyo. Su confianza en mis capacidades y su respaldo han sido esencial para la culminación de este trabajo.

Presentación

La presente investigación surge del interés por comprender las dificultades que enfrentan las personas estudiantes en el ámbito escolar, particularmente para el ingreso en el Nivel Medio Superior (NMS). Este interés no solo responde a una inquietud académica, sino también a una convicción personal y profesional sobre la relevancia de atender de manera integral el desarrollo de la población estudiantil, especialmente en la Escuela Preparatoria Número Uno (EPNU) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), institución en la que me he desempeñado profesionalmente por más de una década. En este contexto, surgió la necesidad de identificar la multiplicidad de rasgos individuales, contextos y trayectorias escolares que enriquecen, pero también complejizan, la labor de orientación y acompañamiento que realiza el orientador educativo.

En este sentido, esta investigación busca comprender de manera integral a las personas estudiantes, reconociendo sus características, necesidades y contextos, así como las acciones de acompañamiento en esta etapa inicial, para generar estrategias que favorezcan el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, entendidas como herramientas esenciales para que las personas estudiantes afronten de manera efectiva los desafíos propios de su etapa de desarrollo y escolar.

La elección de este tema se encuentra estrechamente vinculado con mi trayectoria profesional en el área de Orientación Educativa, espacio en el cual me desempeño con compromiso y vocación. A lo largo de mi práctica profesional, he encaminado mi labor a conocer y comprender los factores que influyen en el proceso de ingreso y toma de decisiones que la población estudiantil lleva a cabo para adaptarse a este nivel educativo y posteriormente concluirlo satisfactoriamente. Tarea que no ha sido sencilla por la cantidad de grupos que cada

orientador educativo atiende, sobretodo, en el caso de la EPNU cuya matrícula anual del turno matutino es de cerca de dos mil estudiantes.

Bajo esta mirada, mis esfuerzos están encaminados a que la Orientación Educativa se consolide como un espacio formativo, pero a su vez significativo en el cual las personas estudiantes se sientan escuchados, comprendidos y orientados en su proceso de desarrollo académico y emocional. Donde se les brinde herramientas para conocerse, tomar decisiones y afrontar los retos de su vida personal y escolar, fortaleciendo así sus competencias socioemocionales.

Asimismo, esta investigación representa un esfuerzo para visibilizar el papel de la Orientación Educativa en NMS, reconociéndola como un eje rector en la construcción de experiencias escolares y en la formación de personas y ciudadanos informados, resilientes y capaces de enfrentar los retos de su entorno.

Finalmente, con este trabajo quiero agradecer a las instituciones que formaron parte de mi camino personal, académico y profesional, quienes en diferentes momentos hicieron posible la realización de esta investigación. Así mismo agradezco a los sinodales, Dra. Adriana Cienfuegos Montoya, Dra. Isabel Gómez Morales, Mtra. Karla Maricela Mata Salgado, Dra. Maricarmen Abarca Ortiz y al Dr. Ricardo Palestina Reza por su conocimiento, compromiso y experiencias que enriquecieron mi formación profesional en este proceso; a la Facultad de Psicología, por brindarme las bases académicas y humanas que hoy sustentan mi práctica profesional; a la EPNU, espacio en el que he crecido profesionalmente y cuya realidad diaria dio sentido y origen a esta investigación.

Introducción

Durante las últimas décadas, la Educación Media Superior (EMS) en México, ha vivido transformaciones importantes en sus políticas educativas, marcadas por cambios en las reformas constitucionales, así como en los temas prioritarios para la formación de bachilleres. Estos cambios se presentan a partir de lo realizado en las últimas tres décadas que permiten identificar tres momentos clave que marcan la construcción de políticas públicas que para este nivel educativo se viven en la actualidad.

Un primer momento se presenta en el periodo de los años 90' del siglo pasado, tiempo en el cual, las políticas educativas se enmarcaron por la carencia de obligatoriedad constitucional, es decir, que los estudios de bachillerato no eran una obligación para el Estado y por tanto no era considerado un derecho sino una opción para quienes lograban concluir la educación básica y a su vez conseguían su ingreso al Nivel Medio Superior (NMS). (INEE, 2011).

La Orientación Educativa en ese período, estaba centrada principalmente en brindar orientación y asesoría vocacional a estudiantes con la finalidad de llevar a cabo una mejor elección de carrera y con ello disminuir la deserción escolar. Los programas de orientación vocacional no eran homogéneos; por lo cual no existían políticas claras que integraran la orientación vocacional en todos los planes de estudio, por lo que su alcance era reducido.

Un segundo momento, se refiere a la primera década del siglo XXI. Con el inicio del nuevo milenio, las políticas educativas orientadas a la EMS se enfocaron en ampliar la cobertura, elevar la calidad, garantizar mayor equidad, así como la incorporación de tecnologías en el aula. Estas políticas educativas tuvieron avances limitados ya que no se consideraron aspectos como la apertura de nuevos planteles, tomando en cuenta que las asignaciones de escuelas en muchas de las ocasiones quedaban muy retiradas de la comunidad en donde vivían las personas estudiantes,

además, no todos los aspirantes lograban el ingreso al nivel educativo. Aunado a ello, la falta de infraestructura tecnológica en los planteles y en los hogares de las personas estudiantes limitaban el acceso y por tanto la utilización de las TIC en los procesos de aprendizaje. El mayor avance se logra a través de la creación del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), cuyo objetivo fue el de homologar estándares académicos y permitir el tránsito de estudiantes entre distintos subsistemas (Acuerdo 442, 2008).

En cuanto a la Orientación Educativa, en este periodo comienza a tener un papel preventivo y formativo, tomando en cuenta que las acciones se dirigen hacia el asesoramiento de estudiantes para planificar su proyecto de vida, así como para la incorporación a la educación media superior y superior. Además, con la incorporación del MCC y el SNB, la Orientación Educativa logra el establecimiento de directrices a nivel nacional, además de adquirir mayor formalidad institucional, definiendo funciones del Orientador Educativo, sus ámbitos de intervención y los perfiles profesionales.

Dentro de la estructura del MCC la Orientación Educativa tiene relevancia al alinear sus acciones de intervención con el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y laborales. Las metas del currículo no solo es aprender contenidos sino aplicarlos en los diferentes contextos personales, familiares, comunitarios y laborales (SEP, 2022). Es decir, la Orientación Educativa surge como apoyo para que las personas estudiantes construyan su proyecto de vida, desarrollen autonomía y la toma de decisiones, lo cual, forma parte del perfil de egreso de EMS. De esta manera la Orientación Educativa fue una estrategia en la retención escolar y en la formación con competencias integrales para la vida, el estudio y el trabajo donde las personas en formación logren la construcción del proyecto de vida.

El tercer momento que inicia en la segunda década del siglo XXI y se extiende hasta la actualidad, se destaca en este periodo la reforma constitucional que otorga obligatoriedad a la EMS, se fortalece el enfoque de competencias en los planes de estudio y para el año 2019 se incorpora como modelo de formación la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual plantea una educación integral basada en el respeto a los derechos humanos, interculturalidad, equidad de género, sostenibilidad ambiental y formación ciudadana, buscando no sólo la cobertura universal sino también la pertinencia y la inclusión (SEP, 2019). Sin embargo, la pandemia ocasionada por el covid-19 visibilizó brechas digitales, desigualdades de acceso a la tecnología y riesgos de abandono escolar, sin dejar de lado los aspectos socioemocionales en las personas estudiantes y docentes lo que obligó a fortalecer las estrategias de permanencia y de capacitación docente para implementar los nuevos enfoques en la enseñanza (Reimers, 2021).

En este momento, la Orientación Educativa se consolida como un componente importante de las políticas educativas en el marco de la NEM, en la que se busca garantizar la equidad, inclusión y la calidad educativa. Destacando la atención socioemocional de las personas estudiantes, para lo cual la Orientación Educativa tomó un papel relevante en la etapa de pos-pandemia requiriendo el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitiera el retorno a lo que se denominó la “nueva normalidad escolar”. Sin embargo, y más allá de esta etapa, la Orientación Educativa amplía su campo de acción favoreciendo el bienestar emocional y la formación de ciudadanía crítica y participativa. De esta forma, la Orientación Educativa contribuye a la formación de la población estudiantil con pensamiento crítico, con compromiso social y con sentido de comunidad al construir entornos escolares más inclusivos, resilientes y coherentes.

En conjunto, estos tres momentos evidencian que la EMS en México ha pasado de ser un nivel educativo desarticulado, fragmentado y que ampliaba brechas de desigualdad escolar a constituirse como un derecho fundamental respaldado por reformas constitucionales, con un sistema de bachillerato que unifica sus planes de estudios y organiza los subsistemas que lo conforman, en el cual la Orientación Educativa desempeña un papel estratégico relacionado con el acompañamiento a las personas estudiantes en su desarrollo académico, socioemocional y vocacional, favoreciendo la permanencia escolar y su egreso. No obstante, el desafío persiste en traducir los avances normativos en prácticas educativas de calidad que la sociedad requiere.

En este tenor la Orientación Educativa cobra especial relevancia en el NMS, etapa en la que las personas estudiantes enfrentan procesos de adaptación al entorno escolar, toma de decisiones vocacionales y construcción de proyectos de vida. Para el caso de los estudiantes de nuevo ingreso representa un reto mayor la incorporación al sistema del bachillerato al enfrentarse a una nueva administración escolar, y a la adaptación socioeducativa que favorezca su permanencia y apoye en la conclusión de este nivel educativo. Derivado de lo anterior el objetivo de esta investigación es identificar las principales características de la población escolar de nuevo ingreso, el modelo de intervención institucional, así como proponer acciones de mejora para su atención y acompañamiento en el bachillerato universitario de la UAEM.

Bajo este marco, se busca responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características del modelo institucional de intervención en Orientación Educativa para las personas estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato universitario?

Por ello, la investigación aborda en el primer capítulo los antecedentes de la Orientación Educativa en el contexto internacional y nacional, así como su desarrollo en el estado de Morelos, con énfasis en la UAEM. Este recorrido histórico permite comprender la evolución de

la Orientación Educativa desde sus orígenes vinculados a la orientación vocacional, hasta su consolidación como un campo profesional con identidad propia, sustentado en una concepción integral que articula dimensiones educativas, psicopedagógicas y vocacionales.

En el segundo capítulo se analiza la incorporación de la Orientación Educativa en los planes de estudio del bachillerato universitario de la UAEM, considerando los programas, servicios y aspectos normativos que regulan su implementación. Particularmente, se retoma la experiencia de la Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca, como un espacio representativo de la práctica orientadora, describiendo su contexto institucional, la población que atiende, así como las características de las personas estudiantes de nuevo ingreso, a partir de resultados diagnósticos recientes.

El tercer capítulo corresponde a los aspectos teóricos y conceptuales de la Orientación Educativa, así como a la presentación los modelos que la sustentan. De igual manera, se reconocen los modelos de intervención, los cuales orientan la acción profesional del orientador en el contexto escolar. En el capítulo cuarto destinado a la metodología se desarrollan los métodos y técnicas utilizadas para documentar el trabajo de investigación que se llevó a cabo.

La intervención con estudiantes de primer ingreso a partir de lo establecido en el programa de orientación educativa se presenta en el capítulo cinco describiendo el programa establecido en el plan de estudios del bachillerato propedéutico vigente en la UAEM que contempla ámbitos de intervención psicológica y escolar, así como acciones de atención para las personas en formación, vinculación con otros programas y actores educativos. Finalmente, se presentan los principales resultados de la intervención, conclusiones y sugerencias para fortalecer la atención orientadora en el NMS.

Justificación

Uno de los elementos que destacan la importancia de los estudios del bachillerato radica en que este nivel educativo se convierte en el puente que vincula la educación básica con la superior. La formación que ofrece NMS permite el desarrollo de habilidades que resultan esenciales para la vida adulta y para la continuidad de estudios superiores, incrementa sus oportunidades de desarrollo profesional y de incorporarse al ámbito laboral.

En la actualidad los estudios de bachillerato se ofrecen modalidad presencial, abierta (también conocida como virtual) y mixta. En el caso de la UAEM el bachillerato se ofrece en dos modalidades de atención, la escolarizada y la modalidad mixta (Sistema universitario de educación mixta). A nivel nacional, para el ciclo escolar 2024-2025, la cobertura en educación media superior alcanzó al 80.6% de los jóvenes de entre 15 y 17 años (Presidencia de la República, 2025). En lo que respecta al estado de Morelos, los datos indican que la tasa de cobertura para la población de 15 a 17 años en este mismo periodo se situó en un 74.8% (SEP, 2025).

La UAEM es una de las principales opciones que ofrecen estudios de bachillerato en la entidad al contar con ocho planteles educativos ubicados en los principales municipios como son: Cuernavaca, Cuautla, Jojutla, Puente de Ixtla, Tlaltizapán y Huitzilac. Para el ciclo escolar 2024-2025 la matrícula escolar de bachillerato universitario estuvo conformada por 10,854 personas estudiantes lo que representa el 26.08% de la matrícula total de la institución (UAEM, 2025).

Los procesos de ingreso para este nivel educativo y para los planteles universitarios son de manera anual (mes de agosto) y se llevan a cabo mediante un proceso de evaluación a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), quien en

coordinación con la Dirección de Servicios Escolares de la UAEM organizan dicho proceso para definir a los aspirantes que una vez cubiertos los requisitos de ingreso (resultados de evaluación y de cursos inductivos) forman parte de la población aceptada para cursar sus estudios de bachillerato en planteles universitarios. Para el ciclo escolar 2024 -2025, 3929 personas estudiantes conformaron la matrícula de nuevo ingreso en el ciclo escolar antes mencionado.

Uno de los problemas principales que enfrenta este nivel educativo y del cual no es ajeno el bachillerato universitario es la deserción escolar que se presenta por diversos motivos entre los que se encuentran aspectos socioemocionales, académicos y económicos. En el primer caso y de manera específica en estudiantes de primer ingreso ocasionados durante los procesos de adaptación escolar en los que se presentan ansiedad, depresión, escaso sentido de pertenencia e incluso falta de motivación; en el aspecto académico la persona estudiante de primer ingreso presenta bajo rendimiento escolar, rezago en aprendizajes previos, dificultades en la comprensión de contenidos, ausencia de hábitos de estudio, y dificultades en estrategias de aprendizaje. Para el aspecto económico se presenta insuficiencia de recursos para cubrir gastos escolares o condiciones de vulnerabilidad que limitan la continuidad educativa aunado a ello el entorno familiar en ocasiones es determinante para la permanencia o no en este nivel educativo.

En el caso de la EPNU, Cuernavaca de la UAEM y de manera específica en el turno matutino el promedio de la población escolar de nuevo ingreso durante los años de 2021 al 2025 fue de 633 personas estudiantes. En este lapso, se identificó un promedio de deserción del 14.29%, siendo el año 2021 el que presentó los mayores registros, coincidiendo con los años posteriores a la pandemia ocasionada por el COVID -19 (ver Tabla 1)

Tabla 1

Matrícula de nuevo ingreso y deserción escolar en el primer semestre. Periodo 2021-2025

Año de ingreso	Matrícula de nuevo ingreso	Deserción escolar en el primer semestre	
		Cantidad	Porcentaje
2021	605	109	18.02%
2022	612	97	15.85%
2023	634	89	14.04%
2024	662	93	14.05%
2025	654	62	9.48%
Promedio	633	90	14.29%

Nota. Elaboración propia con información obtenida a través de una comunicación personal con el personal de la ULSE de la Escuela Preparatoria Uno, el 11 de septiembre del 2025.

Los motivos que ocasionaron estas deserciones se registran de manera escueta en la Unidad Local de Servicios Escolares (ULSE) en donde se clasifican bajo las categorías de: reprobación, baja voluntaria y baja temporal. Los datos proporcionados indican que para el año 2025 los motivos se encuentran en su mayoría ubicados en aspectos académicos (reprobación) y personales.

Los programas que se han establecido no solo a nivel nacional sino a nivel institucional para incrementar los índices de retención de estudiantes de primer ingreso, son los programas de tutorías y el programa nacional “*Yo no abandono*” establecido en el año 2013. El objetivo de este último fue implementar estrategias de intervención inmediata para frenar el abandono escolar en el bachillerato, siendo utilizado también a nivel estatal para promover la atención a las personas estudiantes de nuevo ingreso (SEP y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2014). Asimismo, destaca el Programa Institucional de Tutoría (PIT), incorporado formalmente a los planes de estudio del bachillerato desde el año 2013. Su objetivo es orientar y acompañar al alumno en su trayectoria escolar para fortalecer su desarrollo integral y académico,

brindando atención personalizada a toda la población estudiantil en cada uno de los semestres (UAEM, 2013a).

En el bachillerato de la UAEM se han implementado el programa de tutorías en su modalidad de atención grupal e individual. También el programa de Orientación Educativa mismo que si bien no forma parte del plan de estudios (en el currículo formal) ha sido reconocido como una estrategia de intervención idónea para el acompañamiento y atención de los estudiantes. A través del programa de Orientación Educativa se han identificado estudiantes en riesgo de deserción mediante el seguimiento a su trayectoria académica y el acompañamiento grupal e individual que permite la atención personalizada de las personas estudiantes. Uno de los indicadores que ponen de manifiesto la problemática que enfrentan los estudiantes en su proceso de incorporación al nivel educativo, así como a la organización escolar es la disminución del rendimiento escolar manifestado a través del promedio general obtenido en el primer semestre que cursan. Al respecto podemos mencionar que durante los años 2021 al 2025 el promedio general obtenido en sus estudios previos a los de bachillerato es de 8.3 y el promedio obtenido en su primer semestre de estudios durante el mismo periodo fue de 7.1 situación que desmotiva a las personas estudiantes y preocupa a los padres de familia generando una mayor presión a los primeros con relación a la mejora de los resultados educativos en el primer año escolar situación que en muchas de las ocasiones es contraproducente ya que genera situaciones de ansiedad y estrés escolar en las personas estudiantes. (ver Tabla 2)

Tabla 2

Comparación de promedios escolares obtenidos de educación básica (secundaria) y primer semestre de bachillerato. Periodo 2021-2025

Año	Promedio escolar obtenido en estudios de secundaria	Promedio escolar obtenido en el primer semestre del bachillerato
2021	8.2	7
2022	8.0	7.1
2023	8.1	7.4
2024	8.5	7.1
2025	8.8	7.3
Promedio	8.3	7.1

Nota. Elaboración propia con información obtenida a través de una comunicación personal con el personal de la ULSE de la Escuela Preparatoria Número Uno, el 11 de septiembre del 2025.

En el marco del programa de Orientación Educativa se ofrecen servicios de atención individualizada que han permitido identificar factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes de primer semestre. Al respecto podemos mencionar que, en la EPNU de la UAEM, en los últimos tres ciclos escolares (2021-2022 a 2024-2025) y primer semestre del ciclo escolar 2025-2026, en promedio el 40.06% (230 estudiantes) de la población escolar de primer semestre ha solicitado al menos una sesión de atención individual en el programa de Orientación Educativa. Al revisar los motivos de dichas solicitudes encontramos que en promedio el 45.4% (104 estudiantes) de las solicitudes corresponde a motivos de índole escolar, mientras que en promedio el 25.1% (58 estudiantes) ha sido por causas de tipo psicológico. Se destaca que, de estas últimas, el 18.6% (11 estudiantes) de los casos requirió de una derivación hacia instituciones o profesionales especializados por presentar problemas de salud, entre los que se encuentran adicciones, ideación suicida, ansiedad, depresión y situaciones de violencia. (ver Tabla 3)

Tabla 3

Población estudiantil atendida en el programa de Orientación Educativa por ciclo escolar y semestre. Periodo 2021-2025

Ciclo escolar	Semestre	Matrícula atendida en orientación educativa		Tipo de atención		Canalizaciones
		Matrícula total	Matrícula primer semestre	Escolar	Psicológica	
2021-2022	Non 2021	1653	600	375	63	25
	Par 2022	1365	474	237	89	6
2022-2023	Non 2022	1348	575	223	97	35
	Par 2023	1326	356	307	100	56
2023-2024	Non 2023	1541	623	109	151	26
	Par 2024	1526	637	204	196	23
2024-2025	Non 2024	1360	662	145	134	32
	Par 2025	1456	569	358	259	28
2025-2026	Non 2025	1627	663	362	253	10
Promedio		100%	40.06%	45.4%	25.1%	18.06%

Nota. Par = Enero-Junio; Non = agosto-diciembre.

Elaboración propia con información obtenida a través de una comunicación personal del ULSE de la Escuela Preparatoria Número Uno, el 11 de septiembre del 2025.

Ante este panorama, los estudios e investigaciones tendientes a identificar con mayor precisión los factores de riesgo que afectan a la población de nuevo ingreso, no solo en términos de su permanencia escolar, sino que afectan su salud y ponen en riesgo su vida deben ser atendidos de manera integral por las instituciones educativas. Importante destacar que los profesionales que tiene dentro de sus funciones la atención de esta población escolar a través de la docencia, la tutoría, la orientación educativa o algún otro programa que forma parte del bachillerato requiere contar con información objetiva y conocer sobre las características de esta población estudiantil las mejores prácticas de intervención y acompañamiento que coadyuven en

la implementación de los programas y servicios dirigidos hacia las personas estudiantes que cursan este nivel educativo.

Es en este contexto que se considera de suma importancia conocer y en su caso mejorar los programas de intervención en Orientación Educativa ya que estos profesionales son unos de los actores educativos que trabajan de manera directa con la población escolar y se convierten en primeros respondientes ante situaciones de riesgo, de necesidad de acompañamiento y de escucha ante las problemáticas que enfrentan las personas estudiantes.

Aunado a lo anterior en este nivel educativo presenta una etapa de desarrollo identificada como adolescencia, la cual se caracteriza por ser un periodo de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), esta etapa es crítica para el desarrollo de hábitos sociales y emocionales que determinan el bienestar a largo plazo, advirtiéndose que la exposición a la adversidad y la presión por la autonomía pueden agravar la vulnerabilidad ante problemas de salud mental.

Así mismo, esta etapa de desarrollo coincide con el momento en que los jóvenes consolidan su identidad y proyecto de vida; por tanto, la intervención de los Orientadores Educativos como unos de los primeros respondientes es parte importante del acompañamiento articulando aspectos socioemocionales con los relativos al desarrollo académico.

Capítulo 1. Aspectos históricos de la Orientación Educativa

1.1 Antecedentes de Orientación Educativa a nivel internacional

El desarrollo histórico de la Orientación Educativa permite comprender sus antecedentes, así como los avances y perspectivas actuales en los modelos de intervención utilizados para atender a los estudiantes. La intención de conocer la historia es saber de dónde venimos y hacia dónde vamos en la Orientación Educativa.

Hablar de la Orientación Educativa implica remontarse a sus raíces históricas, donde encontramos los primeros esfuerzos por brindar acompañamiento a las personas estudiantes dentro del ámbito escolar.

Es en los Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX, es donde se iniciaron las bases de lo que hoy conocemos como Orientación Educativa y Vocacional. Figuras como Jesse B. Davis, Frank Parsons y Truman L. Kelly fueron fundamentales para dar forma a un campo que, hasta entonces, carecía de una estructura formal. Estos referentes no solo sentaron las bases conceptuales, sino que también impulsaron prácticas que continúan siendo pilares fundamentales en los sistemas educativos actuales (Pérez Escoda et al., 2009)

Jesse B. Davis referido en Pérez Escoda et al (2009) es reconocido como el fundador de la Orientación Educativa, al ser el primero en implementar programas de Orientación en el ámbito escolar. Desde 1898 hasta 1907, Davis desempeñó un papel destacado como asesor en la Central High School de Detroit donde dedico prácticamente la totalidad de su labor profesional a actividades orientadas al acompañamiento para los alumnos.

Su visión de la Orientación como un componente esencial del proceso formativo lo llevó, en 1913, a ocupar el cargo de director de orientación profesional en la ciudad de Grand Rapids (Michigan). A partir de su gestión, y tan solo cuatro meses después de su nombramiento, las

escuelas de esa ciudad establecieron un sistema formal de orientación, lo que representó un hecho significativo en la institucionalización de esta naciente actividad profesional dentro del sistema educativo.

Por otro lado, el termino vocacional fue utilizado por primera vez en 1909 con Frank Parson, considerado el referente de la Orientación Vocacional (Bisquerra Alzina, 1996). Frank Parsons, ingeniero y asistente social, fue el fundador de una institución destinada a ayudar a jóvenes desempleados a encontrar trabajo. Aunque la actividad que desarrollaba era fuera del contexto escolar, su influencia en el ámbito educativo fue decisiva.

Parsons, propuso un enfoque estructurado para la elección vocacional, conocido como enfoque actuarial o modelo de rasgos y factores, basado en autoanálisis, información ocupacional y ajuste entre la persona y su ocupación más adecuada (Parsons, 1909). El objetivo era que cada individuo encontrara el trabajo más idóneo mediante la educación y la orientación, de forma que tanto la persona como la sociedad se beneficiaran de una elección laboral adecuada.

Parsons impulsó una visión educativa de la orientación, sin embargo, en 1914, a través de la tesis doctoral de Truman L. Kelly, se definió la Orientación Educativa como una actividad de carácter educativo y procesual, centrada en el acompañamiento del alumno, no solo en la elección de estudios, sino también en la resolución de problemas de adaptación escolar (Kelley, 1914, como se citó en Bisquerra Alzina, 1996).

Truman L. Kelly (1914, como se citó en Bisquerra Alzina, 1996) sostenía que:

La orientación educativa consiste en una actividad educativa, de carácter metódico, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. La orientación educativa debe integrarse en el currículo académico (pp. 25–26).

Esta concepción integradora de Truman sentó las bases de lo que posteriormente sería conocido como Orientación Psicopedagógica, al proponer que la orientación no fuera una actividad aislada, sino parte del proceso educativo formal.

1.2 Antecedentes de la Orientación Educativa en México

En México la influencia de Jesse B. Davis, Frank Parsons y Truman L. representa un punto de partida crucial para comprender el surgimiento y evolución de la Orientación educativa en el país. Mientras en Estados Unidos la orientación vocacional y educativa comenzaba a institucionalizarse a inicios del siglo XX, en México el desarrollo de esta práctica educativa tuvo un proceso más lento, aunque ya con antecedentes relevantes.

Fue en 1952, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) aprobó el proyecto del profesor Luis Herrera y Montes¹, considerado uno de los principales impulsores de la orientación educativa en el país. Herrera y Montes desarrolló el *Inventario de Intereses y Aptitudes (IIA)*, una herramienta destinada a guiar a las personas estudiantes en la elección de una carrera, conformada por un test de habilidades y aptitudes que, en la actualidad, lleva su nombre. Asimismo, estableció una oficina de Orientación Vocacional en el Distrito Federal ahora denominado Ciudad de México, cuyas funciones fundamentales eran cuatro: brindar información vocacional, aplicar exámenes psicotécnicos, realizar entrevistas y ofrecer asesoramiento (Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013)

¹ Luis Herrera y Montes psicólogo y pedagogo mexicano (1903-1994). Fue creador de los primeros tres laboratorios de psicología en México y Latinoamérica, de los primeros servicios de orientación educativa y vocacional en el sistema de educación secundaria, así como de la especialización de maestros en psicología y orientación. Implementó el Centro de Orientación y Selección Profesional (COSP) Es autor del “Cuestionario de Intereses y Aptitudes de Herrera y Montes” ha sido usado desde su creación en escuelas secundarias, Preparatorias y en la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM. En 1986, pasó a formar parte de las prácticas de psicometría en la Facultad de Psicología de la UNAM. Varios estudios han comprobado su validez y confiabilidad de su instrumento.

El propósito de este proyecto consistía en apoyar a las personas estudiantes mediante un programa que integrara aspectos vocacionales, personales y escolares, sentando así las bases para la futura institucionalización de la Orientación Educativa en México. Bajo la dirección de Herrera y Montes, la propuesta buscó introducir de manera sistemática a la Orientación Educativa y Vocacional (OEyV) en las escuelas secundarias urbanas del entonces Distrito Federal hoy Ciudad de México. Este servicio, concebido como un apoyo integral a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, se consolidó como parte de la oferta formal educativa (SEP, 1981).

La propuesta de Herrera y Montes marcó un referente, porque a través de la aplicación de instrumentos dirigidos hacia la Orientación Vocacional implicó no solo una intervención en el ámbito educativo, sino que también evidenció la necesidad de formar orientadores especializados, adaptar modelos internacionales al contexto nacional y promover una visión integral de la educación secundaria.

Como se puede apreciar este enfoque orientador correspondía a un modelo conductista de acuerdo a la utilización de instrumentos tales como: pruebas de inteligencia, para conocer el perfil de alumno; baterías de habilidad para el estudio; cuestionarios y escalas; documentos personales. También se realizaron entrevistas y observaciones para entender su contexto emocional, social y familiar (Meuly Ruiz, 2000).

Dentro de las actividades establecidas en el proyecto se llevaron a cabo entrevistas a los y las estudiantes para conocer sus intereses vocacionales; asimismo, se brindaba un espacio de atención por medio de asesoramientos de tipo vocacional y se aplicaban exámenes psicotécnicos. Los resultados obtenidos permitieron reconocer que la orientación debía incluir además de lo vocacional aspectos psicológicos, sociales y educativos. El proyecto experimental de Herrera y

Montes no solo fue un éxito en términos de aceptación y resultados iniciales, sino que también tuvo un efecto positivo que logro el impulso para la adopción de servicios de orientación a nivel nacional y evidenció la necesidad de profesionalizar este rol mediante formación especializada. (SEP, 2013)

Para el año de 1954, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la institución de educación superior más importante del país, experimentaba un gran aumento en la matrícula estudiantil y en la diversidad de carreras. Con este crecimiento de matrícula estudiantil también surgieron problemas relacionados con la deserción escolar, la elección de carreras y la falta de orientación adecuada para las personas estudiantes. (Gaceta UNAM, 2019).

Las personas en formación accedían a la universidad sin contar con una definición vocacional clara, además de carecer de preparación académica suficiente para afrontar las exigencias propias del nivel superior, lo cual derivaba, de manera recurrente, en experiencias de frustración, abandono de los estudios y bajos índices de eficiencia terminal. (UNAM, 2004). Este contexto puso de manifiesto la necesidad de implementar mecanismos de apoyo institucional, lo que condujo a la apertura del Departamento de Orientación Vocacional dentro de la UNAM durante ese mismo año, con el propósito de brindar asesoramiento y acompañamiento a los alumnos en su trayectoria educativa y profesional. (Universidad Nacional Autónoma de México 2004).

La creación del Departamento de Orientación Vocacional fue impulsada por Autoridades universitarias, particularmente del área de Rectoría y la Dirección General de Servicios Escolares (UNAM, 2004), el cual se integró por profesionales de la psicología y pedagogía que ya estaban laborando en la institución. Su función era orientar a las personas estudiantes en la elección de su carrera, mediante la utilización de pruebas psicométricas, entrevistas individuales,

asesoramiento en problemas escolares y personales que pudieran interferir en el desempeño académico. Se buscó ofrecer una atención personalizada para atender las necesidades de estudiantes universitarios.

La creación de este departamento fue un parteaguas en el sistema educativo de nivel superior en México, ya que contribuyó a la institucionalización de la entonces denominada Orientación Vocacional brindando apoyo psicológico y educativo a la población estudiantil de la UNAM. Lo anterior sentó las bases para lo que más tarde se convertirían en un servicio institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica lo que contribuyó a consolidar una cultura de apoyo psicológico y educativo dirigida a la población estudiantil de la UNAM. (UNAM, 2004).

Debido a logros obtenidos por este programa en la UNAM, entre los años 1959 y 1960 diversas instituciones educativas como el Instituto Patria, las Universidades de las Américas, La Salle y la Universidad Femenina de México, así como en los Colegios Tepeyac y la Escuela Médico Militar, ubicadas en el entonces Distrito Federal abrieron departamentos de orientación vocacional en sus instituciones. Los servicios que ofrecían incluían la aplicación de pruebas psicométricas para identificar las aptitudes, intereses, habilidades y rasgos de personalidad de las personas estudiantes. También realizaban diagnósticos vocacionales con el propósito de orientar a los jóvenes en la elección de una carrera o área profesional acorde con sus características individuales. Asimismo, otorgaban atención personalizada a personas estudiantes que enfrentaban dudas respecto a su futuro académico o profesional.

Se fortalecieron los vínculos con la Facultad de psicología por lo que los orientadores les permitían una formación más sólida, también hubo colaboración con la entonces Escuela Nacional de Pedagogía; Estos servicios estaban influenciados por modelos norteamericanos y

Europeos de la época, con un enfoque centrado en la evaluación psicométrica y la Orientación Vocacional. Sin embargo, en muchos casos comenzaban a incorporar también el acompañamiento emocional y la formación integral de las personas estudiantes. (Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013).

En los años 70's del siglo pasado, se realiza el primer congreso Nacional de Orientadores, en el estado de Guerrero, organizado por la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la SEP (Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013). Este evento fue determinante en el surgimiento de lo que sería la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), una organización liderada por profesionales que realizaban funciones de Orientación Vocacional en las instituciones educativas, cuyo objetivo era profesionalizar la Orientación Educativa en México.

La AMPO oficialmente nace en 1979 encabezada por el profesor Luis M. Ambriz Reza², cuya finalidad era buscar el reconocimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable dentro del sistema educativo para coadyuvar en el desarrollo integral del alumno. (AMPO, s.f.).

Dentro de los propósitos de la AMPO se encuentran los relativos a buscar la superación profesional de los orientadores, optimizando mecanismos de comunicación, cohesión, desarrollo profesional y prestación de servicios dando por resultado, la individualización y profesionalización de actividades de la orientación tanto en sus tareas específicas como en lo social, logrando así el reconocimiento de su importancia a nivel nacional.

²Luis M. Ambriz Reza lideró la creación de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO). En colaboración con la SEP y el IPN fundaron la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO). En 1979 fungía como subdirector de la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV) de la UNAM.

Como se puede apreciar la AMPO fue precursora en la organización de esfuerzos que permitieron no solo el reconocimiento de la Orientación Educativa a nivel nacional sino también de los profesionales que realizaban esta función promoviendo la profesionalización en el campo.

En 1977, la SEP creó la Subdirección de Orientación Vocacional, dependiente inicialmente de la Dirección General de Educación Media Superior. Esta unidad administrativa fue establecida con fines de coordinación de esfuerzos institucionales vinculados a la Orientación Vocacional en escuelas preparatorias del país. Su propósito fue diseñar, planear, operar y supervisar el programa de Orientación Vocacional a nivel nacional, con acciones dirigidas a estudiantes de NMS el cual funcionó hasta 1981. (Eduorientación, s.f). En ese mismo año la Subdirección quedó formalmente sustituida por la creación del Departamento de Orientación Vocacional (DOV), consolidando así un marco institucional estructurado dentro del sistema educativo en México.

Este nuevo departamento asumió funciones esenciales de coordinación institucional, gestión de personal y diseño estratégico de acciones orientadoras. Asimismo, impulsó la estandarización de procesos, asegurando que las distintas unidades adscritas a la SEP incorporaran prácticas homogéneas de Orientación Vocacional como parte de una visión consolidada de asistencia educativa y psicopedagógica. (UNAM, 2024).

Es así que, con el trabajo DOV, el servicio de orientación empieza a formar parte de los planes y programas institucionales. Un ejemplo representativo ocurrió en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ya que, en 1981, la UABC ofrecía educación preparatoria y contaba con un DOV, destinado a apoyar a las personas estudiantes de preparatoria en la elección de su carrera. Al año siguiente, en 1982, este departamento cambió su denominación a Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (DPOV), ampliando sus servicios

para atender también a los aspirantes universitarios y a los estudiantes de nivel superior con dificultades de aprendizaje, así como en el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio (Cervantes et al., 2001 cómo se citó en Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013).

Posteriormente la Orientación Vocacional se consolidó como un servicio institucional obligatorio en las instituciones educativas de nivel medio superior en México, Según los Lineamientos del Servicio de Orientación Educativa para el NMS emitidos por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la SEP, la Orientación Educativa se define como un servicio institucional obligatorio que no se limita a una asignatura, sino que se integra al funcionamiento de cada institución educativa, tanto públicas como privadas e incorporadas. Esta medida buscó centralizar los esfuerzos para garantizar un servicio homogéneo y profesionalizado, atendiendo las necesidades vocacionales, académicas y socioemocionales de las personas estudiantes. (SEP, 2022).

Como reflejo de este avance en 1983 la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), operaba en sus preparatorias una oficina de orientación vocacional, generalmente atendida por un orientador educativo, el cual aplicaba instrumentos psicométricos, psicopedagógicos (cuadernillos de hábitos de estudio) y profesigráficos (catálogo de carreras, trípticos informativos, carteles y otros) lo que permitió su instrumentación y operación (Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013).

En ese mismo año, el DOV de la UNAM amplió significativamente sus actividades con la finalidad de fortalecer el acompañamiento a los y las estudiantes en su proceso de elección profesional. Como parte de esta expansión, surgió el ciclo de conferencias de Orientación Vocacional, un espacio diseñado para ofrecer a los jóvenes herramientas formativas que les permitieran tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y laboral.

Estas conferencias tenían como objetivo principal orientar a las personas estudiantes en la identificación de sus intereses, habilidades y aspiraciones, así como proporcionarles información relevante sobre las diferentes opciones educativas y profesionales disponibles. A través de charlas impartidas por especialistas, profesores y egresados de distintas carreras, se buscaba generar un ambiente de reflexión y autoconocimiento que facilitara una elección vocacional adecuada y satisfactoria (UNAM, 2004).

Para 1990, en diversas instituciones educativas de NMS y superior en México se ofrecían servicios de Orientación Educativa, se consolidó la participación de profesionales de la psicología para ofrecer estos servicios educativos, con lo cual se inicia a definir el perfil profesional del Orientador Educativo para los niveles de secundarias y preparatorias. Esta decisión respondió a la necesidad de ofrecer una atención más especializada y sistemática a las personas estudiantes, en áreas como el desarrollo vocacional, el apoyo emocional, la toma de decisiones académicas y la solución de conflictos escolares. Con ello, se consolidó el papel del orientador como figura clave dentro del entorno educativo, profesionalizando la labor de orientación y reforzando su importancia en el acompañamiento integral del alumno (Gutiérrez Gómez, 2001).

En 1994, la profesionalización de la Orientación Educativa y de los profesionales que la imparten, toma relevancia y se establecen esfuerzos para coadyuvar en esta tarea. De esta manera podemos identificar por ejemplo que la UNAM a través de la DGOV, en coordinación con diversas Escuelas y Facultades, organizó el primer panel de expertos en Orientación Educativa. También durante este año se impartió un Diplomado en Orientación Educativa, disponible en modalidades presencial y a distancia, con el propósito de ofrecer oportunidades de actualización profesional a los orientadores educativos. De igual forma se desarrollaron, adaptaron y evaluaron

nuevos instrumentos de medición que apoyaron las tareas de orientación, entre los que destacan la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM y la Prueba de Competencias Académicas Básicas ORIENTA-UNAM³ (UNAM, 2024).

En agosto de 1995, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), a través de su Dirección General de Bienestar Estudiantil (DGBE) y mediante el Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (DPOV), presentó la propuesta “Desarrollo Psicopedagógico”, enfocada en la Orientación Vocacional y formación intelectual en el nivel preparatoria. Esta iniciativa institucional no dependía de la SEP, sino que surgió desde la estructura interna de la UABC (Cervantes et al., 2001 cómo se citó en Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013).

Ese mismo año, la Orientación Educativa en México fue reconocida como un campo disciplinar dentro de las Ciencias Sociales y del Comportamiento, lo que significó su consolidación como una práctica académica y profesional con sustento teórico y metodológico. Este reconocimiento implicó el desarrollo de competencias específicas para los orientadores, la integración del enfoque psicopedagógico en el currículo escolar y la consolidación de su función dentro de los espacios educativos (Cervantes et al., 2001 cómo se citó en Aceves Villanueva & Simental Chávez, 2013).

³ Prueba de Competencias Académicas Básicas ORIENTA-UNAM es una prueba de intereses basada en el modelo ocupacional propuesto por John Holland. Ofrece los siguientes tipos: práctico, investigador, artístico, social, emprendedor y organizador. Esta herramienta permite identificar los intereses vocacionales de los estudiantes y orientarlos en su elección de carrera. Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM es una adaptación moderna de la Prueba de Aptitudes Diferenciales (DAT), validada y estandarizada para adolescentes mexicanos. Esta batería evalúa la aptitud y capacidad de aprender, así como las posibilidades de tener éxito en ocho áreas diferentes: razonamiento verbal, razonamiento abstracto, razonamiento numérico, razonamiento mecánico, relaciones espaciales, velocidad y precisión perceptual, ortografía y uso del lenguaje. La información que proporciona esta prueba orienta al alumno en la toma de decisiones sobre materias a elegir.

En 1998, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) llevó a cabo el modelo de atención al estudiante al diseñar y estructurar un sistema integral de Orientación Educativa. Este sistema estaba compuesto por tres ejes fundamentales: programas de apoyo a la promoción y orientación vocacional, orientación escolar y orientación profesional. Su implementación tuvo como objetivo mejorar el acompañamiento a los alumnos durante su trayectoria académica y formativa, facilitando tanto su permanencia como su egreso exitoso.

Además, contribuyó significativamente al fortalecimiento de la formación de los orientadores, al definir con mayor claridad sus funciones y al establecer lineamientos pedagógicos y técnicos que profesionalizaron su práctica. Así, CONALEP se consolidó como una de las primeras instituciones de EMS en México en desarrollar un enfoque sistemático y estructurado de Orientación Educativa (Secretaría de Educación Pública del Estado de México [SEDUC], 2010).

En el año 2004 en instituciones como la UNAM, CECYTE Y CONALEP en el NMS, como parte de las iniciativas derivadas de la Reforma Académica, se puso en marcha el programa “Clima escolar y Desarrollo integral del estudiante”, cuyo propósito fue atender de manera integral aspectos vinculados con la Orientación Educativa, las prácticas de vida saludable, así como la promoción de actividades deportivas y culturales (SEDUC, 2010)

En este mismo proceso de fortalecimiento de la Orientación Educativa, la AMPO desempeñó nuevamente un papel relevante al generar espacios de encuentro académico y profesional. Un ejemplo destacado fue la organización del séptimo congreso nacional de Orientación Educativa, celebrado en 2007 en la Ciudad de México, el cual se consolidó como un foro de análisis, reflexión y propuesta en torno a los desafíos contemporáneos de la orientación en los distintos niveles del sistema educativo. Este congreso reafirmó la contribución de la

AMPO, con la profesionalización, actualización y consolidación de la Orientación Educativa en el país.

Durante el congreso se abordaron temas fundamentales para el quehacer del orientador educativo, consolidando un espacio académico y profesional de análisis, reflexión y propuesta en torno a los desafíos contemporáneos de la orientación en los distintos niveles del sistema educativo. Entre los ejes temáticos más relevantes destacaron: la Orientación vocacional, centrada en acompañar al estudiante en la elección de una trayectoria profesional acorde con sus intereses y capacidades; la Orientación profesiográfica, enfocada en brindar información detallada sobre las características, demandas y campos de inserción de las distintas profesiones; la Orientación académica, dirigida a fortalecer el rendimiento escolar, los hábitos de estudio y la toma de decisiones educativas; y la Orientación para el desarrollo personal, orientada a promover habilidades socioemocionales y favorecer el crecimiento integral del estudiante; la Orientación para el desarrollo comunitario, que fomenta el compromiso social y la participación activa de estudiantes en su entorno; la Orientación a padres de familia, enfocada en vincular el trabajo escolar con el apoyo familiar; y la Orientación al desarrollo institucional, que busca incidir en la mejora de la gestión educativa y el clima escolar desde una perspectiva sistémica. (AMPO, 2017)

La inclusión de estos ejes temáticos refleja la necesidad de redimensionar el papel de la Orientación Educativa dentro del marco de las políticas públicas y de los procesos formativos contemporáneos. Ya no se concibe únicamente como una actividad auxiliar o reactiva, sino como un componente esencial para la formación integral del alumno y como un recurso estratégico para el fortalecimiento de las instituciones educativas. Así, el congreso de 2007 representa un

punto importante en la comprensión del orientador no solo como facilitador de procesos individuales, sino también como agente de transformación institucional y social.

En el año 2010 la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, CEPPEMS del Estado de México aprobó un documento fundamental para el fortalecimiento del quehacer del Orientador en el NMS: “El Plan Maestro de Orientación Educativa de EMS del Estado de México”, que contiene el Programa Oficial de Orientación Educativa; Con el objetivo de garantizar una atención integral, equitativa y de calidad a las personas estudiantes de este nivel educativo (SEDUC, 2010).

El Plan Maestro se fundamenta en un enfoque integral y humanista, promoviendo una Orientación Educativa que no se limite a lo vocacional, sino que abarque dimensiones como la orientación académica, emocional, personal, social y comunitaria, a través de programas sistematizados, estructurados en función de competencias y ejecutados por personal capacitado. Asimismo, promueve la profesionalización del orientador educativo y la incorporación de mecanismos de evaluación, seguimiento y mejora continua, con base en indicadores y metas institucionales.

A partir del Plan Maestro 2010, se implementó en el NMS el programa: Clima escolar y desarrollo integral del estudiante. Este programa promovió una visión integral de la educación, incorporando la Orientación Educativa, hábitos de vida saludable, actividades deportivas y cultura escolar, con el objetivo de atender no solo lo académico, sino también el bienestar emocional y social de los alumnos (SEDUC, 2010).

En el año 2014, la SEP publicó el manual para apoyar la Orientación Educativa en planteles de EMS, un instrumento diseñado para estandarizar y fortalecer la labor de los orientadores en este nivel educativo. Este material resultó fundamental en el ámbito de la

orientación al integrarse a la estrategia nacional “Yo no abandono”, cuyo propósito fue brindar acompañamiento integral a los estudiantes en riesgo de deserción y favorecer su permanencia escolar (SEP, 2014).

En 2017, la AMPO desarrolló talleres enmarcados en la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con el tema “la educación para la sustentabilidad: una alternativa para la orientación vocacional profesional”, esto impulsó la idea de orientar a las nuevas generaciones para que preserven y transformen los recursos sociales y ambientales para el presente y el futuro.

En el año 2018 a través de la AMPO se presenta el libro “Orientación Educativa” elaborado por orientadoras y orientadores para promover la integración institucional. Esta obra reúne vivencias y reflexiones que buscan consolidar la orientación como disciplina profesional, ofrecer herramientas para la intervención educativa y fortalecer la colaboración entre instituciones.

Desde el 2018, la Orientación Educativa en México ha consolidado su papel como un servicio integral y obligatorio dentro del sistema educativo, especialmente en la EMS. Entre 2023 y 2024, la SEP fortaleció este marco mediante la publicación de los lineamientos del servicio de Orientación Educativa para la EMS, que establecen la obligatoriedad de atender las necesidades socioemocionales, vocacionales y educativas de los estudiantes, y proporcionan herramientas normativas y conceptuales para garantizar atención de calidad contribuyendo al desarrollo integral de las personas estudiantes y respondiendo a diversas necesidades en áreas institucional, educativa, vocacional y socioemocional (SEP, 2022).

A lo largo de las últimas décadas, la Orientación Educativa en México ha consolidado su papel como un componente esencial del sistema educativo, especialmente en el NMS. Este

fortalecimiento ha sido posible gracias a la realización continua de foros, congresos, seminarios y encuentros académicos, organizados tanto por instituciones educativas y organismos gubernamentales como por asociaciones profesionales, como la AMPO. Dichos espacios han permitido la actualización profesional, el intercambio de experiencias y la generación de propuestas innovadoras orientadas a responder los desafíos contemporáneos de la Orientación Educativa. (AMPO, 2017).

Estas acciones han promovido una vinculación efectiva entre los ámbitos educativo, personal e institucional, reconociendo que el desarrollo integral de las personas estudiantes requiere acompañamiento no solo en lo académico, sino también en sus dimensiones emocional, social y vocacional. Así, la Orientación Educativa ha dejado de ser una actividad complementaria para convertirse en una estrategia transversal, que contribuye a la mejora de la calidad educativa, a la prevención del abandono escolar y a la construcción de proyectos de vida significativos.

En la actualidad, la Orientación Educativa es concebida como un proceso dinámico, formativo y sistemático, que permite a los y las estudiantes del NMS sentirse motivadas, acompañadas y guiadas durante su trayecto escolar. Su función trasciende la resolución de problemáticas inmediatas, actuando de manera preventiva, propositiva y transformadora, al proporcionar herramientas para la toma de decisiones responsables, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la construcción de una identidad personal y vocacional.

En este sentido, la Orientación Educativa no solo acompaña a las personas estudiantes, sino que también transforma las prácticas escolares, promoviendo una cultura institucional centrada en el bienestar y el desarrollo humano (SEP, 2023).

1.3 La Orientación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

En el contexto de Morelos, la orientación educativa se hace presente a través de la UAEM. La entonces denominada Orientación Vocacional data del año de 1974. Los trabajos que lleva a cabo el Departamento de Administración de Recursos Humanos (DARH) dependiente del Departamento de Desarrollo Académico (DDA). En este momento se inicia como un servicio de información, se brindaba esta asistencia de manera individual a quien lo solicitara y posteriormente de manera esporádica se aplicaban baterías de pruebas vocacionales en preparatorias dependiente de la UAEM, así como algunas incorporadas.

En su origen, la Orientación Vocacional en la UAEM se configuró como un servicio de carácter empírico, operado principalmente como apoyo informativo para las personas estudiantes. Su implementación carecía de una metodología estandarizada, pero representó el punto de partida para el desarrollo posterior de la Orientación Educativa en la universidad.

En esa época, la Orientación Vocacional era otorgada en la Escuela Preparatoria Número Uno tanto en turno diurno como el turno nocturno, ahí se inició la aplicación de pruebas psicométricas con fines de elección vocacional.

Para 1981 en la UAEM, se implementa el primer modelo de Orientación Vocacional llamado “Modelo Morelos”, se sustentaba en un enfoque de corte psicoanalítico y empleaba como metodología principal el trabajo con grupos operativos, lo que permitía atender de manera colectiva las necesidades de orientación de los estudiantes y favorecer procesos de reflexión y elección vocacional más significativos. A partir de ahí en las escuelas preparatorias dependientes de la UAEM, se le asignó una hora a la semana de manera curricular, los alumnos asistían de manera voluntaria; se impartía dentro del programa por semestre, además de las horas asignadas para la atención individual de los alumnos que lo solicitaban.

El modelo Morelos establecía alrededor de 14 sesiones semestrales grupales. Este modelo representó una transición importante de enfoques psicométricos clásicos hacia una orientación más integral y dinámica, donde el proceso grupal y el vínculo emocional jugaron un papel clave. Promovió la formación reflexiva del proyecto de vida en los jóvenes, fomentó una perspectiva crítica de los intereses, habilidades y entorno social del estudiante, y sentó las bases para el desarrollo de programas curriculares posteriores (Rodríguez Quintal et al., 2012).

En el año de 1983 Orientación Educativa forma parte del plan de estudios de bachillerato como materia cocurricular, con una hora a la semana y con programa por semestre durante los tres años de estudio, abarcaba temas fundamentales para la formación del estudiante como son:

- Autoconocimiento y desarrollo personal
- Toma de decisiones y desarrollo de habilidades socioemocionales
- Orientación vocacional y profesional
- Técnicas de estudio y hábitos de aprendizaje
- Prevención de riesgos escolares y personales

Entre los años de 1990 y 1995 se amplía el campo de acción de la Orientación Educativa, es en este momento que se recibe asesoría de la AMPO a una comisión representativa del equipo de orientadores. Esta colaboración fue clave para fortalecer el perfil profesional del orientador educativo, generar espacios de reflexión y compartir experiencias sobre buenas prácticas en la intervención orientadora. Así mismo se tienen eventos y participación académica para la realización del VI Encuentro Nacional de Orientación Educativa por la Asociación Mexicana de Profesionistas de la Orientación (AMPO, s.f.).

Durante el año de 1995 la Orientación Educativa pierde la directriz debido a que se descentraliza a nivel administrativo y desaparecen el departamento dependiente de la

administración central, por lo tanto, son los titulares de las escuelas preparatorias quienes asumen las acciones de dirección de los programas y personal encargado de la Orientación Educativa. Lo anterior repercute en una carencia metodológica para poder aplicar el modelo. Este cambio organizacional derivó en una falta de coordinación central que definiera criterios, objetivos o protocolos homogéneos.

La ausencia de programas, impidió aplicar de forma sistemática el modelo de Orientación Educativa que anteriormente existía; por lo que en este periodo se carece del trabajo coordinado y la Orientación Educativa pierde el rumbo.

En el año 1997 a partir de la reforma curricular de bachillerato, la Orientación Educativa se concibe como un servicio psicopedagógico y se genera una nueva organización del personal de Orientación Educativa. Esto se dio en sintonía con las reformas educativas nacionales, dicha reforma posicionó a la orientación como un servicio integral, permanente y estratégico dentro de la estructura educativa del bachillerato. También, estableció estándares de operación, formación continua del personal y criterios claros para la evaluación de la actividad orientadora en todos los planteles de EMS.

En 1999 se conformó la Academia Interescolar de Orientación Educativa, estableciéndose la figura del Presidente Interescolar, quien se integró al equipo de trabajo de la entonces Coordinación de Nivel Medio Superior de la UAEM. A partir del trabajo colegiado de esta academia, se desarrolló la propuesta de un modelo educativo destinado a fortalecer la orientación en el NMS. En este proceso, la intervención orientadora experimentó transformación significativa, al transitar de un enfoque centrado exclusivamente en la orientación vocacional hacia la consolidación de una labor integral en beneficio de las personas estudiantes (Rodríguez Quintal et al., 2012).

En el año 2001, surge la figura de responsable de área, sus funciones eran la coordinación del programa de Orientación Educativa en la Universidad. Los principales trabajos en este periodo estuvieron encaminados a la elaboración del Sistema de Orientación Educativa y Profesional (SOEyP) el cual estaba conformado por una comisión de orientadores educativos activos en escuelas preparatorias de la UAEM, es así que con el SOEyP se logra crear un plan de trabajo donde se incluían proyectos estratégicos vinculados a la atención de las personas estudiantes, el vínculo con padres de familia, docentes y directivos (Rodríguez Quintal et al., 2012).

A partir del año 2010, se inicia la elaboración del Programa Institucional de Orientación Educativa (PRIOE). Este programa surge de la necesidad institucional de generar estrategias y medios de organización, operación y evaluación de las acciones que se realizaban en Orientación Educativa, sin embargo, hasta la fecha no ha sido aprobado por el consejo universitario. Para la elaboración del PRIOE se contó al igual que en ocasiones anteriores con una comisión de orientadores educativos, que iniciaron con los trabajos de análisis, sistematización y procesamiento de datos de las personas estudiantes de NMS.

Entre los años 2015 y 2017, la UAEM consolidó acciones estratégicas orientadas a fortalecer la formación continua de los orientadores educativos. Este esfuerzo enmarcó la necesidad de actualizar y profesionalizar la labor, respondiendo a las demandas y retos de un contexto social y académico en constante cambio.

En este periodo, la UAEM estableció mecanismos de colaboración institucional con la SEP, lo que permitió alinear sus programas de actualización con las políticas y lineamientos nacionales en materia de Orientación Educativa. De igual manera, se fortaleció el vínculo con asociaciones profesionales especializadas, entre ellas la AMPO, con el objetivo de intercambiar

experiencias, desarrollar proyectos conjuntos y promover buenas prácticas en el ejercicio profesional.

Estas acciones contribuyeron a elevar los estándares de calidad en la práctica de la orientación, asegurando que el equipo de orientadores educativos contara con herramientas metodológicas, recursos técnicos y una formación ética que les permitiera responder de forma más efectiva a las necesidades de estudiantes y de las comunidades educativas.

Posteriormente, en 2020, en el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la UAEM adaptó sus servicios de Orientación Educativa a plataformas y medios digitales, con el fin de asegurar la continuidad del acompañamiento a las personas estudiantes. Esta transición permitió ofrecer atención emocional, académica y vocacional en modalidad virtual, mediante estrategias de comunicación sincrónica y asincrónica, dando respuesta a las necesidades emergentes del confinamiento y de la educación a distancia.

En los años posteriores, la UAEM ha trabajado en integrar la Orientación Educativa dentro de un enfoque integral de bienestar estudiantil, vinculando el acompañamiento psicopedagógico con programas de salud mental, inclusión y desarrollo de competencias socioemocionales. La UAEM continúa consolidando la Orientación Educativa como un proceso estratégico en el NMS, enfocándose en la prevención del abandono escolar, salud mental, y orientación vocacional con perspectiva de derechos humanos. Asimismo, se han implementado capacitaciones y programas híbridos para orientadores educativos, combinando la atención presencial y en línea, con el fin de ampliar la cobertura y fortalecer la eficacia del servicio.

El área de Orientación Educativa desarrolla actualmente nuevas líneas de intervención institucional orientadas a fortalecer el acompañamiento psicopedagógico y promover el desarrollo socioemocional de las personas estudiantes. Estas acciones buscan garantizar la

continuidad educativa y favorecer el logro académico, manteniendo un compromiso permanente con el bienestar integral de la comunidad estudiantil.

Es así que la Orientación Educativa se ha destacado por su trabajo colegiado, el objetivo es ir avanzando en aspectos académicos para lograr el trabajo integral que se busca, desde una planeación, evaluación y sistematización de sus prácticas educativas y orientadoras que den cuenta de los logros obtenidos.

Finalmente, se refleja la consolidación de la Orientación Educativa como un servicio institucional profesionalizado, integral y obligatorio, que acompaña a las personas estudiantes en su desarrollo académico y personal a lo largo de su trayectoria escolar.

La UAEM, a través de su programa institucional de Orientación Educativa para el NMS, establece una visión orientada al fortalecimiento de la calidad académica y al acompañamiento efectivo de las trayectorias escolares de las personas estudiantes. Busca identificar factores de riesgo que afecten el desempeño académico y la permanencia escolar, con el fin de diseñar e implementar proyectos de intervención preventiva y correctiva, asegurando así la continuidad educativa y el logro académico de sus estudiantes. (Rodríguez Quintal et al., 2012).

1.4 Programas y servicios de Orientación Educativa en el Bachillerato de la UAEM.

La UAEM, a través de las escuelas preparatorias, reconoce la importancia de brindar un acompañamiento integral a las personas estudiantes. Por ello, se desarrollaron una serie de programas y servicios de Orientación Educativa con la finalidad de fortalecer el desarrollo académico, personal, vocacional y social de las personas en formación.

Estos programas buscan atender de manera oportuna las necesidades individuales y colectivas de las personas estudiantes durante su formación en el NMS, promoviendo la

permanencia escolar, la salud emocional, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades para la vida.

Con base en esta visión integral, la UAEM a lo largo de su historia ha implementado diferentes programas, modelos y servicios, entre los que destacan: El Modelo Morelos en 1981, El Programa de Orientación Educativa (POE) en 1983, Servicios de Orientación Educativa y Profesional (SOEyP) en 1989 y el Programa Institucional de Orientación Educativa (PRIOE) en el año 2013 (Rodríguez Quintal et al., 2012).

1.4.1 Modelo Morelos

Elaborado en 1981, representa una transición de lo individual a lo grupal. Introduce el trabajo con grupos operativos (dinámicas participativas) para fortalecer la adaptación, el autoconocimiento y la construcción de proyecto de vida, más allá del enfoque puramente psicométrico. La asistencia por parte de las personas estudiantes era voluntaria, aunque se intentó establecerla como obligatoria, no existía una forma efectiva de imponerla. El programa fue implementado por el naciente Departamento de Orientación Vocacional, el cual impulsó reuniones con directores y maestros para generar, por un lado, alianzas estratégicas que permitieran un trabajo más integrador y, por otro, el apoyo técnico en las áreas donde fuera necesario (Foladori, 2008).

El Modelo Morelos representó un avance conceptual al ampliar la Orientación Vocacional hacia un enfoque grupal e integrador; sin embargo, su implementación evidenció, la falta de mecanismos formales que garantizaran la participación y su articulación sistemática con la estructura escolar. Si bien aportó una visión innovadora desde la práctica docente, al vincular las actividades escolares con las reflexiones que se hacían en las sesiones de Orientación

Educativa, su alcance quedó limitado por un enfoque idealista que no logró consolidarse plenamente a nivel institucional.

1.4.2 Programa de Orientación Educativa (POE) 1983

De la mano con la propuesta curricular del plan estudios de bachillerato 1983, la Orientación Educativa se incorpora en las escuelas preparatorias de la UAEM. Se sistematizan contenidos (proyecto de vida, habilidades sociales y valores) con sesiones grupales semestrales. La Orientación Educativa se integró como una asignatura formal dentro del horario escolar, con una duración de una hora semanal. Sin embargo, no formaba parte de la curricula del plan de estudios, sino que era una iniciativa de las autoridades escolares, acciones que se consideran los inicios de la Orientación Educativa formal en este nivel educativo. El programa abarcó temas como el desarrollo del proyecto de vida, habilidades sociales, valores, toma de decisiones y adaptación al entorno académico y social. Se implementaron sesiones grupales semestrales que promovían la reflexión y el autoconocimiento entre los estudiantes, cuyo objetivo principal era fomentar una formación integral en los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos académicos y personales del NMS (R. Santoveña, comunicación personal, 19 de septiembre del 2025).

Este enfoque de atención grupal representó un avance significativo en la UAEM, al reconocer la importancia de la Orientación Educativa como un componente esencial en la formación de los jóvenes.

1.4.3 Sistema de Orientación Educativa y Profesional (SOEyP)

El Plan de Trabajo del Sistema de Orientación Educativa y Profesional (SOEyP) 2002–2007, constituye un instrumento de planeación orientado a organizar, sistematizar y fortalecer las acciones de Orientación Educativa y Profesional en los distintos niveles educativos de la

institución, la propuesta era crear un sistema que brindara servicios a nivel medio superior y superior. Este plan de trabajo parte de un diagnóstico de las necesidades académicas, personales y vocacionales de la población estudiantil de NMS, reconociendo problemáticas como el rezago académico, la deserción escolar, las dificultades de adaptación y la falta de definición vocacional.

El objetivo central era consolidar un sistema institucional de Orientación Educativa y Profesional que brindara atención integral a la población estudiantil, favoreciendo su desarrollo académico, personal y vocacional, así como la permanencia y conclusión oportuna de sus estudios. Ante este panorama, el SOEyP se plantea como una respuesta estructurada y preventiva, orientada a pasar de intervenciones aisladas a acciones sistemáticas, planificadas y articuladas entre orientadores, docentes y autoridades educativas.

Uno de los aciertos del SOEyP es su enfoque integral, al concebir la Orientación Educativa no solo como apoyo vocacional, sino como un proceso continuo de acompañamiento que atiende dimensiones académicas, emocionales, sociales y vocacionales de las personas estudiantes. Asimismo, este plan de trabajo define las funciones y responsabilidades del personal orientador, promueve el trabajo colegiado y la coordinación interinstitucional, fortaleciendo la coherencia de las intervenciones, incorpora acciones de prevención, seguimiento y evaluación, lo que permite dar continuidad a los procesos de atención, reconoce a la Orientación Educativa como un eje estratégico para mejorar la calidad educativa, al vincularla directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la trayectoria escolar.

El SOEyP 2002–2007 representa un esfuerzo institucional por formalizar y fortalecer la Orientación Educativa y Profesional, sentando bases para modelos posteriores y para una

concepción más amplia de la Orientación Educativa como un componente fundamental de la formación integral de las personas estudiantes (Suástegui Torres et al, 2007).

1.4.4 Programa Institucional de Orientación Educativa (PRIOE)

El Programa Institucional de Orientación Educativa (PRIOE) de la UAEM, fue elaborado en el año 2013 a partir de las necesidades de proporcionar institucionalmente la estructura, las estrategias y los medios para organizar, operar y evaluar las acciones que hasta la fecha se realizaban en el departamento de Orientación Educativa dependiente de la Dirección de nivel medio superior de la UAEM (Rodríguez Quintal et al., 2012)

Las áreas de intervención que propone el PRIOE son: La orientación profesional, orientación en procesos de enseñanza aprendizaje, orientación en la prevención y desarrollo, mismas que se implementarían con estudiantes, docentes, tutores y padres de familia. Es por ello la importancia, del diseño adecuado de los programas de intervención, tanto grupal como individual y masivo, donde se cubrieran las necesidades de las personas estudiantes durante su trayecto y al finalizar su EMS.

Actualmente, se ha conformado una comisión con el propósito de reestructurar el PRIOE al reconocer que dicho programa tiene áreas de oportunidad que deben ser atendidas para fortalecer la acción orientadora en función de las características, demandas y contextos actuales de las personas estudiantes, reconociendo la diversidad de trayectorias escolares y los retos contemporáneos del NMS.

Capítulo 2. La Orientación Educativa en el bachillerato universitario de la UAEM

2.1 La Orientación Educativa en los planes de estudio

El bachillerato de la UAEM ha experimentado a lo largo de su historia, un proceso continuo de desarrollo a partir de sus planes de estudio orientados a responder a las necesidades y avances educativos para este nivel de estudio. Este nivel educativo se ha concebido como una etapa formativa, cuyo propósito no solo es preparar a las personas estudiantes para el ingreso a la vida laboral a través de los bachilleratos bivalentes y tecnológicos, así como para el ingreso a nivel superior a través de los bachilleratos propedéuticos. Además de contribuir al desarrollo integral, mediante la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El bachillerato universitario tiene su origen en el denominado Colegio de Bachillerato, institución que inició sus actividades en el estado de Morelos en enero de 1939 con una duración de dos años. Era de tipo propedéutico organizado bajo una secuencia curricular que comenzaba con asignaturas de formación general. Para 1953 (15 de abril), el H. Congreso del Estado aprobó la transformación del Instituto de la Educación Superior del Estado a la Universidad de Morelos, consolidando formalmente al bachillerato como parte de la estructura universitaria. Años más tarde, el 22 de noviembre de 1967, se otorgó la autonomía universitaria, hecho que permitió fortalecer los procesos académicos y de organización interna del NMS (UAEM, 2013b).

La modalidad de bachillerato bivalente en la UAEM inicia en el año de 1963 con la creación de la Escuela de Técnicos Laboratoristas Químicos con fines de ofrecer una formación para el trabajo; posteriormente, en 1974, al incorporarse asignaturas de tronco común, se le otorga el grado de bachillerato, configurándose así un bachillerato técnico de carácter bivalente, al permitir tanto la inserción laboral como la continuidad de estudios de nivel superior. En contraste, el bachillerato universitario general mantuvo históricamente una orientación

propedéutica, siendo la bivalencia retomada solo como una alternativa de análisis en procesos posteriores de revisión curricular.

En 1976, se realizó una modificación relevante en el plan de estudios del bachillerato al pasar de una duración de dos a tres años, manteniendo su carácter propedéutico. Bajo este esquema, los dos primeros años se destinaron a la impartición de cursos básicos, mientras que el tercer año se enfocó en la formación por áreas de conocimiento, lo que permitió una mayor profundización disciplinar previa al ingreso a la educación superior.

Para 1983, como resultado del análisis y conclusiones realizadas en el marco del Congreso Nacional de Bachillerato se realiza una revisión al plan de estudios, derivado de lo cual surge la adopción del tronco común y se conserva el plan de estudios de tres años dividido en dos especialidades: científico técnico y científico humanístico.

En paralelo y con el paso del tiempo las escuelas preparatorias de Puente de Ixtla y Cuautla, implementaron un plan de estudios bivalente sumándose posteriormente a este tipo de proyecto educativo las escuelas preparatorias número dos de Cuernavaca y la Escuela Preparatoria Comunitaria de Tres Marías, lo anterior con el propósito de responder a necesidades específicas del entorno social y productivo, integrando una formación técnica especializada.

La propuesta curricular del año de 1993, no fue implementada, pero sentó las bases conceptuales para la transformación curricular del plan de estudios 1997 aprobado por el Consejo Universitario el 23 de mayo del mismo año.

El plan de estudios 1997 se estructuró en cinco ejes de formación a saber: 1) habilidades numéricas, 2) habilidades experimentales, 3) eje socio-histórico, 4) eje de comunicación lenguaje y tecnologías de información y 5) eje de formación personal. Permitiendo la actualización

permanente de los programas de estudio estableciendo una base común para todas las unidades académicas y fortaleciendo la organización del bachillerato universitario.

Posteriormente, como resultado de las reformas educativas propuestas a nivel nacional la UAEM realizó una reestructuración del plan de estudios en el año 2009. Este plan de estudios mantuvo el carácter propedéutico del bachillerato, pero introdujo modificaciones orientadas a reorganización de las unidades de aprendizaje, la actualización de los contenidos y una mayor atención a los procesos formativos. La reorganización de la estructura curricular, se redujo de cinco ejes de formación a cuatro, con una denominación distinta y una mayor claridad disciplinar. Esta reorganización dio lugar a los siguientes ejes formativos: ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades y comunicación. A través de estos ejes, se buscó favorecer el desarrollo de competencias disciplinares fundamentales, manteniendo el carácter propedéutico del bachillerato universitario.

En el año 2013, el plan de estudios del bachillerato propedéutico universitario fue sometido a un proceso de evaluación externa ante el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS), con la finalidad de ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato. Lo cual evidenció la necesidad de realizar ajustes en la planeación didáctica, evaluación y en las competencias genéricas y disciplinares. Lo cual tuvo como resultado que en el año 2020 se aprobara una nueva reestructuración curricular del plan de estudios del bachillerato propedéutico universitario, alineada con el Modelo Universitario vigente y con el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad. El plan de estudios 2020 consolidó un enfoque de currículum flexible, integral y basado en el desarrollo de competencias, manteniendo la orientación propedéutica, pero fortaleciendo la formación humanista, socioemocional y académica. En este marco, se reafirmó la importancia de incorporar áreas transversales

integradas por la Orientación Educativa y Tutorías, concebidas como estrategias fundamentales para favorecer la permanencia escolar, disminuir el abandono y acompañar las trayectorias educativas de la comunidad estudiantil.

2.1.1. La Orientación Educativa en el plan de estudios 2020

En el plan de estudios 2020 se incorpora el programa de Orientación Educativa, dejando de lado los servicios que se ofrecen como parte de las actividades escolares, pero no curriculares.

Como el plan de estudios está organizado en tres años y seis semestres, los contenidos a impartir se presentan en unidades de aprendizaje, derivado de lo cual el programa de Orientación Educativa se imparte también en los tres años y seis semestres ubicándolo también como unidad de aprendizaje y contando con sus programas respectivos por semestre, sin embargo, su calificación es cualitativa (acreditado o no acreditado) y la carga horaria asignada es de una hora practica sin valor en créditos.

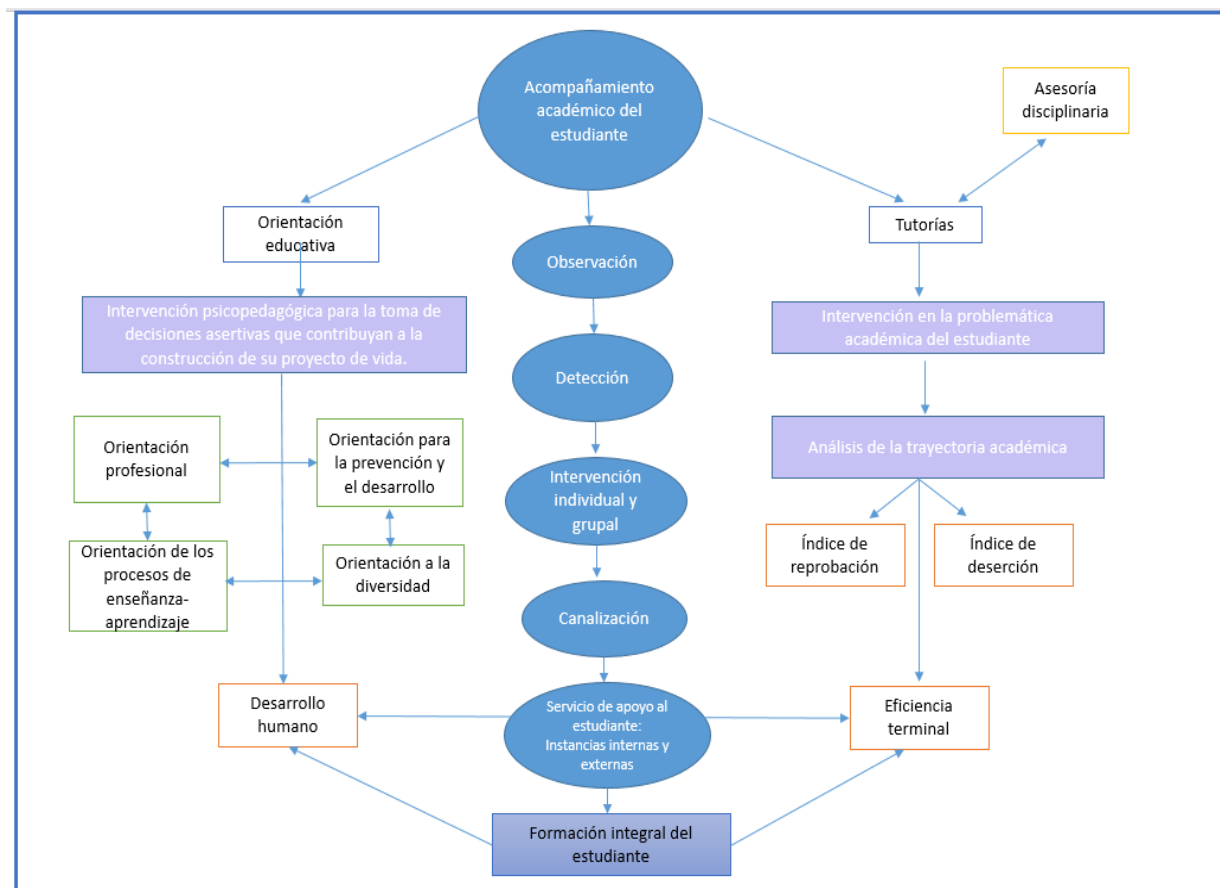
El programa de Orientación Educativa, se encuentra bajo la responsabilidad del equipo de orientadores educativos asignados a cada escuela, quienes, en coordinación con los docentes y tutores, atienden a la población estudiantil promoviendo el incremento de la eficiencia terminal, mediante la reducción de los índices de reprobación y abandono escolar, contribuyendo así al cumplimiento del perfil de egreso del bachillerato y a la construcción de un proyecto de vida personal y académico.

En el plan de estudios 2020 la Orientación Educativa se reconoce como un proceso de acompañamiento escolar durante los seis semestres, asignándole una hora semana mes, aun y cuando en la operatividad y para el caso de la EPNU se imparten dos horas semana /mes a cada grupo de estudiantes.

En el siguiente esquema (ver Figura 1) se presenta el modelo de acompañamiento propuesto en el plan de estudios 2020 para el nivel medio superior (UAEM, 2020a).

Figura 1

Esquema del modelo de acompañamiento académico del estudiante del plan de estudios 2020 del NMS



2.1.2 Programas de Orientación Educativa

Los programas de Orientación Educativa del bachillerato universitario mantienen una visión dinámica e integral, orientada a la detección oportuna de factores de riesgo que puedan afectar la trayectoria escolar, así como al fortalecimiento de habilidades socioemocionales que favorezcan el desarrollo personal, académico y vocacional de las personas estudiantes.

Como se mencionó anteriormente la Orientación Educativa se encuentra estructurada a lo largo de los tres años del bachillerato (seis semestres). Cada semestre está organizado en dos bloques, cada uno desarrolla un tema principal, a través de los cuales se abordan de manera progresiva los contenidos correspondientes.

Es importante señalar que en el plan de estudios 2020 si bien se establece que la Orientación Educativa es un programa general dentro del nivel educativo, para su incorporación en el plan de estudios se retoma como unidad de aprendizaje (en su estructura organización y formatos de presentación) y como tal lo mencionaremos en este apartado.

La unidad de aprendizaje de Orientación Educativa establece una articulación con otras unidades de aprendizaje, como lo son: taller de lectura, redacción e investigación documental, taller de computación y educación física, lo que permite integrar saberes y experiencias formativas donde se potencialicen las habilidades académicas, tecnológicas y socioemocionales.

Así mismo en el plan de estudios 2020, las unidades de aprendizaje de Orientación Educativa les asignan una clave y seriación académica e indicativa que permite la continuidad entre semestres y la progresión de contenidos. Está ubicada como una actividad curricular dentro del eje de formación para el desarrollo humano. A continuación, se presentan los propósitos establecidos en los programas de unidades de aprendizaje de Orientación Educativa para cada semestre.

Primer semestre. Propósito: Identificar la imagen institucional y símbolos universitarios que facilite la construcción de identidad universitaria, a través de actividades de integración grupal.

Segundo semestre. Propósito: Reconocer la autorregulación de sus emociones, que favorecen sus relaciones interpersonales, para una convivencia armónica, por medio de herramientas socioemocionales.

Tercer semestre. Propósito: Reconocer los derechos sexuales y reproductivos que le permitan ejercer libre y responsablemente su sexualidad, así como prevenir daños a su salud psicológica y física, así como los recursos personales con los que cuenta, su contexto social, familiar y de qué manera influyen en la correcta elección profesional u ocupacional, a través del descubrimiento de sus cualidades, habilidades y preferencias mediante el análisis de información actual y oportuna que los llevara a realizar una correcta elección de vida y carrera.

Cuarto semestre. Propósito: Reconocer sus fortalezas y habilidades para la elección del eje de formación, así como los factores de protección y riesgo mediante el análisis intrapersonal e interpersonal.

Quinto semestre. Propósito: Reconocer las habilidades cognitivas y áreas de oportunidad para la elección de una carrera profesional de nivel superior, mediante la elaboración del proyecto profesional y actividades profesiográficas.

Sexto Semestre. Propósito: Establecer opciones que contribuyan a la elaboración de un proyecto de vida, mediante el requerimiento de empleabilidad y características del mercado laboral, para decidir de manera responsable y asertiva sus opciones profesionales o sus alternativas de vida (UAEM, 2020).

A continuación (ver Tabla 4), se plasman los contenidos de los programas de intervención de Orientación Educativa en NMS dentro del plan de estudios 2020 vigente.

Tabla 4

Temas y contenidos de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa en NMS dentro del plan de estudios 2020.

Semestre	Bloque	Denominación del bloque	Contenidos
Primer semestre	Bloque I	Reconoce la identidad institucional	• Integración y reconocimiento grupal. • Identificación de normas, valores e imagen institucional de la UAEM. • Desarrollo de habilidades comunicativas entre pares. • Valoración de cualidades personales. • Identificación de estrategias para el aprendizaje autónomo y recursos personales. • Reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje. • Aplicación de recursos de aprendizaje en actividades académicas.
	Bloque II	Reconoce los recursos personales y áreas de oportunidad para el aprendizaje autónomo	
Segundo semestre	Bloque I	Importancia de las emociones y su impacto en los diferentes contextos	• Identificación de las emociones. • Reconocimiento de las emociones. • Uso de las emociones para la convivencia en el aula.
	Bloque II	Desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional para el manejo de sus emociones	• Conocimiento de las esferas de la inteligencia emocional. *Evalúa las emociones • Manejo de emociones.
Tercer semestre	Bloque I	Sexualidad y derechos de los adolescentes	• Identificación de expresiones y roles de género. • Identidad, feminismo y masculinidades. • Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes. • Identificación de intereses, aptitudes, valores, habilidades y rasgos de personalidad.
	Bloque II	Recursos personales en la decisión profesional u ocupacional	• Análisis de factores familiares, sociales y contextuales en la toma de decisiones vocacionales.

Semestre	Bloque	Denominación del bloque	Contenidos
Cuarto semestre	Bloque I	Reconoce Recursos, potencialidades y tendencias del mercado laboral	• Análisis de información para la elección del eje formativo y/o carrera. • Diagnóstico vocacional. • Oferta educativa en instituciones de educación superior. • Alternativas ocupacionales. • identifica las tendencias y oportunidades del mercado laboral. • Identificación de relaciones interpersonales positivas y negativas.
	Bloque II	Analiza los factores de protección y de riesgo en contextos diversos	• Análisis y selección de redes de apoyo. • Establecimiento de vínculos de bienestar y autocuidado. • Investigación de información profesiográfica en instituciones de educación superior.
Quinto semestre	Bloque I	Toma de decisiones asertivas y proyecto profesional	• Análisis de casos de éxito profesional u ocupacional. • Elaboración del proyecto profesional u ocupacional. • Indagación de tipos de evaluación para el ingreso a instituciones de educación superior.
	Bloque II	Instrumentos de evaluación para el ingreso a educación superior	• Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad para la preparación del examen de ingreso. • Desarrollo de habilidades en áreas de evaluación requerida. • Características del mercado laboral. • Requerimientos de empleabilidad. • Emprendimiento e incubadoras de empresas.
Sexto semestre	Bloque I	Asertividad en la toma de decisiones y plan de carrera	• Bolsa de trabajo. • Resiliencia y duelo.
	Bloque II	Alternativas y proyecto de vida	• Otras opciones profesionales. • Alternativas de vida. • Elaboración del proyecto de vida

Nota. Elaborado a partir de los programas de las unidades de aprendizaje de Orientación Educativa I; II; III, IV, V y VI, del plan de estudios de Bachillerato Universitario de la UAEM, 2020.

2.2 Servicios psicopedagógicos de la Orientación Educativa

Los servicios psicopedagógicos que ofrece el área de Orientación Educativa en el NMS representan un conjunto de acciones sistemáticas y articuladas orientadas al acompañamiento permanente de las personas estudiantes durante su formación académica. Dichos servicios no forman parte del plan de estudios y tienen la finalidad atender de manera integral las dimensiones personal, social, emocional de las personas estudiantes.

Estos servicios reflejan el compromiso institucional de la UAEM, con una formación integral, equitativa e inclusiva, en la que la Orientación Educativa se posiciona como un servicio psicopedagógico y estratégico coadyuvando para favorecer la permanencia escolar, el desarrollo personal y la construcción de proyectos de vida.

Dentro de los principales servicios psicopedagógicos que se ofrecen en Orientación Educativa, se encuentran los siguientes:

1. Atención psicopedagógica individual: Consiste en la asesoría personalizada a estudiantes que presentan dificultades académicas, problemas de adaptación escolar, situaciones emocionales o personales que inciden en su desempeño.

2. Orientación vocacional y profesiográfica: Acompaña a las personas estudiantes en el proceso de elección de trayectorias formativas, profesionales u ocupacionales. Incluye la aplicación de instrumentos vocacionales, el análisis de intereses, aptitudes y valores, así como el conocimiento de la oferta educativa y del mercado laboral.

3. Orientación psicológica: Tiene como finalidad fortalecer habilidades como el manejo de emociones, la resiliencia, la autoestima, la resolución de conflictos y la adaptación a diversos contextos.

4. Programas preventivos y de promoción del bienestar: Comprenden acciones orientadas a la prevención de riesgos psicosociales, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual, la igualdad de género y el ejercicio de derechos humanos.

5. Derivación y vinculación interinstitucional: Cuando las necesidades del estudiante rebasan el ámbito de la Orientación Educativa, se realizan las derivaciones a instancias especializadas de salud, atención psicológica o apoyo social, garantizando una atención integral y ética.

Estos servicios se describirán con mayor profundidad en el capítulo cinco, en el que se aborda de manera específica la intervención en Orientación Educativa. En dicho apartado se analizan las estrategias, metodologías y procedimientos mediante los cuales los servicios psicopedagógicos se concretan en la práctica.

Desde esta perspectiva, los servicios psicopedagógicos se concretan en programas de atención individual y grupal al estudiante, acciones de seguimiento académico en coordinación con el docente, tutor, estrategias de orientación dirigidas a padres de familia y actividades de vinculación con la comunidad.

2.3 Aspectos normativos de la Orientación Educativa

En el marco normativo de la UAEM, la Orientación Educativa se rige por el Reglamento General de Educación Media Superior (RGEMS), el cual define las funciones, responsabilidades de los orientadores educativos.

El Artículo 72 de este reglamento establece las funciones y obligaciones del orientador educativo las cuales son las siguientes (UAEM, 2019):

- I. Impartir los programas de intervención de Orientación Educativa frente a grupo durante los 6 (seis) semestres.

- II. Brindar asesoría psicológica, escolar, vocacional y profesigráfica personalizada, garantizando siempre la confidencialidad.
- III. Aplicar la cédula psicopedagógica a los grupos asignados, realizando posteriormente la entrevista inicial al alumno de nuevo ingreso, con el fin de detectar posibles situaciones de riesgo psicosocial en lo particular o grupal y efectuar la intervención o canalización pertinente. En un segundo momento, a partir del análisis de resultados individual o grupal, y de ser necesario, informar oportunamente a los tutores, docentes y a la dirección de la unidad académica de las acciones a realizar con los alumnos que se encuentren en riesgo especializada a las instancias correspondientes.
- IV. Informar en forma conjunta con los tutores, a los padres de familia, de sus grupos asignados, los resultados de exámenes parciales, así como las estrategias y acciones que realizan y que contribuyan al mejoramiento del desempeño académico.
- V. Elaborar al inicio de cada ciclo escolar, con el equipo de tutores, el Plan de Acción Tutorial (PAT), cuyos lineamientos están contenidos en el Manual de la Acción Tutorial, el cual deberá contar con el visto bueno de la persona titular de la Dirección de la unidad académica. Una copia será entregada a la Dirección de Educación Superior de la Administración Central.
- VI. Diseñar y en su caso reestructurar los programas de intervención semestrales que implementan de forma grupal con temáticas relacionadas a riesgos psicosociales, habilidades socioemocionales, autoestima, hábitos de estudio, entre otras.
- VII. Orientar y en su caso canalizar a alumnos y padres de familia que requieran o soliciten atención.

VIII. Organizar actividades complementarias acordes a las necesidades de la unidad académica, tales como talleres para padres, exposición profesiográfica, jornadas de salud, actividades de vinculación con el nivel superior, entre otras.

IX. Asistir y participar en reuniones de academia local e interescolar a las que se convoque.

X. Apoyar a la promoción de la escuela participando en las actividades planificadas para este fin y en exposiciones profesiográfica que organizan las secundarias en el entorno de la unidad académica.

XI. Elaborar en academia local, el plan de trabajo semestral con los requerimientos necesarios para su implementación, el cual tendrá que ser revisado y avalado por la persona titular de la unidad académica y hacer entrega de un informe de las actividades realizadas al finalizar el semestre, tanto en forma general como por grupo.

XII. Las demás que atiendan las necesidades de la unidad académica conforme a la naturaleza de su nombramiento. (pp. 21-22)

2.4 Perfil de la persona orientadora educativa

La calidad y el alcance de los servicios de Orientación Educativa dependen, en gran medida, de la formación académica, las competencias profesionales y el compromiso ético de quienes desempeñan la función de Orientación Educativa. En un contexto caracterizado por la diversidad de necesidades académicas, socioemocionales y vocacionales de las personas estudiantes, el perfil de las personas orientadoras educativas adquiere un papel estratégico, al constituirse como un agente de acompañamiento, prevención e intervención dentro de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, resulta pertinente describir la composición,

formación y especialización del personal de Orientación Educativa que labora en las escuelas preparatorias de la UAEM.

En las ocho escuelas preparatorias que conforman el subsistema de Educación Media Superior de la UAEM, el programa de Orientación Educativa es atendido por un total de 60 profesionales, de los cuales el 96% (54) son mujeres y el 4% (6) son hombres.

El perfil profesional requerido para el ejercicio de la Orientación Educativa responde a una formación en áreas afines al desarrollo humano y la educación. En este sentido, los campos disciplinares predominantes son la psicología, la sociología, la pedagogía y la docencia, dado que estas áreas proporcionan las competencias necesarias para el acompañamiento psicopedagógico, la asesoría académica, la orientación vocacional y la intervención socioemocional con los adolescentes.

En la actualidad, el perfil disciplinar se conforma por 31 profesionales de la psicología, 26 del área educativa (16 docencia, 5 ciencias de la educación, 5 pedagogía), y 3 de comunicación humana. Esta diversidad de perfiles favorece una atención integral y multidisciplinaria de las necesidades de la comunidad estudiantil permitiendo abordar de manera pertinente las distintas dimensiones del desarrollo adolescente. Respecto a la formación de posgrado, 16 orientadoras educativas cuentan con grado de maestría, y 2 con doctorado.

La distribución del personal de Orientación Educativa en cada plantel se determina en función del número de estudiantes matriculados, por lo que cada escuela preparatoria cuenta con una asignación diferenciada (UAEM, 2021). (ver Tabla 5)

Tabla 5

Unidades académicas, año de creación y asignación del personal de Orientación Educativa.

Unidades Académicas	Año de creación.	Asignación de Orientadoras Educativas	
		Matutino	Vespertino
Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca	1939	9	7
Escuela Preparatoria Número Dos, Cuernavaca	1976	5	N/A
Escuela Preparatoria Número Tres, Cuautla	1954	5	4
Escuela Preparatoria Número Cuatro, Jojutla	1954	4	3
Escuela Preparatoria Número Cinco, Puente de Ixtla	1954	3	2
Escuela de Técnicos Laboratoristas	1963	5	4
Escuela Preparatoria Comunitaria Tres Marías	1998	2	N/A
Escuela Preparatoria Número Seis, Tlaltizapán	1970	2	N/A

Nota. Elaboración propia a partir de información de datos históricos del personal de Orientación Educativa de la UAEM.

2.5 La Orientación Educativa en la Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca. (EPNU).

La EPNU constituye una de las unidades académicas más emblemáticas y con mayor tradición dentro de la UAEM. Su origen se remonta aproximadamente a 87 años atrás, cuando inició funciones con una matrícula inicial de 13 personas estudiantes en turno diurno, bajo la dirección del Lic. Bernabé L. de Elías, primer director de la institución (UAEM, s.f.).

Desde sus inicios, la escuela se distinguió por un ideario humanista, reflejado en la adopción del blasón y la antefirma institucional “*Por una humanidad culta*”, principios que han orientado históricamente su proyecto educativo.

A lo largo de su desarrollo institucional, la EPNU ha experimentado procesos de crecimiento y consolidación que responden a la demanda educativa del contexto regional. Un

momento relevante se presentó en 1950, durante la gestión del Dr. Salvador Ruiz de la Torre, cuando se creó el bachillerato nocturno, ampliando la cobertura educativa a sectores de la población que requerían alternativas de estudio en horarios vespertinos. Posteriormente, en 1967, bajo el rectorado del Lic. Teodoro Lavín González, se inauguró el edificio actual de la preparatoria, ubicado en el boulevard Cuauhnáhuac, espacio que hasta la fecha continúa albergando a generaciones de estudiantes (UAEM, s.f.).

Durante el segundo periodo de gestión del Biól. Gustavo Vélez Castillo (1993-1999), se fortaleció la infraestructura institucional con la construcción de nuevos edificios, entre ellos un inmueble exclusivo para el área de Orientación Educativa, que incluía cubículos de atención individual y salas audiovisuales, lo cual evidenció el reconocimiento temprano de este servicio como un eje fundamental en la formación estudiantil.

En el periodo 2009–2011, estando a cargo de la dirección la Mtra. María Delia Adame Arcos se realizaron acciones de mantenimiento, rehabilitación y modernización de la infraestructura de la EPNU, que incluyeron la mejora de edificios, aulas, laboratorios, oficinas administrativas y áreas de apoyo académico, así como la actualización de la red de cómputo, el fortalecimiento del área de Orientación Educativa y la adecuación de espacios deportivos, en el marco de los compromisos institucionales derivados de la Universidad Nacional 2010.

Para el año 2013, se fusionan la Escuela Preparatoria Diurna Número Uno, Cuernavaca, su anexo de Preparatoria Abierta y la Escuela Preparatoria Vespertina Número Uno, con el propósito de optimizar recursos y compactar la estructura organizacional. Como resultado, estas unidades académicas se integran en una sola bajo la denominación de Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca, conservando su identidad histórica, respetando los derechos laborales

y ajustando su organización conforme a lo establecido en el Estatuto Universitario. El acuerdo fue aprobado por unanimidad por el Consejo Universitario (UAEM, 2020b, p. 23)

Actualmente, la EPNU es una de las unidades académicas con mayor matrícula escolar dentro del subsistema de Educación Media Superior de la UAEM. Para el año 2025, atiende una población estudiantil de 2,604 estudiantes, distribuidos en turno matutino (1,627 personas estudiantes) y turno vespertino. (ver Tabla 6)

Tabla 6

Distribución de la población estudiantil atendida en Orientación Educativa por turno.

Unidad Académica	Número de Orientadores	Grupos	Promedio de grupos atendidos	Número de alumnos	Promedio de alumnos atendidos por orientador
Esc. Preparatoria Número Uno Matutino	9	40	4 o 5	1627	180
Esc. Preparatoria Número Uno Vespertino	7	38	5 o 6	977	142
Total	16	78	5	2,604	161

Nota. Datos obtenidos a través de una comunicación personal con el personal de la ULSE de la UAEM 11 de septiembre del 2025.

En cuanto al servicio de Orientación Educativa, la EPNU cuenta con un total de 16 personas orientadoras educativas, (todas mujeres), nueve atienden el turno matutino y siete del turno vespertino. Este personal atiende un total de 78 grupos, con un promedio de cinco grupos por orientadora educativa, lo que representa una atención aproximada de 180 estudiantes, cifra que evidencia la amplitud y complejidad del trabajo que lleva a cabo el profesional de la orientación educativa.

Respecto a la organización colegiada, el personal de cada turno se integra a lo que se denomina Academia Local de Orientación Educativa conformada por una presidenta y una

secretaria, responsables de coordinar, planificar y dar seguimiento al trabajo académico, administrativo y de intervención del área, en concordancia con los lineamientos institucionales de la Dirección de Educación Media Superior.

2.6 El perfil de estudiantes de nuevo ingreso

Para la descripción del perfil de ingreso de las personas estudiantes de la EPNU, se toma como referencia los resultados obtenidos de la cédula psicopedagógica, instrumento aplicado a nivel institucional al inicio del semestre agosto – diciembre del año 2023. Dicho instrumento, está conformado por ocho apartados a saber: *1) datos del estudiante, 2) datos sociodemográficos, 3) aspectos socio familiares, 4) trayectoria escolar y académica, 5) intereses profesionales y ocupacionales, 6) competencias socioemocionales, 7) competencias y herramientas tecnológicas y, 8) recreación y tiempo libre* (UAEM, 2021). Para esta investigación se retoman los aspectos sociodemográficos, de trayectoria escolar y competencias socioemocionales ya que es en este en donde se lleva a cabo la presente investigación.

La población escolar del turno matutino fue de 632 estudiantes de los cuales contestaron la encuesta el 87.35% (552) de la matrícula escolar. Con relación a los datos sociodemográficos se obtuvo información relativa a la edad de ingreso y sexo. En el primer caso los datos nos indican que la mayoría de la población estudiantil se concentra en los 15 años de edad, representando un 68.48% (378); 89 estudiantes cuentan con 14 años lo que representa un 16.12% de la población encuestada; 64 de ellos tienen 16 años (11.59%); 17 estudiantes tienen 13 años (2.36%); y, finalmente en el rango de edad de 18 a 20 años se ubica un 1.45% (8) estudiantes. Con relación al sexo se pudo identificar que la población femenina representa el mayor número de estudiantes de esta generación con un 56% (309) de mujeres y un 44 % (243) de hombres.

En el apartado denominado trayectoria escolar y académica los resultados nos indican que el promedio general obtenido en la etapa formativa previa (secundaria), es el siguiente: 242 estudiantes (43.84%) obtuvieron un promedio ubicado en el rango de 8.0 a 8.99; 163 estudiantes (29.53%) obtuvieron un promedio ubicado en el rango de 9.0 a 9.99; 124 estudiantes (22.46%) obtuvieron un promedio ubicado en el rango de 7.0 a 7.9; 13 estudiantes (2.36%) obtuvieron un promedio ubicado en el rango de 6.0 a 6.9 y finalmente con un promedio de 10.0 se registraron 10 estudiantes (1.81%).

El apartado denominado *competencias socioemocionales*, presenta una serie de preguntas en escala de Likert cuyas opciones de respuesta son: *nunca o casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre o casi siempre*. Se integra por dos sub apartados, el primero denominado *actitudes académicas* conformado por: *compromiso académico, persistencia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación*. El segundo sub apartado se refiere al *bienestar emocional* el cual comprende: *conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional* (UAEM, 2021). (ver Tabla 7)

Tabla 7*Competencias socioemocionales de la cédula psicopedagógica de nivel medio superior*

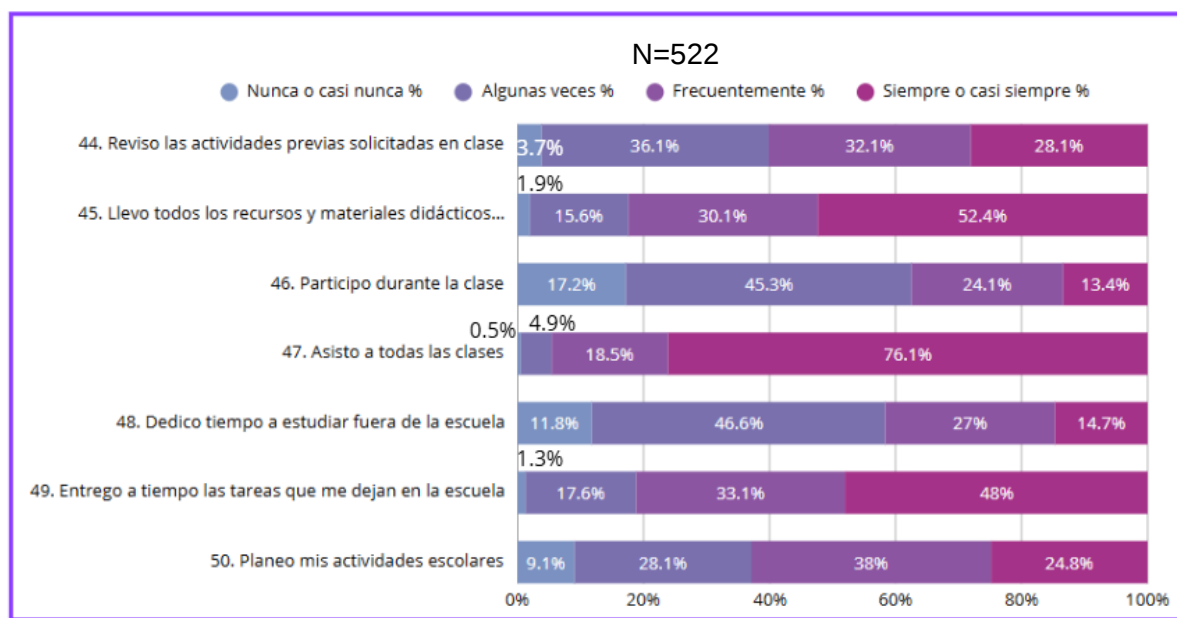
Nivel Educativo	Medio Superior
Objetivo	Identificar las conductas académicas y habilidades socioemocionales del estudiante de nuevo ingreso.
Descripción	Conductas académicas y de habilidades emocionales, que proporcionan herramientas para favorecer la permanencia continuidad y egreso del nivel medio superior.
Sub apartados de las secciones	- Actitudes académicas. (compromiso académico, persistencia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación). - Bienestar emocional. (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional.)

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de la cédula psicopedagógica de la UAEM, 2021.

Los resultados del sub apartado denominado *actitudes académicas* nos indican una tendencia general favorable en el indicador denominado *compromiso académico* (ver Figura 2), especialmente en lo relativo a los siguientes ítems: *Asisto a todas las clases* (76.1%); *llevo todos los recursos y materiales didácticos* (52.4 %); *entrego a tiempo las tareas que me dejan en la escuela* (48.0 %); ya que obtuvieron el porcentaje más alto de respuestas en la opción *siempre o casi siempre*. No obstante, se identifican áreas de oportunidad en lo que concierne a los ítems: *Dedico tiempo a estudiar fuera de la escuela* (46.6%); *Participo durante la clase* (45.3%); así como *Reviso las actividades previas solicitadas en clase* (36.1%); al obtener mayor porcentaje de respuestas en la opción *algunas veces*. Si bien las personas estudiantes mantienen una asistencia constante se identifica una actitud pasiva hacia el aprendizaje autónomo.

Figura 2

Competencias socioemocionales relacionadas al compromiso académico. Frecuencias por ítem



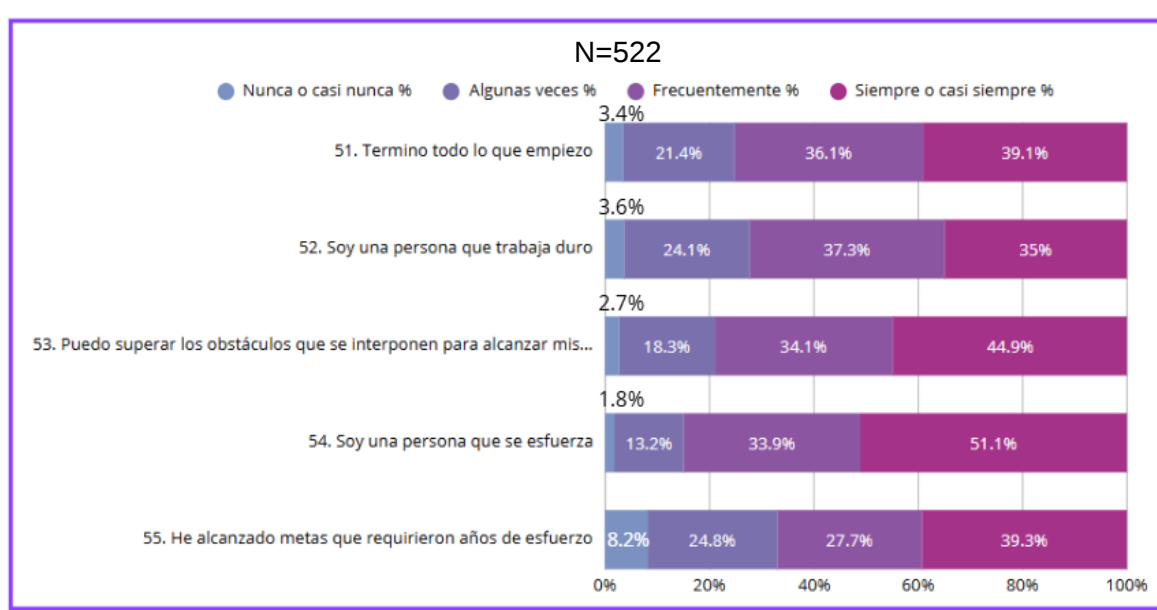
En cuanto a los resultados del indicador denominado *persistencia* (ver Figura 3), encontramos que el ítem *soy una persona que se esfuerza*, obtuvo el 51.1% de las respuestas en la opción *siempre y casi siempre* al igual que el ítem denominado *puedo superar los obstáculos que se interponen para alcanzar mis metas*, registrando un 44.9% de las respuestas. Por otra parte, en los ítems *termino todo lo que empiezo* y *soy una persona que trabaja duro* también se encuentran en los resultados más altos registrados con la opción *siempre o casi siempre* con un 39.1% y 35.0% respectivamente. Lo que refleja tendencias favorables de constancia académica en las personas estudiantes, demostrando disposición al esfuerzo y capacidad para enfrentar obstáculos.

No obstante, los resultados obtenidos en los ítems: *He alcanzado metas que requirieron años de esfuerzo* (24.8%), *soy una persona que trabaja duro* (24.1%) (cuya mayor cantidad de respuestas se ubicó en la opción *algunas veces*) los estudiantes manifestaron poca perseverancia

en actividades que requieren constancia y disciplina por lo que se convierte en áreas de oportunidad para los estudiantes.

Figura 3

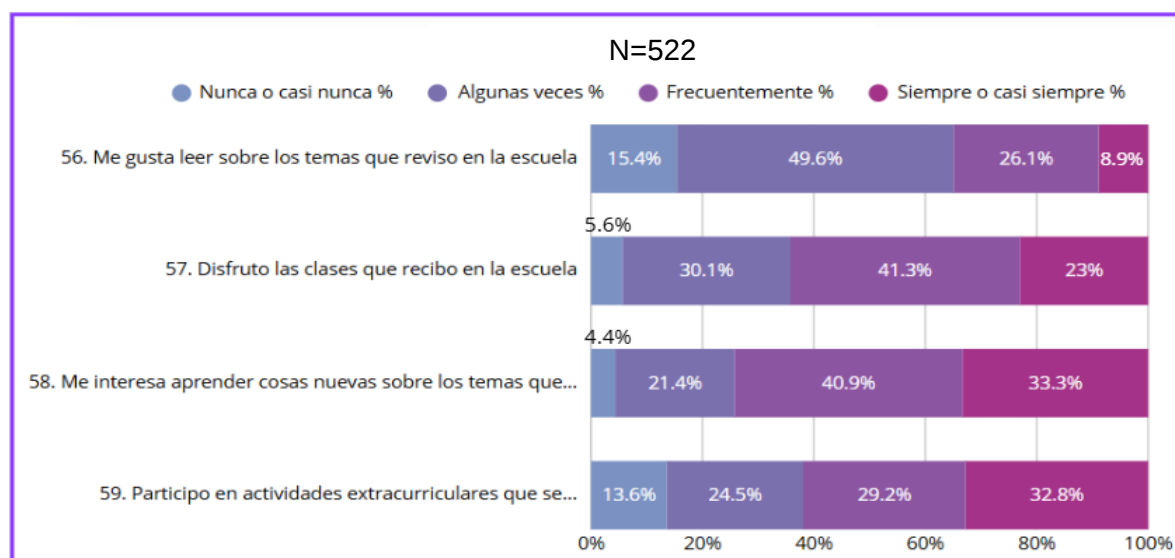
Competencias socioemocionales relacionadas a la persistencia. Frecuencias por ítem



En el indicador denominado *gusto por la escuela* (ver Figura 4) los resultados nos muestran que la mayor cantidad de respuestas se ubicaron en la opción *algunas veces*, para el ítem *me gusta leer sobre los temas que reviso en la escuela* (49.6%) lo que sugiere una práctica menos constante del interés autónomo por la lectura académica. En los ítems: *Disfruto las clases que recibo en la escuela* (41.3%) y *me interesa aprender cosas nuevas sobre los temas que reviso* (40.9%), la mayor cantidad de respuestas se ubicaron en la opción *frecuentemente* lo que pone de manifiesto interés hacia el aprendizaje y las actividades escolares.

Figura 4

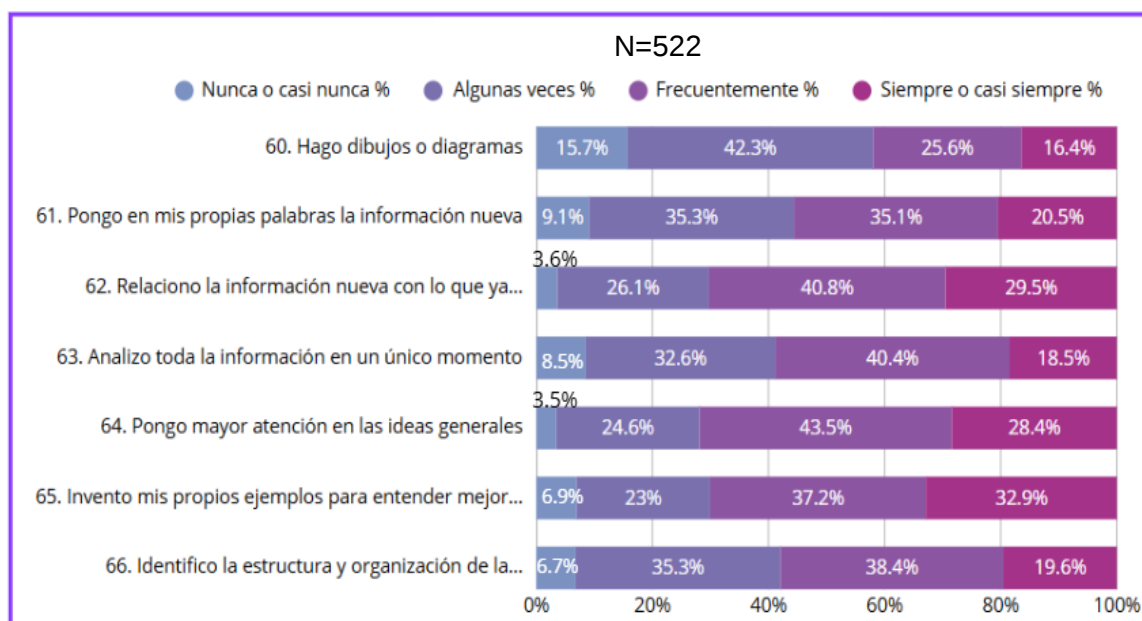
Competencias socioemocionales relacionadas a gusto por la escuela. Frecuencias por ítem



En el indicador de *metacognición* (ver Figura 5) se observa que en los ítems *pongo mayor atención en las ideas generales* (43.5%) *relaciono la información nueva con lo que ya sé* (40.8%) y *analizo toda la información en un único momento* (40.4%), la mayor concentración de respuestas se ubica en la opción *frecuentemente*. Por su parte, los ítems denominados: *Hago dibujos o diagramas* (42.3%) y *pongo en mis propias palabras la información nueva* (35.3%) cuya mayor cantidad de respuestas se ubicó en la opción *algunas veces*, estos resultados muestran que las principales estrategias de aprendizaje empleadas por las personas estudiantes se orientan hacia la organización y planificación de la información, con limitaciones en la construcción significativa del conocimiento.

Figura 5

Competencias socioemocionales relacionadas a la metacognición. Frecuencias por ítem

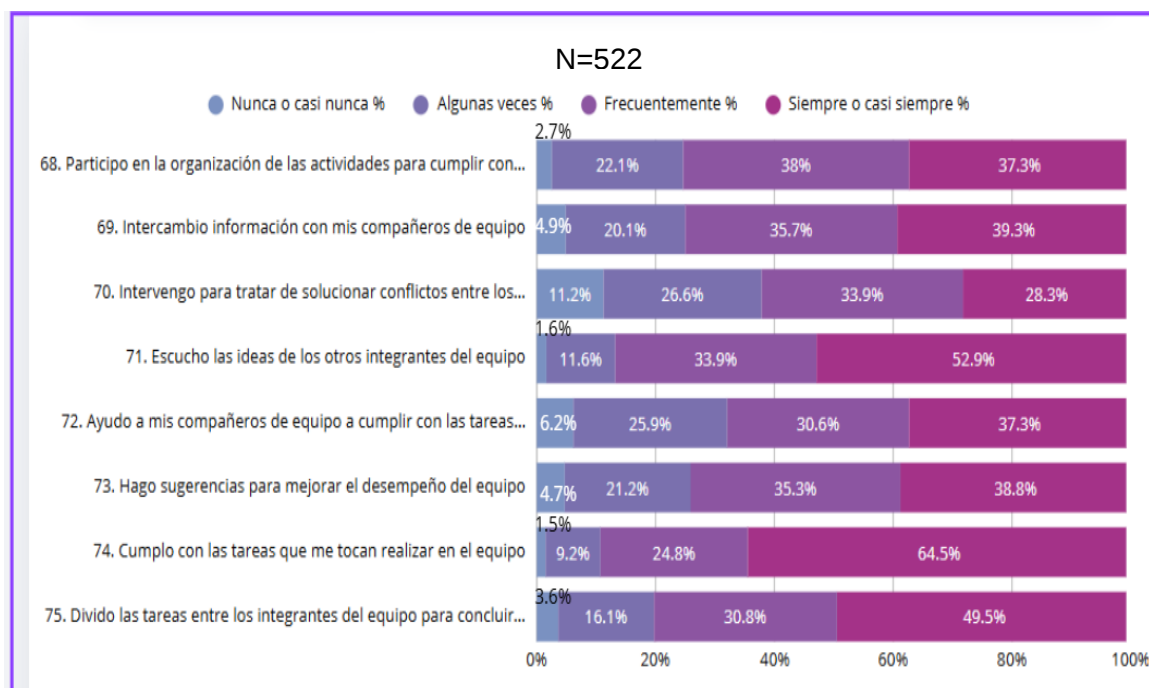


Finalmente, en el indicador denominado *cooperación* (ver Figura 6), los resultados nos muestran que los ítems con mayor porcentaje de respuestas (en la opción *siempre o casi siempre*) son: *Cumplo con las tareas que me tocan realizar en el equipo* (64.5%); *escucho las ideas de los otros integrantes del equipo* (52.9%); y, *divido las tareas entre los integrantes del equipo* (49.5%) lo que refleja resultados positivos en la responsabilidad individual y el trabajo en equipo.

Así mismo este indicador concentra alto porcentaje de respuestas en la opción *frecuentemente* específicamente en los ítems: *Participo en la organización de las actividades para cumplir con las tareas* (38.0%); *intercambio información con mis compañeros de equipo* (35.7%); y *hago sugerencias para mejorar el desempeño de equipo* (35.3%). Lo que refleja una disposición constante para asumir responsabilidades organizativas y contribuir a la planeación y mejora del trabajo colaborativo.

Figura 6

Competencias socioemocionales relacionadas a la cooperación. Frecuencias por ítem

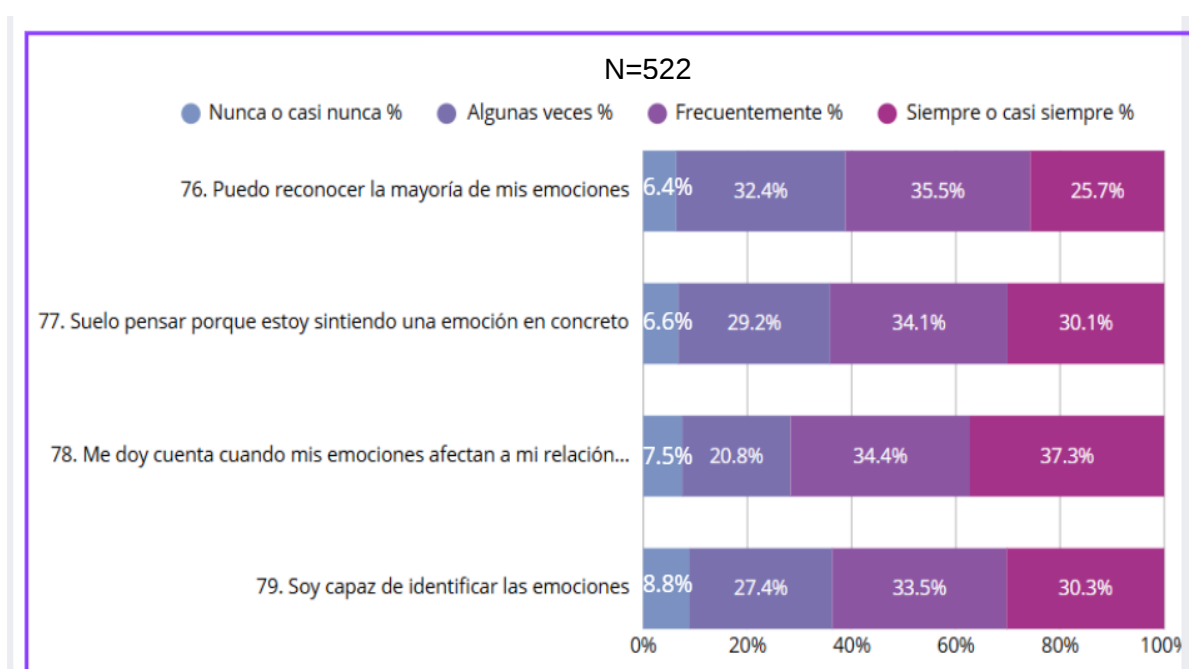


Los resultados del segundo sub apartado denominado *bienestar emocional*, cuyo objetivo es reconocer la capacidad de comprensión y comunicación de las emociones en las personas estudiantes (UAEM, 2021) y de manera específica en el indicador *conciencia emocional*, (ver Figura 7) definido como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de las demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado especialmente en los ítems siguientes: *Me doy cuenta cuando mis emociones afectan a mi relación* (37.3%) *suelo pensar por qué estoy sintiendo una emoción en concreto* (30.1%) y *soy capaz de identificar las emociones* (30.3%) obtuvieron porcentajes altos en la opción de respuesta *siempre o casi siempre*. En el ítem *puedo reconocer la mayoría de mis emociones* se registró un 35.51% de respuestas en la opción *frecuentemente*. Lo que manifiesta un nivel de conciencia emocional reflejado en el desarrollo de habilidades intrapersonales relacionadas a la comprensión de sus propias emociones.

No obstante, también se identifican áreas de oportunidad en los ítems siguientes: *Puedo reconocer la mayoría de mis emociones* (32.4%); *suelo pensar por qué estoy sintiendo una emoción en concreto* (29.2%); y *soy capaz de identificar las emociones* (27.4%), cuyos resultados los ubican en la opción de respuesta *algunas veces*, lo que nos sugiere la necesidad de fortalecer estrategias orientadas al autoconocimiento y regulación emocional.

Figura 7

Competencias socioemocionales relacionadas a la conciencia emocional. Frecuencias por ítem



En cuanto al indicador denominado *regulación emocional* (ver Figura 8) definido como la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada así como tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; contar con buenas estrategias de afrontamiento; así como para autogenerarse emociones positivas (UAEM, 2021) los resultados muestran que los ítems con mayor porcentaje de respuestas en la opción *siempre o casi siempre* son: *Evito situaciones que me incomodan* (40.8%) *soy capaz de mantener el buen humor, aunque pase algo malo* (31.3%) lo que refleja que las personas estudiantes presentan recursos de

afrontamiento y regulación emocional que favorecen una adaptación ante el manejo de situaciones difíciles.

Asimismo, este indicador concentra porcentajes significativos en la opción *frecuentemente*, particularmente en los ítems *comunico mis emociones de manera clara y directa* (38.9%), *expreso con facilidad mis emociones* (37.9%), *logro tranquilizarme cuando enfrento un problema* (34.4%), Lo cual indica una tendencia al manejo emocional en distintos contextos y hacia la autorregulación emocional.

Figura 8

Competencias socioemocionales relacionadas a la regulación emocional. Frecuencias por ítem



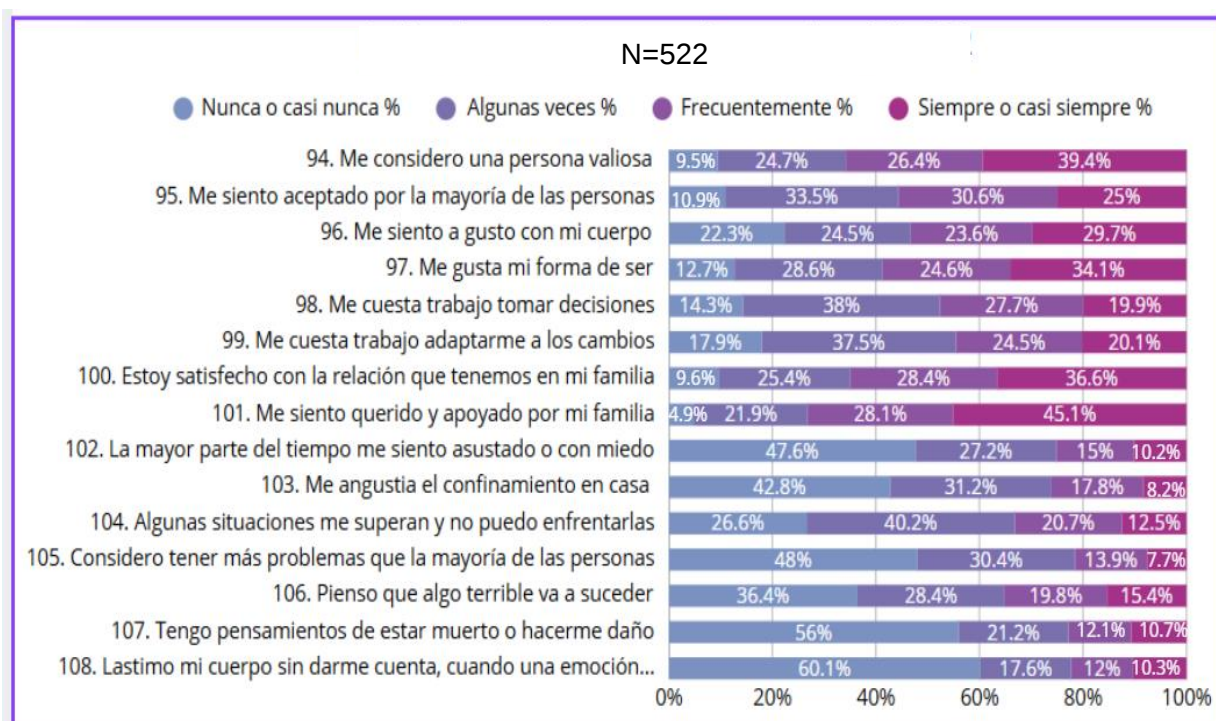
En el indicador de *autonomía emocional* (ver Figura 9) definida como el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal (UAEM, 2021) los resultados con mayor número de respuesta se registraron en los ítems: *Lastimo mi cuerpo sin darme cuenta, cuando una emoción...* (60.1%) *tengo pensamientos de estar muerto o hacerme*

daño (56.0%) y considero tener más problemas que la mayoría de las personas (48.0%) los cuales se ubicaron en la opción *nunca o casi nunca*, lo que se interpreta como un factor de protección reflejada en la baja incidencia de conductas de riesgo en la mayoría de las personas estudiantes.

Sin embargo, en los ítems *algunas situaciones me superan y no puedo enfrentarlas* (40.2%) *me cuesta trabajo adaptarme a los cambios* (37.5%) y *me cuesta trabajo tomar decisiones* (38.0%) el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la opción *algunas veces*, lo que refleja la necesidad de fortalecer competencias vinculadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas y los procesos de adaptación.

Figura 9

Competencias socioemocionales relacionadas a la autonomía emocional. Frecuencias por ítem



Esta información que el área de Orientación Educativa recibe de manera anual se convierte en uno de los elementos primordiales para la etapa de diagnóstico de necesidades de

intervención que a nivel grupal se organizan con las personas estudiantes. Esta intervención se lleva a cabo tomando como base los programas establecidos para el primer año del bachillerato. Sin embargo, una vez integrada la información que nos arroja la cédula psicopedagógica se realizan los ajustes pertinentes para atender las necesidades específicas de la población escolar que se está atendiendo en cada semestre tal y como se presentara en el capítulo denominado intervención de la Orientación Educativa.

Capítulo 3. Aspectos teóricos y conceptuales de la Orientación Educativa

3.1 Orientación vocacional, orientación psicopedagógica y orientación educativa

La Orientación Educativa, como parte del sistema escolar, tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de la población estudiantil. Surge como respuesta a la necesidad de brindar un acompañamiento no solo en la elección de su trayectoria académica y profesional, sino también en su adaptación escolar, social y personal durante el tránsito que viven de un nivel educativo a otro. En consecuencia, se configura como un elemento clave en la búsqueda del bienestar de la comunidad escolar.

Para comprender el alcance y la función de la Orientación Educativa en el ámbito escolar, es necesario distinguir entre los siguientes conceptos: orientación vocacional, orientación psicopedagógica y orientación educativa. El diferenciarlas nos permite no solo precisar su campo de acción, sino también reconocer la manera en que se complementan para favorecer el desarrollo integral de estudiantes.

Diversos autores como Pearson, Bisquerra y Muñoz, han aportado elementos conceptuales que abordan la naturaleza, las funciones y los objetivos de la función orientadora que se lleva a cabo con las personas estudiantes. Esta diversidad conceptual enriquece el campo de la Orientación Educativa al ofrecer múltiples perspectivas y enfoques de acción, lo que permite en la actualidad responder de manera adecuada a la diversidad de características, intereses y necesidades de las personas estudiantes que se atienden.

En este sentido, empezaremos presentando el concepto de orientación vocacional, el cual para Pearson (1909), es “el proceso de ayudar a las personas a elegir una vocación, prepararse para ella, incorporarse y alcanzar eficiencia y éxito en la misma”. Por su parte, Bisquerra Alzina (1996), la define como “un proceso continuo, sistemático y preventivo que apoya al individuo en

la toma de decisiones sobre su itinerario académico y profesional, en coherencia con sus características personales y el contexto social” (Quiroga, 2007, p. 26).

En años más recientes Muñoz (2003, como se citó en Quiroga, 2007) define a la orientación vocacional como un sistema de acciones de información y asesoría para favorecer la elección de metas tanto profesionales como ocupacionales congruentes a las aspiraciones de la persona. Desde Pearson hasta Muñoz, se observa una evolución conceptual que pasa de una visión centrada en la eficiencia y adaptación al trabajo, hacia una perspectiva más humanista y preventiva, en la que la persona estudiante es el principal actor en su desarrollo académico y profesional.

De esta manera, la orientación vocacional se concibe como un proceso de acompañamiento integral que permite a las personas estudiantes conocerse a sí mismo, explorar distintas alternativas formativas y laborales, y tomar decisiones informadas y responsables respecto a su futuro académico y profesional.

Por su parte la orientación psicopedagógica es definida por Bisquerra Alzina (2005) como el proceso de ayuda y acompañamiento continuo, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano. Para Boza Carreño et al. (2005) la orientación psicopedagógica se concibe como:

Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la participación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores educativos, docentes) y sociales (familia, profesionales). (p. 34)

En conjunto, las definiciones que nos ofrecen Bisquerra y Boza Carreño sobre la orientación psicopedagógica coinciden en concebirla como un proceso de ayuda integral, continuo, orientado al desarrollo personal, social y profesional de las personas estudiantes. Se articula de manera inseparable con el proceso educativo y de vida del sujeto, donde se requiere la participación conjunta de agentes educativos y sociales.

Las definiciones de orientación psicopedagógica presentadas incluyen la palabra *ayuda* y *proceso continuo*, al igual que es considerada como parte integrante del proceso educativo y del desarrollo personal; no puede concebirse como una labor aislada del orientador educativo sino una responsabilidad compartida dentro del entorno escolar con el resto de los participantes del proceso formativo como son tutores, docentes y administradores. Derivado de lo anterior se reconoce que la identidad propia a la orientación psicopedagógica es su carácter integrador y formativo (Bisquerra Alzina, 2005).

Ahora bien, el concepto de Orientación Educativa fue utilizado por primera vez por Kelly T. en 1914 en su tesis doctoral, donde la define como el proceso de facilitar la toma de decisiones en las elecciones académicas. El concepto se vuelve fundamental en el proceso educativo ya que no solo enmarca lo vocacional, sino que ofrece una nueva conceptualización que Bisquerra Alzina (1998, p. 9) define como “Un proceso de ayuda continua, que se inserta dentro del proceso educativo general, dirigido a todas las personas, con el fin de favorecer su desarrollo personal, social y profesional”.

Así también Utrilla (2002, como se citó en Quiroga Romo, 2007, p. 8.) comenta, que la Orientación Educativa es: “la herramienta esencial a través de la cual la escuela puede ayudar a los alumnos en su formación personal, además de ayudarlos a comprender, a resolver problemas emocionales, sociales, personales y profesionales”.

Por su parte, Rodríguez Romero (1996, p. 13) la define como: “Una intervención psicopedagógica que se desarrolla en el marco escolar para atender las necesidades de las personas estudiantes, guiándolos en su proceso de desarrollo integral y en la toma de decisiones académicas y profesionales”. Las conceptualizaciones más recientes conciben a la Orientación Educativa como el proceso continuo y sistemático, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (Boza Carreño, 2001).

En el contexto institucional de la UAEM, el Reglamento General de Educación Media Superior define a la Orientación Educativa como el proceso continuo y sistemático de acompañamiento y apoyo psicopedagógico, en las dimensiones académica, personal y profesional, dando énfasis especial a los principios de prevención, intervención y desarrollo humano (UAEM, 2019).

Los aportes de los autores coinciden en que la Orientación Educativa es un proceso preventivo de desarrollo personal, social y profesional en el que se articulan las funciones educativas, emocionales y sociales del ser humano. En el ámbito institucional de la UAEM, se reconoce a la Orientación Educativa como un pilar fundamental en el proceso formativo y coadyuvante en la permanencia de estudiantes. Es así que, la Orientación Educativa se puede entender como un proceso formativo e integral que favorece la autonomía, la toma de decisiones y el desarrollo profesional.

Derivado de lo anterior, encontramos que las diferentes definiciones de orientación vocacional, psicopedagógica y educativa nos permite comprender que, aunque cada una mantiene un enfoque particular, comparten como prioritario el acompañamiento integral de las

personas estudiantes en su proceso de desarrollo y la toma de decisiones personales y profesionales.

3.2 Modelos teóricos en la Orientación Educativa.

Dentro de los modelos teóricos utilizados en la Orientación Educativa se ubican: El conductista, humanista, cognitivo, psicoanalítico, de logoterapia entre otros. Sin embargo, en esta investigación nos enfocaremos en los principales modelos teóricos utilizados por la Orientación Educativa en la UAEM, nos referimos específicamente al modelo conductista, cognitivo y humanista, mismos que se han identificado en los programas de Orientación Educativa que se han implementado a lo largo del tiempo.

3.2.1 El modelo teórico conductista

Los principales representantes de este modelo son John B. Watson (1878-1958), Iván Pávlov (1849-1936) y Skinner (1904-1990), entre otros. El eje central de este modelo reside en que el aprendizaje se entiende como un cambio observable y medible en la conducta, resultado directo de la experiencia y de la interacción del individuo con el ambiente. El conductismo se concentra en estímulos, respuestas y consecuencias, elementos que pueden describirse, manipularse y evaluarse objetivamente.

Dentro de los conceptos que enmarcan este modelo se encuentran el estímulo, la respuesta, el condicionamiento y refuerzo. El *estímulo* se entiende como cualquier señal, evento o condición del ambiente capaz de provocar una reacción en el individuo; la *respuesta*, por su parte, se refiere a toda conducta, acción u operación observable que el individuo ejecuta como consecuencia directa de un estímulo; por su parte el *condicionamiento* representa el proceso mediante el cual el individuo aprende a establecer asociaciones entre estímulos y respuestas. Desde la perspectiva conductista, esta relación no surge de manera espontánea, sino que se

construye a través de la experiencia repetida y dentro de este contexto el *refuerzo* positivo es una consecuencia que incrementa la probabilidad de que una conducta vuelva a presentarse; en contraparte un refuerzo negativo (castigo) se aplica para evitar o disminuir la presencia de una conducta no deseada. (Schunk, 2012).

Dentro del ámbito educativo de acuerdo con Schunk (2012) el conductismo contribuyó a la creación de modelos de enseñanza estructurados y eficaces para ciertas tareas académicas. Este diseño instruccional especifica conductas observables lo que facilita la evaluación y la identificación del progreso de estudiantes. El conocimiento se organiza en unidades pequeñas, progresivas y bien definidas, permitiendo un avance gradual desde lo simple hasta lo complejo. La corrección instantánea de conductas no deseadas ayuda a fortalecer las respuestas esperadas. En cuanto al reforzamiento Schunk menciona que los reconocimientos, incentivos y la retroalimentación positiva de recompensas sustentan la motivación durante el aprendizaje.

Así mismo subraya Schunk que estas prácticas son especialmente útiles para aprendizajes procedimentales, habilidades básicas, modificación de conducta y ambientes donde se requieren conductas estructuradas (Shunk, 2012).

En el ámbito de la Orientación Educativa bajo este modelo, busca favorecer el desarrollo de conductas adaptativas, fortalecer hábitos de estudio, actitudes positivas hacia un aprendizaje autónomo. Así, por ejemplo, bajo el enfoque conductista, en Orientación Educativa se busca promover el desarrollo de conductas adaptativas y funcionales que favorezcan la integración escolar, la responsabilidad y la autorregulación (Rodríguez Romero, 1996). Desde este modelo como parte de la intervención, la observación es una de las técnicas principales a utilizar, la cual se complementa con el registro y el reforzamiento de conductas deseables que contribuyan al desarrollo académico y personal de las personas estudiantes.

3.2.2 Los modelos cognitivos y constructivistas.

En el modelo cognitivo los principales representantes son Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918-2008) y Albert Bandura (1925-2021). Sus aportaciones permitieron ampliar la comprensión del aprendizaje más allá de las conductas observables. Desde este modelo, el aprendizaje es concebido como un proceso mental en el que la atención, memoria, razonamiento y resolución de problemas toman importancia significativa. Schunk (2012), señala que la teoría cognitiva del aprendizaje enfatiza la manera de como la información es recibida, organizada, almacenada y recuperada por la mente, destacando el papel de la atención, la memoria, el razonamiento y la metacognición (Schunk, 2012).

En el contexto educativo este modelo busca desarrollar habilidades cognitivas; como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición, donde las personas estudiantes seleccionen información, la organicen en estructuras cognitivas y la integren a sus conocimientos previos, los cuales, permitirán interpretar la nueva información, relacionarla con esquemas existentes, facilitando así la comprensión y memoria (Schunk, 2012).

El modelo cognitivo se articula y complementa con el modelo constructivista, el cual se fundamenta en que el conocimiento se construye activamente a partir de experiencias y de la interacción con el entorno. De esta manera, el modelo cognitivo aporta la explicación relativa a los procesos mentales implicados en el aprendizaje, mientras que el modelo constructivista enfatiza la construcción del significado a partir de la interacción entre la nueva información y los conocimientos previos.

Es importante destacar que el enfoque sociocultural desarrollado por Lev Vygotsky (1896-1934) amplía la comprensión del aprendizaje al situarlo dentro de un contexto social y cultural. Schunk (2012) señala este autor, que las interacciones sociales son fundamentales para el

aprendizaje, ya que a través de ellas los estudiantes internalizan procesos cognitivos que inicialmente ocurren en el plano social. Conceptos como la *zona de desarrollo próximo* explican cómo el aprendizaje ocurre cuando la persona estudiante es capaz de realizar tareas con la ayuda de otras personas con mayor competencia, superando su nivel de desempeño alcanzado (Schunk, 2012). Desde esta perspectiva integradora, resulta necesario considerar estos modelos de manera conjunta ya que estos modelos teóricos (cognitivo, constructivista y sociocultural) se articulan para ofrecer una visión más amplia del proceso mental, de construcción y social del aprendizaje.

En el ámbito educativo la integración de estos modelos favorece las prácticas pedagógicas. Shunk (2012) destaca la promoción de estrategias metacognitivas, el impulso de metodologías para el aprendizaje basado en problemas (modelo constructivista), mientras que desde lo sociocultural se resalta un aprendizaje colaborativo y contextual como proceso educativo.

En el ámbito de la Orientación Educativa los modelos antes mencionados facilitan la intervención desde el diseño de estrategias de aprendizaje y la autorregulación académica. El acompañamiento hacia las personas en formación en la construcción de su proyecto académico y personal. Sin olvidarnos de los factores contextuales, familiares y culturales que van a tener influencia en el desempeño escolar. En este sentido desde la Orientación Educativa busca promover aprendizajes significativos, la autonomía y la toma de decisiones informadas, favoreciendo en desarrollo integral de las personas estudiantes.

En el marco de estos modelos teóricos, se reconoce que el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la planificación del proyecto de vida constituyen procesos fundamentales para la formación integral de las personas en formación, favoreciendo en el

desarrollo de habilidades para comprender su entorno, tomar decisiones informadas orientado al bienestar personal y social.

3.2.3 El modelo humanista

El modelo teórico humanista se inspira en las teorías de psicólogos como Carl Rogers, (1902-1987) y Abraham Maslow (1908-1970). Este modelo se centra en el desarrollo integral del ser humano, reconociendo que aprender implica dimensiones emocionales, motivacionales, sociales y existenciales. Rogers plantea una visión en la cual el aprendizaje ocurre de manera auténtica cuando el estudiante experimenta un clima emocional positivo y no amenazante. Por lo tanto, propone tres condiciones esenciales para facilitar el aprendizaje significativo: la aceptación incondicional, donde se valora al estudiante sin juicios y donde se pueda expresar libremente; la empatía; la cual implica comprender el mundo interno de cada estudiante y la última denominada autenticidad donde el orientador educativo tendrá que ser coherente en la relación educativa que establece con la persona estudiante.

Por otro lado, Maslow, explica que la motivación es fundamental en y para el aprendizaje. Para ello, la persona estudiante primero requiere satisfacer sus necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia, estima y de autorrealización como el nivel más alto del desarrollo humano, mediante lo cual la persona podrá expresar plenamente sus capacidades (Maslow, 1991).

El objetivo principal del modelo humanista es promover el desarrollo pleno y auténtico de la persona, de manera que cada individuo pueda desplegar sus capacidades, encontrar sentido a su experiencia y dirigir su propia vida de forma autónoma y responsable. Desde esta perspectiva, Shunk (2012) destaca que el humanismo considera que cada individuo posee un potencial innato para desarrollarse y que el papel de la educación es facilitar ese crecimiento, no

imponerlo. El aprendizaje se entiende como un proceso personal, vinculado con la autocomprensión, la autenticidad, la libertad de elección y el desarrollo de la responsabilidad.

Lo planteado por Rogers y Maslow y recuperado por Schunk (2012) coinciden en que la relación educativa, las condiciones del ambiente y la satisfacción de las necesidades personales son determinantes para que la persona estudiante pueda desplegar su potencial y aprender de manera autónoma y significativa.

El modelo humanista en el ámbito educativo reconoce que la educación debe atender las dimensiones cognitiva, afectiva, social y moral puesto que el aprendizaje ocurre cuando la persona estudiante se conoce, se siente valorado, se motiva internamente y encuentra sentido personal en lo que aprende. Desde esta perspectiva, el humanismo busca favorecer el crecimiento pleno del individuo, promoviendo su capacidad de autodirección, su bienestar emocional, la construcción de relaciones significativas y la formación de valores que, guíen decisiones responsables. De este modo, el modelo humanista sitúa a las personas estudiantes como persona única con potencialidades propias y al docente como un facilitador que acompaña el proceso de autorrealización y desarrollo personal (Shunk, 2012).

La Orientación Educativa bajo este modelo se presenta como el proceso de acompañamiento centrado en la persona en el cual se busca favorecer el desarrollo integral de las personas estudiantes. Siguiendo los planteamientos de Schunk (2012), este modelo es caracterizado por la empatía, en este sentido, la Orientación Educativa no se limita a ofrecer soluciones o indicaciones externas, sino que, busca fortalecer la autoconfianza y la capacidad de toma de decisiones, permitiéndole a las personas estudiantes asumir un rol activo en la construcción de su proyecto de vida.

Además, bajo este modelo humanista, el acompañamiento orientador atiende de manera integral las dimensiones cognitiva, afectiva y social, reconociendo que el aprendizaje y el bienestar emocional están estrechamente vinculados. Así, la Orientación Educativa se transforma en un espacio seguro y significativo donde la persona en proceso de aprendizaje puede explorar sus emociones, clarificar sus metas, desarrollar habilidades socioemocionales y avanzar hacia la autorrealización, entendida como la expresión plena de sus capacidades y valores.

A partir de la revisión de estos modelos teóricos, podemos identificar los aportes y elementos que permiten comprender la práctica de la Orientación Educativa desde distintas dimensiones del proceso formativo, incluyendo aspectos conductuales y académicos, así como procesos cognitivos, socioemocionales y motivacionales implicados en el aprendizaje. La integración de estos aportes teóricos proporciona un marco de referencia que nos permite realizar los análisis de las prácticas de Orientación Educativa para favorecer el diseño de la intervención dirigidas a atender las necesidades de las personas estudiantes de manera integral.

3.3 Modelos de intervención en Orientación Educativa

Los modelos de intervención son un marco metodológico que guía la acción en la intervención educativa, implementando y evaluando las estrategias seleccionadas, asegurando que sean coherentes y adaptables a las necesidades de la comunidad escolar. En otras palabras, un modelo de intervención no es simplemente una técnica, sino que es la articulación de objetivos, estrategias y recursos para intervenir de manera efectiva en los procesos educativos y en el desarrollo personal, académico y social de las personas estudiantes (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

En el ámbito de la Orientación Educativa, uno de los modelos de intervención más utilizados es el propuesto por Bisquerra (1998), quien ofrece un marco integral para clasificar y

organizar las acciones orientadoras. Este autor, clasifica los modelos de intervención según criterios complementarios, considerando tres dimensiones fundamentales: la teoría, la intervención y la organización.

La dimensión teórica hace referencia a los fundamentos conceptuales y psicopedagógicos que sustentan la orientación, mencionados anteriormente. Estos nos proporcionan el marco de referencia necesario para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje de la comunidad estudiantil.

La dimensión de intervención, que es la que en este apartado nos ocupa, se centra en los métodos, estrategias y técnicas que se aplican para acompañar, apoyar y guiar a las personas estudiantes en su trayectoria educativa, personal y profesional. Por último, la dimensión de organización, analiza la forma en que se estructuran los recursos, agentes y programas dentro de la institución educativa, garantizando que la orientación se integre de manera sistemática y coherente en el contexto escolar (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

De esta manera, el modelo propuesto por Bisquerra Alzina proporciona pautas claras para la práctica y la planificación de programas de Orientación Educativa, asegurando que las acciones orientadoras en el desarrollo integral sean coherentes, sistemáticas y efectivas en función de las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con Bisquerra y Álvarez González (1998), los modelos de intervención en Orientación Educativa pueden agruparse en cuatro categorías básicas: el modelo clínico, el modelo de servicios, el modelo de programas y el modelo de consulta. Cada uno de ellos responde a diferentes concepciones sobre la función del Orientador Educativo, así como del tipo de intervención que se pretenda realizar.

El modelo clínico se basa en un enfoque individualizado y va dirigido hacia la historia personal y académica tomando en cuenta las necesidades de estudiantes. Se busca la detección del problema seguido de una evaluación diagnóstica para realizar un plan de intervención. Este modelo se centra en resolver problemas existentes, más que en el establecimiento de acciones de prevención, por ello se le considera un modelo reactivo. Este modelo deja de lado los factores sociales, familiares o institucionales que también influyen en la conducta o el aprendizaje. Las técnicas utilizadas son; la entrevista, test psicológicos, la observación sistemática y el seguimiento individual.

El modelo de servicios se enfoca, como su nombre lo dice, en un servicio específico dentro de la institución educativa, en el cual los docentes, estudiantes o familias acuden cuando necesitan ayuda en alguna situación específica. En este sentido, la Orientación Educativa ofrece apoyo, mediante acciones de asesoramiento, consejería y acompañamiento (de ser requerido). Las intervenciones pueden ser grupales o individuales según la demanda y el tipo de población que lo solicite.

El modelo de consulta reside en la colaboración del Orientador Educativo para con los agentes formativos de la institución (directivos, tutores, docentes, personal administrativo) para la resolución de problemas o la mejora de los procesos educativos, a diferencia de los modelos anteriormente descritos aquí, el Orientador Educativo no trabaja directamente con estudiantes, sino que, interviene en y para su beneficio de manera indirecta. Así, por ejemplo, una asesoría técnica dirigida a tutores (sobre temas de aprovechamiento escolar) repercute en beneficio de la comunidad estudiantil.

El modelo de programas se distingue por ser preventivo, sistemático y planificado, orientado al desarrollo integral de las personas estudiantes mediante la ejecución de programas

estructurados que van a responder a las necesidades detectadas en su contexto educativo (Bisquerra y Álvarez, 1998). Es importante mencionar que este modelo se adopta como marco de referencia en cuanto a las acciones de Orientación Educativa en la UAEM, con el fin de favorecer la formación integral de las personas estudiantes. Los programas diseñados con este modelo se implementan de forma planificada y coordinada atendiendo las necesidades específicas de la comunidad estudiantil, esto permite una intervención colaborativa entre los agentes educativos, la realización de trabajo conjunto que permite atender desde una perspectiva de prevención y de formación, armonizados con los objetivos institucionales.

El modelo de programas contempla diversas áreas de intervención, que pueden abarcar el desarrollo académico, personal, social, cognitivo y vocacional, según las necesidades detectadas en las personas estudiantes. Estas áreas son flexibles y adaptables, lo que demuestra la versatilidad del modelo y su capacidad para responder a los diferentes contextos escolares (Repetto, 2002; Hervás Avilés, 2006).

También este modelo se consolida como un proceso educativo integral, basado en la planificación, la participación y la corresponsabilidad. Su valor radica en que vincula la orientación con el currículo, promueve la participación de todos los agentes educativos y garantiza la continuidad y sistematicidad de las acciones orientadoras.

La propuesta de Bisquerra y Álvarez (1998), lo estructuran en una serie de fases conectadas que permiten planificar, ejecutar y evaluar la intervención de forma sistemática y coherente. Cada fase cumple una función específica dentro del proceso orientador, garantizando su pertinencia, eficacia y continuidad.

3.4 Enfoques de atención en la Orientación Educativa

Debido a la gran variedad de teorías psicológicas existentes, se han desarrollado numerosos enfoques desde los cuales es posible abordar la intervención en el ámbito de la Orientación Educativa. El conocimiento de estos enfoques nos permite comprender las principales perspectivas que han influido en este campo.

Según Bisquerra y Álvarez González (1998, p. 9):

El concepto de enfoque se utiliza para referirse a las distintas perspectivas teóricas desde las cuales se puede desarrollar una intervención fundamentalmente práctica, dicho de otra forma, es la perspectiva o visión desde la que se *atiende* al alumno, al grupo o a la comunidad.

Existen diversos enfoques como los que describe Sanz Oro (2001), el cual distingue los siguientes: 1) educativo, 2) vocacional, 3) de asesoramiento, 4) de ajuste centralizado en problemas, 5) de servicio, 6) de desarrollo y 7) de prevención de problemas en crisis. Otro de los autores como Gordillo (1986), los presenta como enfoque de rasgos y factores, terapia centrada en el cliente, psicoanálisis, corrientes existenciales, terapia de aprendizaje cognitivo conductual y eclecticismo. Estos autores explican el quehacer de los profesionales de la orientación mediante estos enfoques. Sin embargo, debido a la naturaleza y al trabajo que desempeña la Orientación Educativa en la UAEM, se considera pertinente describir el enfoque que, en concordancia con el quehacer educativo guía las acciones del equipo orientador, lo cual, de acuerdo con Meuly (2000), los enfoques de la orientación son el resultado de la concepción del campo de estudio, y se pueden comprender en tres dimensiones principales: a) la orientación entendida como un componente educativo b) la orientación desde la perspectiva de consejo y desarrollo personal y c) la orientación desde el ámbito educativo- vocacional.

La orientación entendida como un componente educativo. En este primer enfoque, la orientación se considera un elemento educativo que forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, que el orientador cumple una función esencial para promover el reconocimiento, la formación de las capacidades y habilidades personales de las personas estudiantes, integrando estas acciones para favorecer su crecimiento integral.

La orientación desde la perspectiva de consejo y desarrollo personal. En esta dimensión la orientación se concibe como el proceso integral, continuo y dinámico. Se entiende como una forma de atención personalizada, la cual implica una intervención directa, centrada en la consejería. Esto se define como un apoyo individualizado con el propósito de resolver dificultades personales, educativas y vocacionales; por lo cual, se analizan las situaciones particulares de las personas estudiantes mediante las entrevistas y apoyos técnicos, con el fin de brindar orientación para que logren tomar sus propias decisiones de manera informada.

La orientación desde el ámbito educativo- vocacional. Este enfoque se incorpora dentro del currículo y de los programas educativos como un proceso de desarrollo continuo. La finalidad es proporcionar información y acompañamiento a la población estudiantil para que logren tomar decisiones acertadas y los guíe en la culminación de su trayectoria profesional.

En este contexto resulta importante comprender a la orientación desde estas tres perspectivas, dentro del proceso educativo. No es solo una estrategia de apoyo, sino más bien es el acompañamiento integral que va desarrollar e impulsar el desempeño académico y vocacional de quienes aprenden. El fortalecimiento de la práctica orientadora, es la de coadyuvar en la formación de estudiantes críticos, autónomos y conscientes de sus decisiones para así promover entornos escolares humanos y participativos.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Escenario y sujetos de estudio

El escenario de investigación es la Escuela Preparatoria Número Uno (EPNU) de la UAEM, turno matutino ubicada en el municipio de Cuernavaca del estado de Morelos. La población de estudio se conformó por 42 estudiantes que integran el grupo primero N.

La selección de la muestra fue no probabilística de tipo intencional. Los criterios de inclusión fueron: estar oficialmente inscritos en el centro escolar, pertenecer al turno matutino y aceptar voluntariamente su participación. La elección de esta población responde al interés de analizar las características, necesidades y procesos de adaptación de las personas estudiantes de primer ingreso que enfrentan la transición educativa del nivel básico (secundaria) al NMS.

Cabe señalar que la selección de la muestra tomó en cuenta la disponibilidad de los participantes y las condiciones institucionales para la aplicación de los instrumentos, sin comprometer la validez de los resultados.

4.2 Enfoque y tipo de investigación

Es una investigación no experimental de tipo transversal con un diseño descriptivo, el cual se caracteriza por recolectar información en un solo momento o en un tiempo único con el propósito de describir y analizar las variables de estudio en un contexto determinado (Hernández-Sampieri, 2018). En este caso, el análisis se realizó con la finalidad de describir las características y condiciones presentes en los estudiantes de primer ingreso relacionado con la intervención de la Orientación Educativa.

Se desarrolla bajo un enfoque mixto, al integrar métodos cuantitativos y cualitativos. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2018) la combinación de diferentes técnicas (cuantitativa-cualitativa) permite complementar la información obtenida. En este sentido, las técnicas

cuantitativas se orientan a la medición a través de instrumentos estructurados como la cédula psicopedagógica y el POSIT, lo que permite obtener datos numéricos para su análisis estadístico. Por su parte, las técnicas cualitativas se centran en la comprensión de las experiencias y significados de los participantes, utilizando recursos como la observación, las entrevistas y el análisis del cuestionario exploratorio de factores socioemocionales con estudiantes de nuevo ingreso.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se organizó durante el primer semestre de estudios del ciclo escolar 2025-2026 correspondiente al periodo agosto –diciembre del 2025, con el objetivo de identificar características personales, académicas, socioemocionales y factores de riesgo al inicio de su trayectoria en el NMS.

Para la fase de intervención se implementó el programa institucional de Orientación Educativa (primer semestre), el cual se encuentra conformado por 25 sesiones grupales orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, estrategias de adaptación escolar y acompañamiento académico, derivado del cual, se realizaron los ajustes necesarios tomando en cuenta los resultados del diagnóstico realizado.

Asimismo, se llevó a cabo la recopilación y análisis de la información generada a lo largo del proceso de intervención. Se procedió a un análisis de la información obtenida (cualitativa y cuantitativa) que permitió en un primer momento obtener un diagnóstico de la población estudiantil, llevar a cabo la intervención con los ajustes de mejora del programa de Orientación Educativa y en un tercer momento el análisis de los datos obtenidos.

Para la obtención de información se utilizaron instrumentos institucionales y uno diseñado adhoc que se enuncian a continuación.

Cédula psicopedagógica. Este instrumento está conformado por ocho apartados:1) datos de identificación del estudiante, 2) datos sociodemográficos, 3) datos socio familiares, 4) trayectoria académica, 5) intereses profesionales y vocacionales, 6) competencias socioemocionales, 7) habilidades digitales y uso de herramientas tecnológicas, 8) recreación y tiempo libre. Sin embargo, para esta investigación se consideran únicamente los relativos a datos de identificación del estudiante, datos sociodemográficos y competencias socioemocionales. ([ver Anexo A](#))

Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT). Este instrumento permitió el diagnóstico inicial de las personas estudiantes en siete áreas de riesgo:1) uso/abuso de sustancias, 2) salud mental, 3) relaciones familiares y 4) relaciones con amigos 5) nivel educativo 6) interés laboral 7) conducta agresiva/delictiva, lo cual permite identificar a estudiantes que requieren una intervención preventiva inmediata. ([ver Anexo B](#))

Cuestionario exploratorio de factores socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso. Este instrumento permitió reconocer situaciones generadoras de estrés relacionadas con el ámbito escolar, así como redes de apoyo a las que recurren las personas estudiantes ante situaciones de tensión. Asimismo, permitió identificar algunos síntomas emocionales y físicos asociados al estrés académico. ([ver anexo C](#))

Encuesta de opinión de estudiantes sobre la implementación del programa de Orientación Educativa. Se aplicó la encuesta institucional dirigida a los estudiantes con el objetivo de conocer su percepción respecto a la implementación y utilidad del programa de Orientación Educativa durante el primer semestre). ([ver Anexo D](#))

De igual forma se utilizó el programa de intervención de Orientación Educativa establecido por la institución para el primer semestre conformado por 25 sesiones grupales en el

que se desarrollaron los temas establecidos, así como las adecuaciones y ajustes de mejora derivados de los resultados obtenidos en el diagnóstico (instrumentos aplicados).

4.4 Análisis de datos

Para el análisis de la información se emplearon procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. El procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva, mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y promedios. Los datos fueron organizados y procesados utilizando el software *Microsoft Excel*, lo que permitió sistematizar la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados. Los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos, facilitando la interpretación de los datos. Asimismo, para el análisis de la información cualitativa se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual permitió examinar e interpretar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, así como la información derivada de reportes institucionales relacionados con la trayectoria escolar y la deserción. Este procedimiento facilitó la identificación de cuatro bloques: (1) *integración al entorno escolar*, (2) *organización académica*, (3) *identificación de emociones*, y, (4) *gestión emocional*, relacionados con los factores socioemocionales presentes en las estudiantes.

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación de la información, mediante el cual se contrastaron los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos aplicados con los datos institucionales relacionados con la estadística de deserción escolar. Este proceso permitió integrar los hallazgos provenientes de diversas fuentes de información, proporcionando una visión más amplia e integral del objeto de estudio.

4.5 Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos fundamentales de la investigación en el área educativa lo cual se consideró: la participación

voluntaria de estudiantes, la confidencialidad de la información y el uso de datos y de información exclusivamente con fines académicos.

Asimismo, se contó con la autorización de las autoridades de la unidad académica para la utilización de instrumentos y resultados institucionales, así como para la aplicación de instrumentos diseñados para esta investigación.

4.6 Limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones de la investigación se puede identificar la temporalidad del estudio ya que, al tratarse de un diseño transversal desarrollado durante un solo semestre escolar, los resultados reflejan las condiciones y percepciones de las personas estudiantes en un momento específico del proceso educativo, por lo que no permiten observar cambios a lo largo de periodos más prolongados. Así también la posibilidad de sesgo debido a la percepción individual de cada participante, no obstante, los resultados obtenidos proporcionan información relevante para identificar las principales características de la población estudiantil una propuesta de ajustes al programa de intervención Orientación Educativa para primer semestre que favorezca el proceso de incorporación de las personas estudiantes de primer ingreso.

Capítulo 5. La Intervención de la Orientación Educativa con estudiantes de primer ingreso

Cuando un estudiante pasa de un nivel educativo a otro, enfrenta tensiones y procesos socioemocionales que afectan su incorporación al nuevo nivel educativo (influyendo también el desprendimiento del nivel que concluye y la separación de los compañeros de estudio).

Estas transiciones educativas suelen representar momentos de vulnerabilidad ya que se enfrentan a entornos escolares con dinámicas organizacionales y académicas distintas a las previamente conocidas. La ausencia de estrategias y de redes de apoyo institucional puede dificultar el proceso de adaptación y por tanto de incorporación al nuevo nivel educativo, generando inseguridad, desmotivación o dificultades en el rendimiento académico.

En el caso del ingreso al NMS representa para las personas estudiantes una etapa de transición caracterizada por cambios académicos, personales, emocionales y sociales que pueden o no influir en su adaptación y desempeño escolar. Es aquí donde la Orientación Educativa toma un papel relevante en el acompañamiento de las personas estudiantes en este proceso de incorporación al nivel educativo y a la organización escolar, con la finalidad de favorecer en su adaptación e integración al bachillerato.

El programa de intervención en Orientación Educativa para el primer semestre, se concibe como un conjunto de acciones planificadas, sistemáticas y contextualizadas que atienden las necesidades iniciales de las personas estudiantes a través de estrategias preventivas, formativas y de acompañamiento. Su finalidad es favorecer la incorporación y adaptación escolar, fortalecer recursos personales y académicos, así como identificar oportunamente factores de riesgo asociados a la transición del nivel educativo, la nueva organización escolar los nuevos retos académicos (UAEM, 2020b).

La intervención se desarrolla mediante una atención grupal, sustentada en procesos de diagnóstico inicial, seguimiento continuo y evaluación. Desde una perspectiva psicopedagógica, el programa de orientación educativa reconoce la diversidad de trayectorias, contextos familiares y características personales de las personas estudiantes, (esta última mediante la atención individual) por lo que, plantea estrategias diferenciadas que permiten atender de manera integral las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

Los servicios psicopedagógicos de atención individual (para estudiantes de primer ingreso) que lleva a cabo el equipo de Orientación Educativa se implementan con aquellas personas estudiantes que, derivado del diagnóstico inicial, se identifica que requieren un seguimiento personalizado, o en su caso, cuando la persona estudiante solicita los servicios. La principal estrategia de trabajo individual es la entrevista y cuando es necesario se realiza la derivación para una atención especializada⁴.

El programa de atención grupal dedicado a la incorporación de los estudiantes a la organización escolar y académica se lleva a cabo en el primer semestre, en el que se promueve la adquisición de saberes organizados y el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores.

Los contenidos se organizan en dos bloques a saber. El primer bloque encaminado para dar a conocer la identidad institucional cuyo propósito es que la persona estudiante reconozca el sentido de identidad institucional y pertenencia al NMS de la UAEM para su adaptación, promoviendo los conocimientos habilidades, aptitudes y valores que le permitan afrontar la transición, comprendiendo los cambios y exigencias que implica esta etapa de formación en el nuevo rol como estudiante de bachillerato. También permite conocer la normatividad

⁴ Se refiere a la derivación que el Orientador Educativo realiza hacia alguna institución o programa tomando en cuenta las necesidades específicas de la persona estudiante y la autorización de los padres o tutores del menor.

institucional reconociendo sus derechos y obligaciones como estudiante universitario (UAEM, 2020). (ver tabla 8)

Tabla 8

Saberes establecidos en el programa de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa para primer semestre (Bloque I) del plan de estudios 2020

	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
Saberes a desarrollar en estudiantes de primer ingreso.	Distingue los cambios en la transición de la secundaria a la preparatoria.	Demuestra la importancia de la integración al nuevo contexto educativo.	Demuestra su rol como nuevo estudiante de bachillerato.
	Conoce la nueva normatividad institucional para prevenir los posibles riesgos que obstaculicen sus estudios.	Distingue los derechos y obligaciones que marca la normatividad institucional.	Asume un sentido de Identidad y pertenencia como estudiante de la U.A.E.M.

Nota. Reproducida del programa de estudio de la unidad de aprendizaje: Orientación Educativa I (plan de Estudios 2020), por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2020, p. 9.

Propiedad de la UAEM.

El segundo bloque cuyo propósito es el identificar los recursos personales y contextuales para asumir una posición crítica ante su desempeño académico promueve los conocimientos actitudes y valores encaminados a identificar las estrategias de aprendizaje existentes, distinguiendo de las habilidades que requiere para mejorar su desempeño académico, desarrollando el aprendizaje autónomo, así como las fortalezas que le permitan obtener mejores resultados académicos. ([ver Anexo E](#)) (ver Tabla 9)

Tabla 9

Saberes establecidos en el programa de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa para primer semestre (Bloque II).

	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
Saberes a desarrollar en estudiantes de primer ingreso.	Identifica las estrategias de aprendizaje que existen.	Distingue las estrategias de aprendizaje ya apropiadas de las no conocidas.	Aplica las estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo.
	Describe sus fortalezas y áreas de oportunidad para identificar sus estrategias de aprendizaje.	Selecciona sus habilidades para un mejor desempeño en las áreas de oportunidad.	Usa sus fortalezas para el desarrollo de nuevas destrezas y obtener el aprendizaje.

Nota. Reproducida del programa de estudio de la unidad de aprendizaje: Orientación Educativa I (Plan de Estudios 2020), por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2020, p. 9.

Propiedad de la UAEM.

5.1 Ámbitos de intervención en el programa de Orientación Educativa

Para los estudiantes de nuevo ingreso y de manera específica del primer semestre, se abordan los ámbitos de intervención psicológico y escolar. El ámbito psicológico se orienta al reconocimiento y manejo adecuado de las emociones, así como al fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resiliencia y la adaptación al entorno escolar.

La intervención psicológica cobra relevancia durante la adolescencia (etapa en la que se encuentran las personas estudiantes), caracterizada por cambios emocionales, cognitivos y sociales en la que pueden presentarse situaciones como ansiedad, estrés académico, desmotivación, conflictos interpersonales, dificultades de adaptación escolar y crisis de identidad. A través de intervenciones grupales de tipo preventivo (campañas, conferencias y jornadas temáticas), formativas (mediante el desarrollo de temas que establece el programa) y de acompañamiento (para las personas estudiantes que soliciten de atención individual), se busca

dotar a las personas estudiantes de herramientas para la resolución de conflictos, el manejo del estrés y la toma de decisiones asertivas.

Asimismo, la intervención psicológica permite la detección oportuna de factores de riesgo psicosociales que pueden incidir en el desempeño académico y la permanencia escolar, favoreciendo (en caso necesario) la derivación temprana a instancias especializadas cuando la situación lo requiere.

La intervención escolar se sitúa en temas referentes a la normatividad y organización escolar, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje. A través de esta intervención se promueve la adquisición y consolidación de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje autónomo, organización del tiempo, autorregulación académica y establecimiento de metas escolares.

De manera complementaria, se brindan asesorías orientadas a la atención de situaciones académicas específicas, tales como la reprobación, dificultades en el cumplimiento de tareas y evaluaciones. Estas intervenciones buscan orientar a las personas estudiantes en la identificación de áreas de oportunidad, el diseño de estrategias de mejora académica y el fortalecimiento de su responsabilidad y compromiso con el proceso educativo. Así mismo, se ofrece acompañamiento y orientación en aspectos administrativos escolares y normativos.

5.2 Los ajustes y prioridades en el programa de intervención

El programa de intervención en Orientación Educativa se concibe como una intervención dinámica, flexible y contextualizada, que requiere ajustes permanentes en función de las características y demandas emergentes de la población escolar que se atiende. En este sentido, los ajustes responden a procesos sistemáticos de diagnóstico y retroalimentación continua.

La necesidad de realizar ajustes se fundamenta en el carácter preventivo de atender oportunamente factores de riesgo académicos, personales y socioemocionales que puedan incidir en la permanencia y el desempeño escolar. Dado que cada generación de estudiantes presenta particularidades en términos del contexto familiar, habilidades académicas, condiciones socioemocionales y dinámicas sociales. Derivado de lo cual el programa de intervención en cada ciclo escolar requiere adaptaciones que garanticen su pertinencia y efectividad a partir del diagnóstico de necesidades que se realiza al inicio de cada semestre.

Los ajustes se realizan a partir de los resultados obtenidos en la cédula psicopedagógica (UAEM, 2021), Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT por sus siglas en inglés) (National Institute on Drug Abuse [NIDA], 1991), las entrevistas individuales, la observación directa en el trabajo grupal o situaciones emergentes que se van suscitando. Este conjunto de evidencias permite identificar tendencias, necesidades prioritarias y áreas a fortalecer.

Las modificaciones o reforzamientos de los contenidos temáticos de programas de Orientación Educativa consideran la incorporación de estrategias didácticas, o la implementación de acciones preventivas específicas (campañas, talleres, conferencias o asesorías focalizadas). Asimismo, se redefinen prioridades cuando se detectan problemáticas concretas, tales como incremento en niveles de ansiedad académica, dificultades en habilidades socioemocionales, uso inadecuado de tecnologías o conflictos interpersonales.

Este proceso de ajuste responde a un enfoque de mejora continua, de esta manera, el programa mantiene coherencia con las necesidades reales de la población escolar, consolidando un modelo de atención integral centrado en la prevención, el acompañamiento y el desarrollo formativo de las personas estudiantes.

5.3 Instrumentos para el diagnóstico inicial

El diagnóstico de la población estudiantil de nuevo ingreso representa un punto de partida en la intervención de la Orientación educativa, ya que permite identificar características y necesidades de las personas estudiantes para su incorporación a nivel educativo. Esta información inicial ofrece pautas para el diseño de intervenciones grupales y en su caso individuales que favorezcan el desarrollo personal y académico, de las personas estudiantes.

Los instrumentos y técnicas utilizadas en esta primera fase denominada de diagnóstico se presentan a continuación:

Cédula psicopedagógica: es un instrumento autoadministrable aplicado de manera institucional (en el primer bimestre del semestre) que consta de ciento treinta y nueve preguntas, organizadas en ocho apartados: 1) datos de identificación del estudiante, 2) datos sociodemográficos, 3) datos socio familiares, 4) trayectoria académica, 5) intereses profesionales y vocacionales, 6) competencias socioemocionales, 7) habilidades digitales y uso de herramientas tecnológicas, 8) recreación y tiempo libre. ([ver Anexo A](#))

Las preguntas se presentan por bloque ofreciendo diversas opciones de respuesta como son: cerradas, abiertas, de opción múltiple y escalas de Likert, con instrucciones en cada apartado, contando con un tiempo aproximado de aplicación de cuarenta minutos.

El proceso de construcción de este instrumento se desarrolló por parte de una comisión integrada por miembros del equipo de orientación educativa de NMS, coordinados por la Dirección de Investigación Educativa de la administración central de la UAEM. Mediante trabajo colegiado y planeación participativa, se favoreció la toma de decisiones horizontal. El diseño contempló la definición de apartados, objetivos específicos y elaboración de ítems, los cuales fueron sometidos a revisión colegiada y juicio de expertos. Posteriormente, el instrumento

fue sometido a dos aplicaciones piloto en una muestra de 180 estudiantes de cinco escuelas preparatorias (UAEM, 2021).

Para el apartado denominado *competencias socioemocionales* se incorporaron las preguntas elaboradas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), para la cédula de registro de aspirantes a ingresar al NMS, cuya autorización fue proporcionada por la Dirección General y la Dirección de Investigación, Calidad Técnica e Innovación Académica del CENEVAL (UAEM, 2021).

Con base en los resultados obtenidos, se determinó su confiabilidad mediante el análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. El procesamiento estadístico se realizó con el programa IBM SPSS Statistics, versión 28.0 (UAEM, 2021).

El reporte de resultados del instrumento de la cédula psicopedagógica se ofrece en tres niveles: de la unidad académica, por turno y por grupo. El objetivo de este instrumento es “identificar características de los estudiantes de nuevo ingreso en aspectos demográficos, socioemocionales, familiares y de trayectoria escolar y académica que favorecen o interfieren en su trayectoria educativa que permitan la intervención oportuna y coadyuven en su formación integral” (UAEM, 2021). (Ver tabla 10)

Tabla 10

Estructura del instrumento de la cédula psicopedagógica de NMS

Número	Apartado	Ítems	
		Número	Tipo de respuesta
1	Datos de identificación del estudiante.	7	Abiertas Opción múltiple
2	Datos socio familiares	9	Opción múltiple
3	Datos sociodemográficos	18	Abiertas Opción múltiple
4	Trayectoria académica	7	Opción múltiple.
5	Intereses profesionales y vocacionales	4	Opción múltiple Dicotómicas

6	Competencias socioemocionales	52	Escala Likert
7	Habilidades digitales y uso de herramientas tecnológicas	14	Dicotómicas
			Escala Likert
8	Recreación y tiempo libre.	14	Escala Likert

Nota: Elaboración propia a partir del instrumento cédula psicopedagógica de NMS (primera versión) 2021.

Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT). El Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT) es un instrumento de tamizaje psicosocial diseñado por el NIDA con el propósito de identificar de manera temprana factores de riesgo en población adolescente en diversas áreas de su desarrollo personal, familiar, escolar y social. Funciona como una herramienta de detección inicial que orienta la intervención preventiva y el acompañamiento oportuno (NIDA, 1991).

El POSIT evalúa múltiples dimensiones relevantes para el desarrollo integral del adolescente, entre las que se incluyen: consumo de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con pares, desempeño educativo, conducta, agresividad y expectativas laborales (Mariño et al., 1998).

En México, el POSIT ha sido adaptado, validado y utilizado ampliamente en contextos educativos, comunitarios y de salud, principalmente por instituciones especializadas en investigación y prevención, como el Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz” y los Centros de Integración Juvenil (CIJ). Diversos estudios realizados con población adolescente mexicana han demostrado que el instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, evidenciando niveles satisfactorios de confiabilidad y validez, lo que respalda su uso en el contexto nacional (Mariño et al., 1998).

En la versión mexicana se compone de 81 reactivos agrupados en siete áreas: uso/abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés

laboral, conducta agresiva/delictiva ([ver Anexo B](#)). El periodo de aplicación es en el semestre agosto-diciembre y en algunas unidades académicas se apoyan con instituciones como: CIJ y de los Centros Comunitarios de Salud Mental y Adicciones (CECOSAMA). La información obtenida a través de este instrumento orienta la toma de decisiones para la intervención, el seguimiento psicopedagógico y, cuando la situación lo amerita, la canalización a instancias especializadas.

Tabla 11

Estructura del instrumento Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT)

Número	Apartado	Ítems	
		Número	Tipo
1	Uso/ abuso de sustancias	17	Respuestas cerradas (SI / NO)
2	Salud mental	16	
3	Relaciones familiares	10	
4	Relaciones con amigos	7	
5	Nivel educativo	16	
6	Interés laboral/ vocacional	6	
7	Conducta agresiva/ delictiva	14	

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura del instrumento desarrollado por el National Institute on Drug Abuse, 1991.

La entrevista según Janesick (1998, como se citó en Hernández-Sampieri et al., 2014) es:

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. (p. 403)

En tanto, la entrevista en contextos educativos es un proceso conversacional dirigido a obtener y comprender información relevante para el aprendizaje o la intervención educativa, se

emplea para recabar, interpretar y compartir información que contribuya a comprender mejor el desarrollo, las necesidades académicas y las experiencias de las personas estudiantes o de quienes participan en el contexto escolar (Pizzolitto, 2015).

La entrevista constituye una herramienta cualitativa dentro del proceso de diagnóstico y de intervención en Orientación Educativa, al permitir la obtención de información directa, contextualizada y profunda sobre la situación académica, personal, familiar, social y emocional de la persona estudiante. A través de esta técnica se exploran intereses, expectativas, preocupaciones, dificultades y recursos personales de las personas estudiantes.

Las entrevistas pueden adoptar distintas modalidades, tales como estructuradas, semiestructuradas o abiertas, de acuerdo con los objetivos de la intervención y la etapa del proceso de acompañamiento. Las entrevistas estructuradas permiten recabar información específica y sistematizada; por su parte, las entrevistas semiestructuradas ofrecen una guía flexible de preguntas que posibilita profundizar en determinados aspectos emergentes durante el diálogo, mientras que las entrevistas abiertas favorecen una exploración más amplia y libre de la experiencia del entrevistado, permitiendo obtener información cualitativa, contextual y significativa (Canales Cerón, 2006).

Cada modalidad responde a diferentes niveles de profundidad, control y flexibilidad en la interacción comunicativa, por lo que su elección dependerá del propósito que persiga el orientador educativo. La entrevista cumple una función relacional y formativa, ya que favorece el establecimiento de un vínculo de confianza y escucha activa entre el orientador y la persona estudiante, condición indispensable para una intervención eficaz. Este vínculo permite generar un espacio seguro en el que la persona estudiante expresa sus inquietudes sin temor al juicio,

fortaleciendo la alianza de trabajo y la corresponsabilidad en el proceso de la Orientación Educativa.

Desde una perspectiva ética y profesional, la entrevista se desarrolla bajo los principios de confidencialidad, respeto, empatía y responsabilidad, los cuales garantizan el adecuado resguardo de la información y la protección del bienestar integral de las personas estudiantes. No obstante, es importante señalar que el principio de confidencialidad tiene límites claramente establecidos, particularmente cuando se identifica una situación que pueda poner en riesgo la salud física, emocional o la vida de la persona estudiante. Dado que se trata de personas menores de edad, en estos casos resulta necesario informar oportunamente a los padres, madres o tutores legales, actuando siempre en a los lineamientos éticos y normativos institucionales.

De este modo, la entrevista contribuye a una atención integral, preventiva y pertinente, fortaleciendo el acompañamiento educativo dentro del marco de la Orientación Educativa y favoreciendo el desarrollo personal, académico y socioemocional de las personas estudiantes.

[\(ver Anexo F\)](#)

Dentro del área de Orientación Educativa, en el NMS, la aplicación de la cédula psicopedagógica y POSIT, se complementa con la entrevista individual, permitiendo realizar una detección temprana de factores de riesgo que puedan incidir en el desempeño académico, la permanencia escolar y el bienestar socioemocional de las personas estudiantes. En este sentido, estos instrumentos y técnicas son componentes articulados de un sistema integral de diagnóstico e intervención en el área de Orientación Educativa, lo que fortalece los recursos metodológicos y la validez del proceso de diagnóstico con el fin de la pertinencia de la intervención.

5.4 Vinculación con otros programas institucionales

La intervención de Orientación Educativa no se desarrolla de manera aislada, sino en vinculación con otros programas institucionales que fortalecen la atención integral de las personas estudiantes de primer ingreso. Esta articulación permite dar continuidad a los procesos de diagnóstico, seguimiento y acompañamiento académico y socioemocional.

Uno de los mecanismos de vinculación se establece con el programa de tutorías. A partir de los resultados obtenidos mediante la cédula psicopedagógica, el POSIT y las entrevistas individuales, el área de Orientación Educativa elabora reportes de estudiantes identificados en situación de riesgo académico (reprobación o deserción), personal (relaciones interpersonales o familiares) o socioemocional (ansiedad, estrés, depresión entre otras). Dicha información se socializa en reuniones colegiadas con el equipo de tutores designados por la dirección del plantel con la finalidad de coordinar acciones de seguimiento y acompañamiento respectivamente. Esta intervención conjunta permite atender de manera oportuna factores que podrían incidir en la deserción o rezago escolar.

Así mismo de manera complementaria, se reconoce que la participación de la familia forma parte del proceso formativo de las personas estudiantes, particularmente durante el primer semestre. Por ello, el área de Orientación Educativa organiza talleres dirigidos a madres, padres o tutores legales, desarrollando tres reuniones informativas y formativas por semestre.

El primer taller tiene como propósito dar a conocer a los padres de familia o tutores los servicios que ofrece el área de Orientación Educativa, sus funciones y alcances, favoreciendo la construcción de una relación colaborativa entre familia e institución. El segundo taller se orienta al fortalecimiento de competencias parentales para la detección y manejo de situaciones de riesgo en la adolescencia, proporcionando herramientas para identificar señales de alerta

relacionadas con el consumo de sustancias, cambios conductuales, dificultades emocionales o problemáticas escolares. El tercer taller se diseña con base en las necesidades detectadas en la población estudiantil a través del diagnóstico inicial y el seguimiento de casos específicos, lo que permite abordar temáticas pertinentes y contextualizadas, tales como manejo del estrés académico, la comunicación y relaciones familiares o uso responsable de tecnologías.

Esta vinculación entre Orientación Educativa, tutorías y trabajo con familias configura un modelo de intervención preventiva y corresponsable, en el que se articulan acciones institucionales y familiares en favor del desarrollo armónico e integral de la población estudiantil.

5.5 La evaluación de la intervención a partir de la opinión de las personas estudiantes

La encuesta de opinión para evaluar el programa y los servicios psicopedagógicos que ofrece el área de Orientación Educativa es aplicada en línea por la administración central de la universidad (jefatura del departamento de Orientación Educativa) al final del semestre. Tiene como finalidad recabar la opinión de las personas estudiantes a partir de su experiencia y las sugerencias que tiene para mejorar dicho programa. El instrumento está estructurado para evaluar distintos aspectos del programa y los servicios de Orientación Educativa, tales como el trabajo grupal, la planeación, claridad del programa, disposición del orientador, el uso de recursos y plataformas tecnológicas, estrategias didácticas empleadas para favorecer la comprensión de los temas y la integración grupal. ([ver anexo D](#))

Asimismo, la encuesta de opinión recaba información sobre el cumplimiento del programa, la pertinencia de los contenidos abordados, el respeto y trato hacia las personas estudiantes, el trabajo colaborativo.

Los resultados obtenidos son relevantes para la evaluación interna del programa, ya que aportan información para la mejora continua del programa y servicios que permitan su fortalecimiento y mejores prácticas orientadoras.

Capítulo 6. Resultados

6.1 Hallazgos de la investigación

La presente investigación permitió dar cuenta del proceso diagnóstico y la primera fase de la intervención (ajustes al programa e inicio de su implementación) con estudiantes de primer ingreso (primer semestre) que se lleva a cabo a través del programa de Orientación Educativa de la UAEM. Por lo que, a continuación, se presentan los principales resultados obtenidos.

6.1.1 Diagnóstico inicial

Se llevó a cabo a través de la aplicación de los instrumentos: cédula psicopedagógica, POSIT y cuestionario exploratorio de factores socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso, además de la entrevista semi estructurada. Cabe señalar que este proceso diagnóstico cobra pertinencia por la integración de la información, lo que permitió identificar posibles factores de riesgo y elementos para la planeación de estrategias, ajustes del programa para la intervención desde el área de Orientación Educativa.

La cédula psicopedagógica se aplicó a un total de 30 personas estudiantes (71.42%) de primer semestre del grupo N, lo que permitió la caracterización del grupo en su proceso de ingreso al NMS. Para efectos de esta investigación, se retoman aspectos relativos a: datos de identificación de las personas estudiantes, características sociodemográficas, escolares y competencias socioemocionales. A continuación, se presentan los resultados.

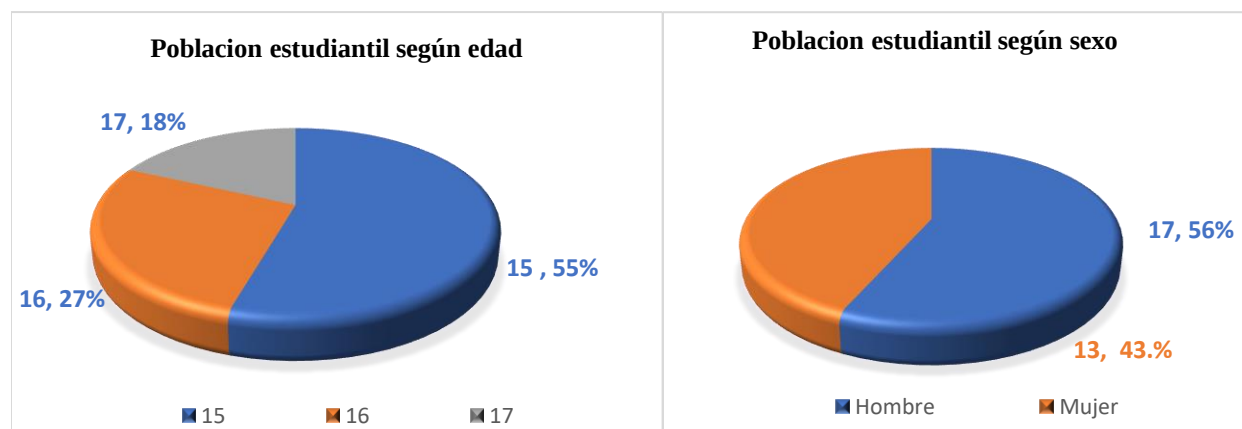
Entre las características sociodemográficas encontramos que la distribución por edad, se concentra en personas estudiantes de 15 años (17, 56.7%) seguido por aquellos de 16 años (8, 26.7%) y un grupo menor de 17 años (5, 16.7%) (ver figura 10). Estos datos coinciden con la etapa de desarrollo esperada (adolescencia). Con relación al sexo, se observa que la muestra está conformada por 17 hombres (56%) y 13 (43%) mujeres (ver figura 10), lo que representa una

predominancia del sexo masculino. Esta distribución permite considerar que los resultados reflejan la participación de ambos grupos de manera cuasi equilibrada.

Con relación con la procedencia geográfica, los resultados indican que principalmente provienen de los siguientes municipios: Cuernavaca (14, 46.66 %), Jiutepec (12, 40.0 %), para el caso de Tepoztlán, Temixco, Yauatepec y Emiliano Zapata se registró una persona estudiante de cada municipio respectivamente (3.33%). Las concentraciones predominantes de personas estudiantes son provenientes de zonas urbanas cercanas a la institución. Desde una perspectiva sociocultural, esta distribución permite inferir que la mayoría de las personas estudiantes comparte contextos relativamente similares, lo que puede beneficiar en los procesos de atención e integración grupal.

Figura 10

Población estudiantil según edad y sexo



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de la cédula psicopedagógica de la UAEM, 2025.

Con relación a los datos escolares, específicamente los promedios obtenidos de la educación básica (secundaria), constituyen un referente para comprender el nivel de desempeño académico previo de las personas estudiantes. Para el caso de los 42 estudiantes que conforman el grupo N encontramos que el promedio grupal se ubica en 7.7, teniendo como mínimo un

promedio de 6.0 (25% de la población encuestada) obtenido por diez estudiantes y el máximo de 10.0 (12.5% de la población encuestada) obtenido por cinco estudiantes tal y como se muestra en la (ver Tabla 12). Estos resultados del primer semestre muestran una modificación en la distribución del rendimiento académico respecto a la secundaria, el porcentaje obtenido por las personas estudiantes en el rango de 6.0 a 7.0 aumenta en un 10%, mientras que el de 7.1 a 8.0 se incrementa en un 5%, lo que indica una mayor concentración en desempeños intermedios. En contraste, las puntuaciones de alto rendimiento académico presentan una disminución, ya que el rango de 8.1 a 9.0 disminuye en un 7.5% y en el rango de 9.1 a 10.0 disminuye en un 7.5% lo que explica que, aun cuando el grupo contaba con antecedentes académicos favorables en secundaria no logran mantener el mismo promedio escolar durante el primer semestre del bachillerato, en donde se presenta una tendencia hacia la disminución del rendimiento, estos resultados pueden interpretarse como parte del proceso de transición académica, donde las nuevas exigencias académicas y administrativas, incrementan la complejidad en el proceso de incorporación a un nuevo entorno educativo.

Tabla 12

Promedio escolar de estudios obtenidos en secundaria y primer semestre de bachillerato por estudiantes del grupo N de primer semestre turno matutino

Promedio	Promedio obtenido estudios de secundaria		Promedio obtenido primer semestre bachillerato	
	Estudiantes	Porcentajes	Estudiantes	Porcentajes
6.0-7.0	6	15%	10	25%
7.1-8.0	12	30%	16	35%
8.1-9.0	16	35%	11	27.5%
9.1-10.0	8	20%	5	12.5%

Nota: Elaboración propia con información de la ULSE de la EPNU de la UAEM.

En cuanto a los resultados de las *competencias socioemocionales* obtenidos a través de la Cédula Psicopedagógica se presentan los sub apartados de *actitudes académicas* (compromiso académico, persistencia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación) así como el sub apartado de *bienestar emocional* (conciencia emocional, regulación emocional y la autonomía emocional), los cuales se presentan a continuación.

Estos resultados, nos permite identificar las competencias socioemocionales en el que las personas estudiantes se sitúan mayormente, lo que da cuenta de las habilidades ya consolidadas y las que aún están en desarrollo.

En el primer sub apartado denominado *actitudes académicas* en el indicador *gusto por la escuela* se identifican áreas de desinterés, particularmente en actividades como, la lectura, la participación en actividades extracurriculares y el disfrute de las sesiones escolares. Esta apatía sugiere que la experiencia escolar no está siendo percibida como significativa o motivante lo que puede limitar el desarrollo de la motivación y en consecuencia afectar el involucrase en su proceso de aprendizaje académico. Por lo que es necesario la intervención en temas relativo a hábitos de lectura mediante estrategias más atractivas y contextualizadas; el diseño de actividades extracurriculares que resulten significativas y generen ambientes de aprendizaje motivadores que favorezcan el disfrute de las sesiones de clases.

En cuanto al *compromiso académico*, se identifica una participación inconsistente en actividades para el aprendizaje autónomo, como la revisión de contenidos previos y el estudio fuera del aula. No obstante, destaca como un elemento favorable la asistencia constante a las clases, es así que, aunque los estudiantes cumplen con aspectos básicos, estos resultados indican la necesidad de intervenciones para el desarrollo del compromiso académico, orientando hacia

una participación constante de planificación académica y encaminada a procesos de aprendizaje como hábitos de estudio.

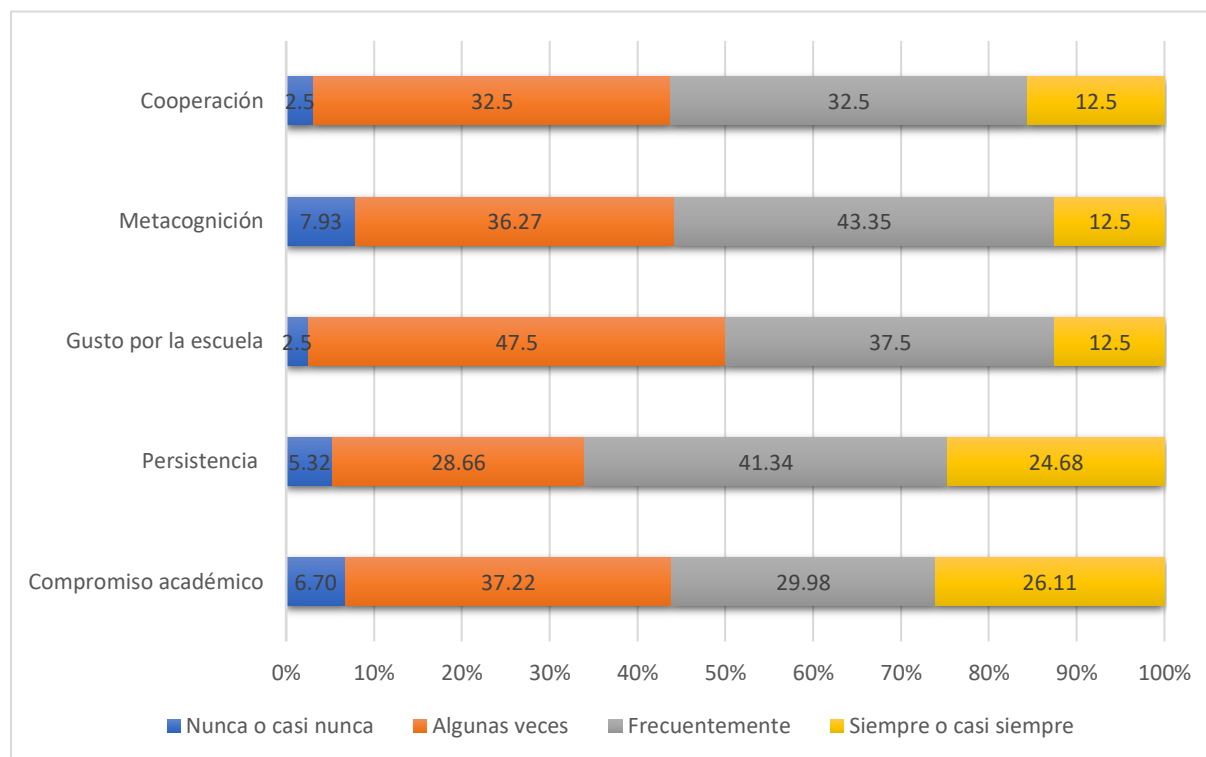
Por su parte, la *persistencia* se presenta como una fortaleza, en tanto que las personas estudiantes tienden a esforzarse de manera constante, mostrando disposición para enfrentar y superar obstáculos y orientando sus acciones hacia el logro de metas. Lo anterior resulta favorable para su desempeño académico, derivado de lo cual, se identifica como importante reforzar y asegurar la continuidad de estas habilidades para el logro de objetivos planteados.

En relación con la *metacognición* y *cooperación* presenta una tendencia similar, los resultados indican que las personas estudiantes hacen uso moderado de estrategias para la organización, la comprensión de la información y la participación en actividades colaborativas. Sin embargo, se observa una baja utilización de estrategias de representación gráfica, como la elaboración de dibujos o diagramas, las cuales ayudan en la estructuración y la integración del aprendizaje. Por lo anterior se identifica que las actividades metacognitivas se encuentran en proceso de desarrollo, por lo que es necesario fortalecer las habilidades que coadyuven en la comprensión y el aprendizaje significativo, así como promover dinámicas de trabajo colaborativas que favorezcan la corresponsabilidad, la comunicación y la resolución de conflictos. (ver Figura 11)

En conjunto, los resultados relativos a las *competencias socioemocionales* reflejan procesos significativos en el desarrollo de actitudes y habilidades hacia el estudio, resaltando altos resultados con relación a la *persistencia* y áreas de oportunidad a trabajar en *compromiso académico* y *gusto por la escuela*, de igual forma en indicadores como la *metacognición* y la *cooperación* requieren fortalecimiento para consolidar procesos de aprendizaje más autónomos. [\(ver Anexo G\)](#)

Figura 11

Competencias socioemocionales del sub apartado actitudes académicas de los estudiantes de primer ingreso



En el sub apartado *bienestar emocional* específicamente en el indicador: *conciencia emocional* los resultados indican que las personas estudiantes son capaces de identificar y reconocer sus emociones, así como de percibir la influencia de estas en sus relaciones interpersonales. Sin embargo, tienen limitaciones en la comprensión de las causas que originan dichos estados emocionales, por lo que resulta necesario desarrollar estrategias para el autoanálisis y la reflexión que favorezcan el fortalecimiento de la conciencia emocional. (ver Figura 12)

En cuanto a la *autonomía emocional*, los resultados muestran una tendencia similar en los porcentajes obtenidos (entre el 25.9% al 30.8%) en las diferentes opciones, encontrando

resultados favorables específicamente en lo referente a la percepción de sí mismo (como personas valiosas, aceptación en su autoimagen y en su forma de ser). Las dificultades que presentan se ubican en lo referente a la toma de decisiones y adaptación a cambios, así como sentir angustia ante ciertas situaciones adversas. Lo anterior muestra que las personas estudiantes aún no han alcanzado la consolidación de habilidades que se requieren para actuar con independencia emocional. En este sentido, se identifica la necesidad de fortalecer la autonomía emocional mediante el desarrollo de recursos socioemocionales para la toma de decisiones, la adaptación al cambio y el afrontamiento de situaciones adversas.

Los resultados del indicador *regulación emocional* presenta datos que dan cuenta de dificultades que las personas estudiantes enfrentan al momento de la gestión de sus emociones ante situaciones que les resultan desagradables, entre las que se encuentran, por ejemplo, estados de tristeza. Aun cuando las personas estudiantes intentan afrontar dichas situaciones, no siempre logran modular sus respuestas emocionales, lo que puede generar un mayor riesgo ante el estrés. Es así que estas estrategias de regulación emocional aún se encuentran en proceso de desarrollo.

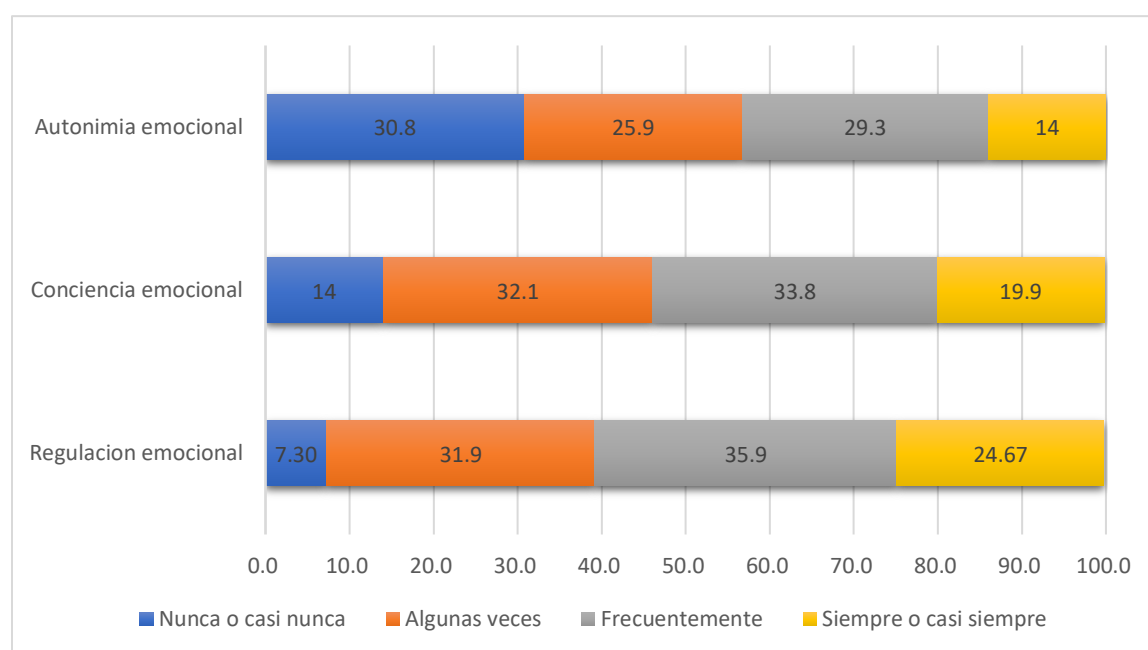
Los datos obtenidos del sub apartado *bienestar emocional* dan cuenta de las habilidades que presentan desarrollo incipiente identificadas como áreas de oportunidad, particularmente en lo referente a la *autonomía emocional*, esto implica la necesidad de realizar intervenciones tendientes a la gestión de emociones y pensamiento crítico, que permitan a las personas estudiantes tomar decisiones de manera independiente, asumir responsabilidad sobre sus acciones y afrontar situaciones adversas con mayor seguridad.

Finalmente, los resultados muestran que las competencias socioemocionales de las personas estudiantes de primer semestre se encuentran en proceso de desarrollo (presentando

diferentes niveles entre estudiantes) propio de la incorporación a un nuevo nivel escolar y contexto académico. Esta diferencia en el desarrollo de las competencias indica que no han logrado integrarlas de forma homogénea, lo que destaca la necesidad de brindar el apoyo requerido para enfrentar los retos escolares que se les presentan.

Figura 12

Competencias socioemocionales del sub apartado bienestar emocional de los estudiantes de primer ingreso



Los resultados obtenidos a través del POSIT permite presentar la información del 100% de los estudiantes del grupo N (42) de los cuales se detectaron 10 estudiantes (23.8 %) en situación de riesgo, de estos, ocho (80 %) corresponden al sexo femenino y dos (20 %) al sexo masculino. En cuanto a la distribución por áreas de riesgo, los resultados indican que los principales factores se concentran en el área de salud mental, con 10 casos (23.8%), en los que se presentan manifestaciones como síntomas de ansiedad, depresión, cambios de ánimo, pensamientos negativos y dificultades en la regulación emocional. En segundo lugar, se ubica el

área educativa con ocho casos (19.0%) asociados a dificultades en el proceso de incorporación escolar, bajo rendimiento académico y desinterés por las actividades escolares. Finalmente, el área de relaciones familiares, con siete casos (16.7%), donde predominan problemáticas como conflictos con los progenitores y aislamiento. Asimismo, aunque con menor frecuencia, se identifican conductas delictivas en cuatro casos (9.5%), relacionadas con problemas con la autoridad, normas y hurto, lo que constituye un foco de atención que requiere intervención oportuna y estrategias preventivas. (ver Tabla 13)

Tabla 13

Distribución de factores de riesgo identificados mediante el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT). Grupo N turno matutino

Área evaluada	Número de casos	% respecto al total de estudiantes (42)	Factores asociados
Salud mental	10	23.8%	Ansiedad, depresión, cambios de ánimo, pensamientos negativos, dificultades en la regulación emocional
Relaciones familiares	7	16.7%	Conflictos con los progenitores, aislamiento
Nivel educativo	8	19.0%	Dificultades de incorporación, bajo rendimiento, desinterés académico
Conductas delictivas	4	9.5%	Consumo de alcohol y drogas, robo

Nota: Elaboración propia con información obtenida del Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT) de la National Institute on Drug Abuse, 1991.

Importante señalar que las personas estudiantes identificadas en situación de riesgo presentan una combinación de factores asociados, lo que evidencia la complejidad de las problemáticas detectadas. En este sentido, se encontró que ocho de los 10 estudiantes en riesgo

presentan dos factores asociados, mientras que dos personas estudiantes concentran tres factores de riesgo de manera simultánea.

De manera particular, la totalidad de los casos se ubica en el área de salud mental, la cual se articula con otros factores asociados como el área educativa, las relaciones familiares y las conductas delictivas. Por lo que, cinco estudiantes combinan factores de salud mental y educativos, tres presentan simultáneamente problemáticas en salud mental y relaciones familiares, y dos estudiantes integran conductas delictivas junto con salud mental y además presentan dificultades en el ámbito familiar.

Estos resultados reflejan que las condiciones de riesgo no se presentan de forma aislada, sino interrelacionadas, configurando perfiles de mayor vulnerabilidad lo cual muestra la complejidad y la multiplicidad de las problemáticas detectadas que requieren intervenciones integrales y multidisciplinarias. (ver Figura 13)

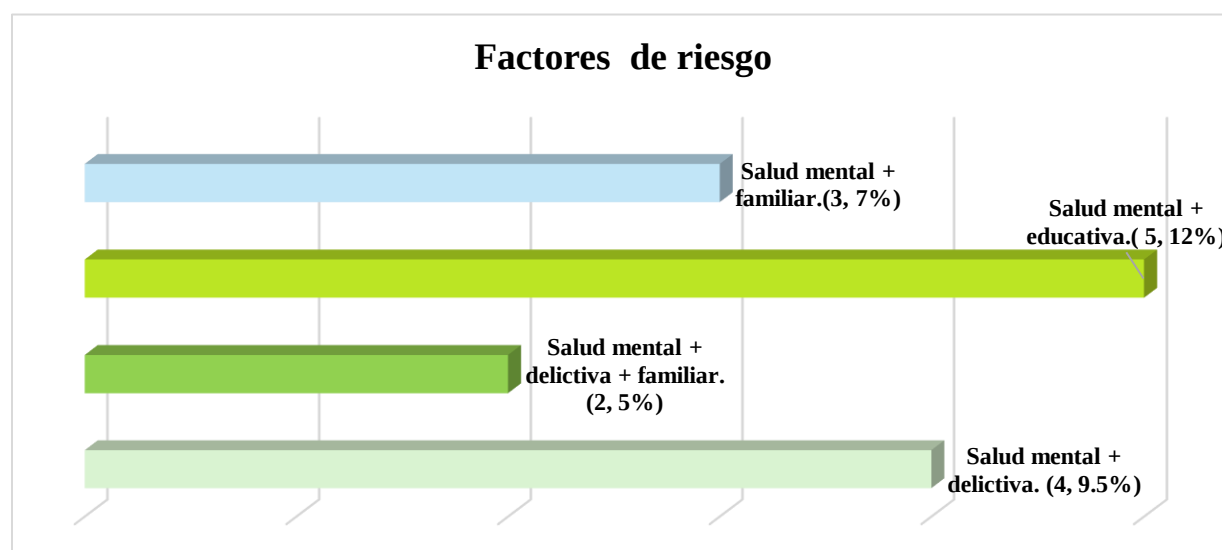
Estos datos revelan también, que las áreas de mayor riesgo se relacionan con aspectos emocionales y psicológicos, ya que se identifica que algunas personas estudiantes presentan de manera simultánea problemáticas de tipo emocional, familiar y conductual, lo que refleja una mayor complejidad en su contexto vinculado al manejo del estrés, la ansiedad y la desmotivación. Por otra parte, la combinación de factores emocionales y educativos relacionados con el bajo rendimiento, las dificultades en el proceso de incorporación escolar y el desinterés académico permite detectar que estas condiciones no solo derivan de problemáticas emocionales, sino que también inciden en la trayectoria académica y la permanencia escolar.

Desde esta perspectiva los aspectos emocionales se relacionan con el desempeño académico, ya que interfieren en procesos como la concentración y el procesamiento de la información, lo que deriva en dificultades de incorporación y bajo desempeño, por consecuencia,

estas condiciones pueden resultar en experiencias de fracaso académico y por ende aumenta la frustración y la ansiedad, alimentando nuevamente en un malestar emocional inicial, configurando así una dinámica cíclica. Es así que las situaciones que enfrentan las personas estudiantes no deben identificarse únicamente a través de las calificaciones obtenidas sino tomar en cuenta los factores emocionales antes descritos vinculados a sus resultados educativos (calificaciones), de tal manera que la intervención se lleve a cabo de manera integral.

Figura 13

Factores de riesgo asociados identificados en estudiantes de primer ingreso grupo N turno matutino



Nota: Elaboración propia con información obtenida del Cuestionario de Tamizaje de problemas en adolescentes (POSIT) de la National Institute on Drug Abuse, 1991.

Los resultados obtenidos a través del *cuestionario exploratorio de factores socioemocionales* en estudiantes de nuevo ingreso, aplicado a 42 personas estudiantes (100% de la muestra), permitió obtener información sobre aspectos relacionados con situaciones

generadoras de estrés relacionadas con el ámbito escolar, así como redes de apoyo a las que recurren.

La organización de los resultados se presenta en los siguientes cuatro bloques: 1) *integración al entorno escolar*, 2) *organización académica*, 3) *identificación de emociones* 4) y *gestión emocional*.

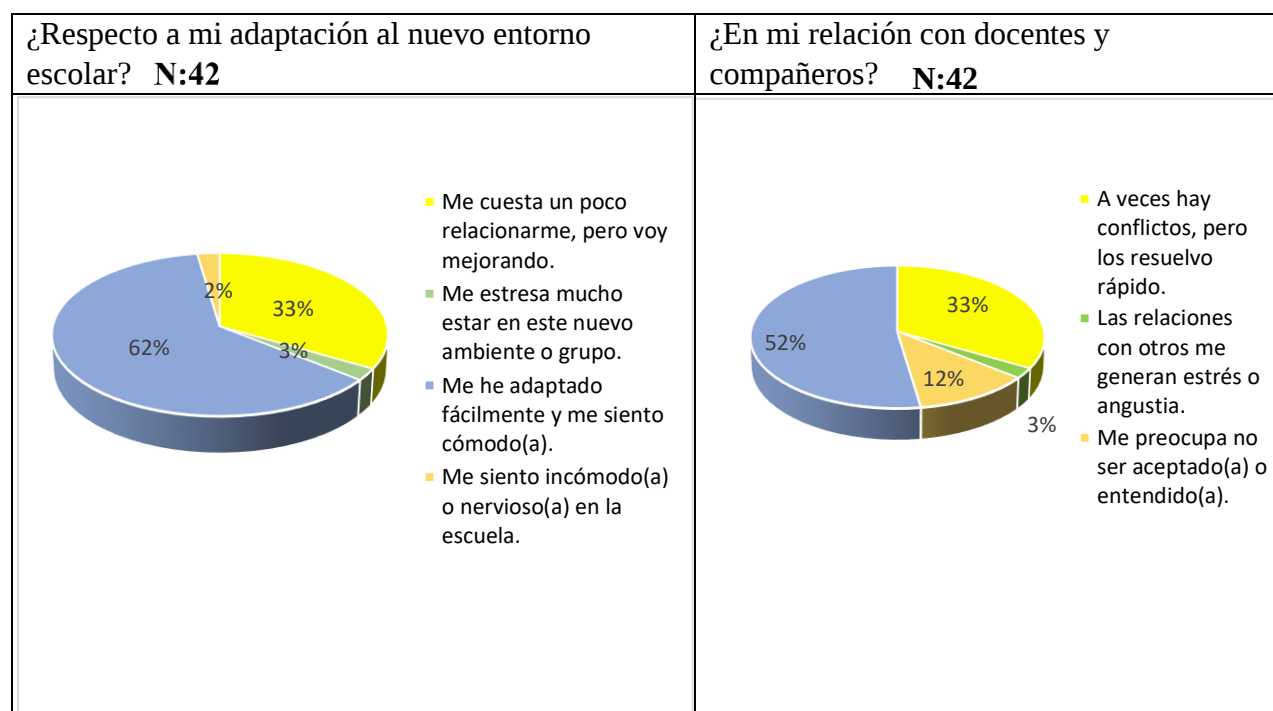
En cuanto a los resultados del bloque 1) *integración al entorno escolar*, se observa que el 62% (26) de las personas estudiantes señalan que se han adaptado fácilmente y se sienten cómodos(a) con el grupo del cual forman parte. Por otro lado, un 33% (14) de las personas estudiantes mencionan que les cuesta relacionarse, pero van mejorando, lo que sugiere que, aunque existe cierto nivel de dificultad en la adaptación, este grupo se encuentra en un proceso de ajuste e integración. (ver Figura 14)

En lo referente a la relación con docentes y compañeros muestran que la mayoría de las personas estudiantes refieren sentirse apoyados y comprendidos con un 52% (22), mientras que un 33% (14) señalan que, aunque se presenten conflictos en el grupo, estos se resuelven de manera rápida. Finalmente, el 12% (5) reporta no sentirse aceptado o comprendido por lo que se refleja dificultades en el proceso de integración con sus compañeros de grupo.

En conjunto los resultados del bloque nos indican que la mayoría de las personas estudiantes han logrado la integración en su nuevo entorno escolar, así como el apoyo de sus relaciones interpersonales. Sin embargo, también se observa que algún integrante aún se encuentra en este proceso ya que han enfrentado dificultades por lo que es necesario continuar con el acompañamiento estudiantil.

Figura 14

Ítems del bloque 1 denominado: *Integración al entorno escolar.*

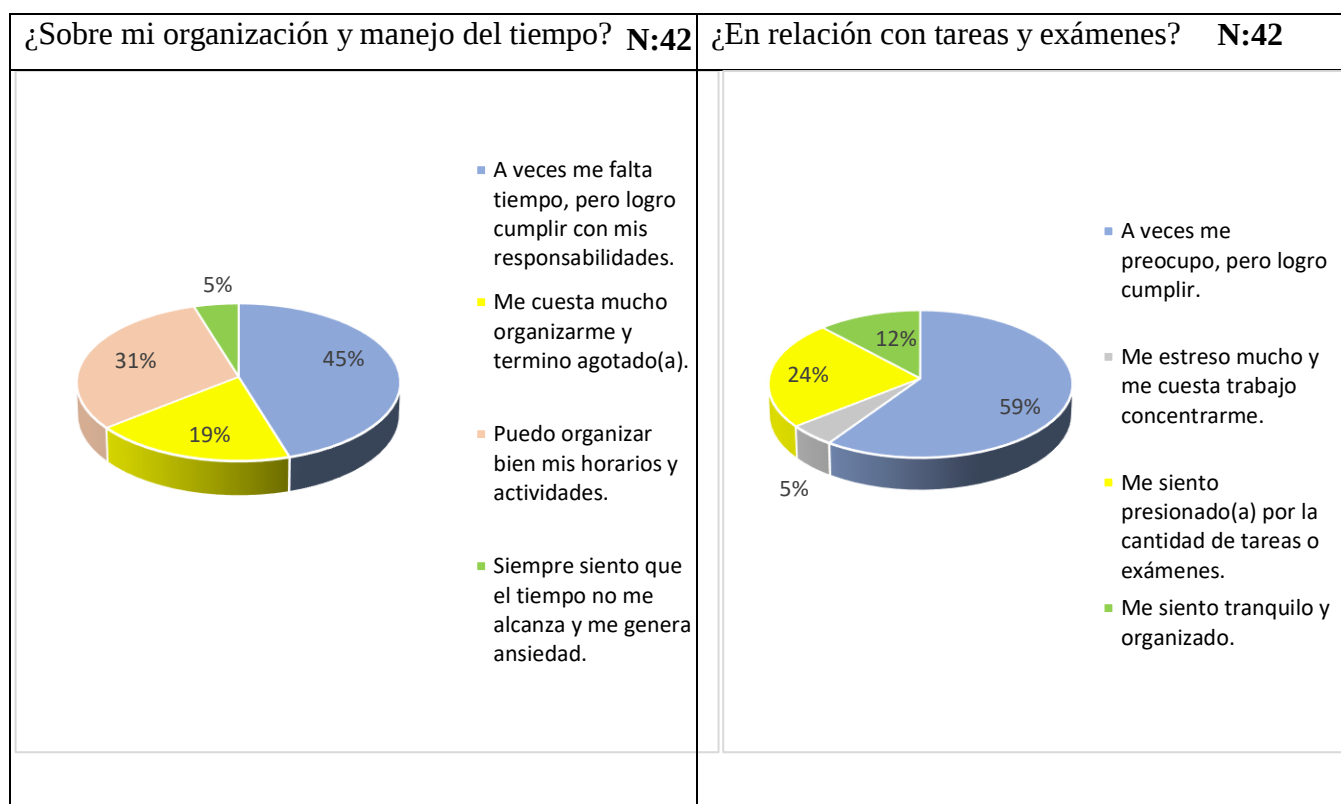


Los resultados del bloque 2) denominado *organización académica*, indican que, en cuanto al manejo del tiempo, el 45% (19) de las personas estudiantes señalan que, a veces les falta tiempo para cumplir sus responsabilidades escolares y un 19% (8) de las personas estudiantes reportan que tienen dificultad para organizar sus horarios y actividades. (ver Figura 15), es así que los resultados nos indican dificultades en la gestión del tiempo con relación a las actividades escolares lo que puede representar un factor de riesgo para el desempeño académico y la incorporación al contexto escolar.

En cuanto a las tareas y exámenes el 59%, (25) de las personas encuestadas señalaron que, logran cumplir con estas responsabilidades; un 24% (10) manifiesta sentirse presionado(a) por la cantidad de tareas y exámenes que deben realizar. (ver Figura 15)

Figura 15

Ítems del bloque 2 denominados :Organización académica



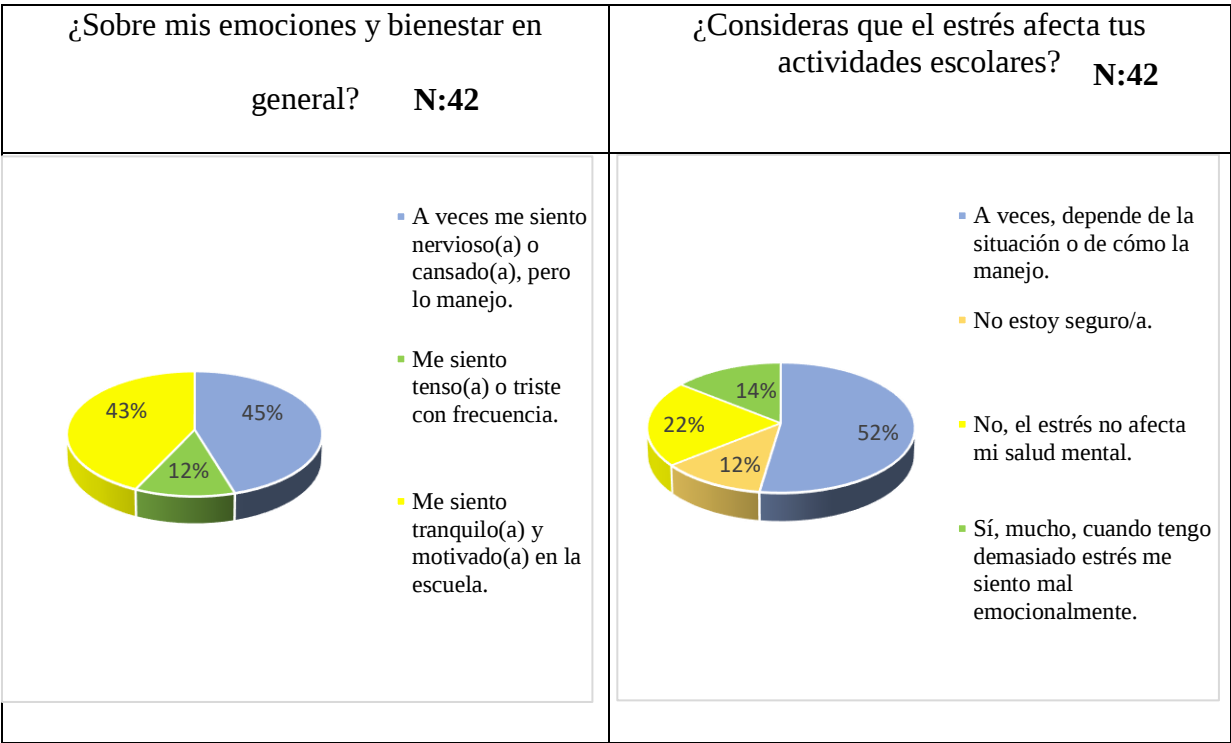
En los resultados del bloque 3) denominado *identificación de emociones* el 45% (19) de los encuestados señalan que en ocasiones se sienten nervioso(a) o cansado(a), en tanto, un 43% (18) se siente tranquilo y motivado en la escuela. Sin embargo, 12% (5) mencionan sentirse tensos(a) o tristes con frecuencia, lo que nos da cuenta que la mayoría de los encuestados experimenta estados emocionales no favorables para la incorporación a un nuevo entorno y contexto escolar.

Por otro lado, en lo referente a los estados de ánimo que presentan las personas estudiantes durante su estancia en el plantel educativo y la realización de sus actividades escolares, el 52% (22) indicó que en ocasiones se sienten afectados por situación de estrés. Asimismo, un 14% (9) refirió que, cuando experimenta niveles elevados de estrés, presenta

cambios en su estado de ánimo. Es decir, un 66% (31) del grupo encuestado experimenta variaciones emocionales asociadas al estrés. (ver Figura 16)

Figura 16

Ítems de bloque 3 denominados: Identificación de emociones



Los resultados del bloque 4) denominado *gestión emocional*. Ante la pregunta *¿Indica que estados de ánimo sueles presentar ante situaciones de estrés?*, los resultados indican que un 45% (18) señalo sentirse cansados o con sueño; el 25% (10) presentan tristeza, ansiedad o mal humor; un 15% (6); refieren dificultad para concentrarse; y un, 15% (6) reporta dolores de cabeza o molestias físicas.

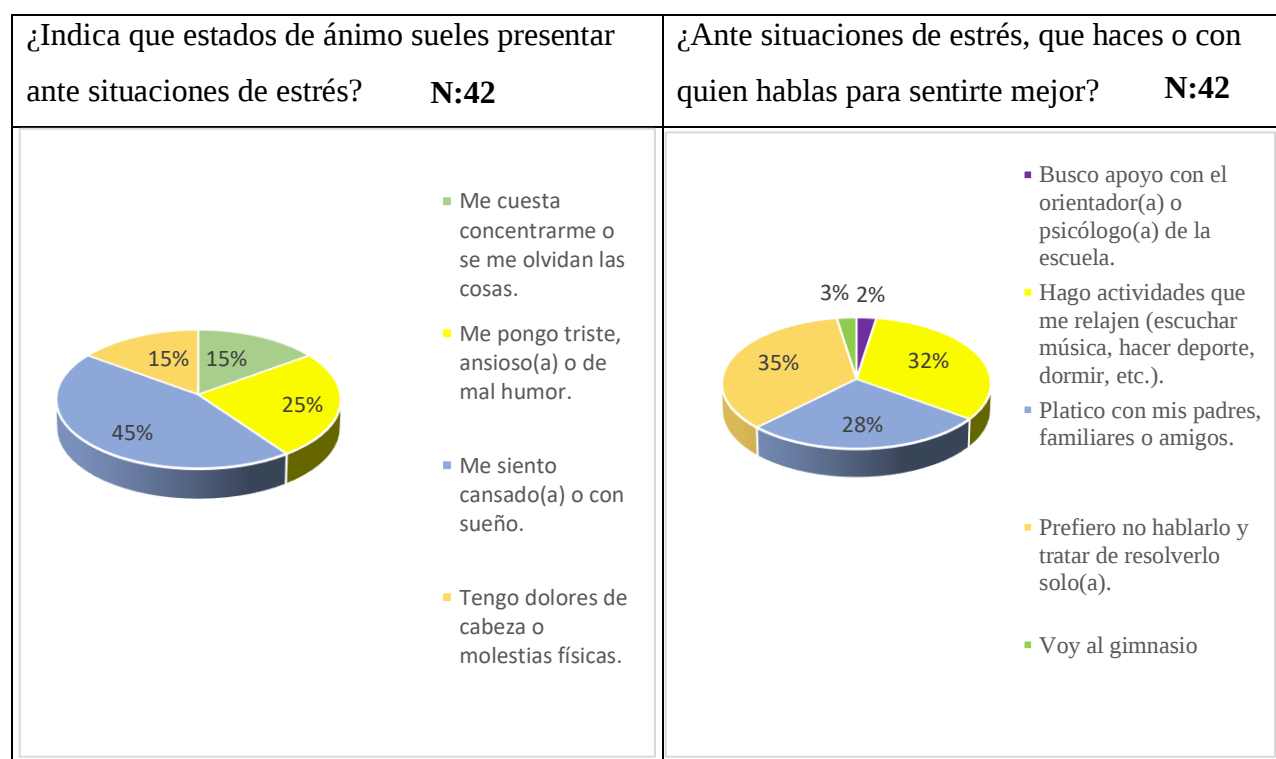
En cuanto a los resultados referente a la pregunta *¿Ante situaciones de estrés, que haces o con quien hablas para sentirte mejor?*, los resultados arrojan que el 35% (14) de las personas encuestadas prefieren no hablar de sus problemas y tratar de resolverlos de manera individual; el

32% (13) logra realizar actividades que le ayudan a relajarse, como hacer deporte o descansar; un 28% (12) platica con sus padres, familiares o amigos; el 3% (2) asiste al gimnasio; y, un 2% (1) asiste con el orientador educativo. Lo anterior indica la necesidad en el desarrollo de habilidades comunicativas y promover los servicios del departamento de Orientación Educativa. (Ver Figura 17)

En conjunto podemos identificar que las personas estudiantes enfrentan situaciones de estrés, durante el desarrollo de sus actividades escolares, por ello, la importancia de desarrollar estrategias de regulación emocional y afrontamiento, así como promover los servicios del departamento de orientación educativa.

Figura 17

Ítems del bloque 4 denominado: Gestión emocional



La entrevista semiestructurada se empleó para profundizar en la identificación de las experiencias, percepciones y vivencias de las personas estudiantes en relación con su proceso de incorporación al plantel educativo, bienestar emocional y desempeño académico durante el semestre que cursan.

Se utilizó la entrevista diseñada por el área de Orientación Educativa de la escuela preparatoria, la cual, se integra de preguntas abiertas y semi estructuradas lo que permitió explorar de manera flexible los temas abordados y mencionados en el párrafo anterior.

Se realizaron 22 entrevistas a igual número de personas estudiantes. 15 (68.1 %) por solicitud individual y siete (31.8%) por canalización de docentes. Identificando en siete (31.8%) personas estudiantes con dificultades emocionales; cinco (22.7%) presentaron situaciones académicas (reprobación de unidades de aprendizaje); tres (13.6%) con problemas de integración escolar; tres (13.6%) con problemas de conducta (faltas de respeto al docente), tres (13.6%) ausentismo de clase (desinterés por actividades académicas); y, uno (4.5%) falta de participación o interacción social en el grupo. (Ver tabla 14)

Cabe destacar que, de las 22 personas entrevistadas, 10 de ellas se ubican dentro de los resultados del cuestionario POSIT como estudiantes en riesgo.

La aplicación de la entrevista posibilitó identificar casos que requieren mayor atención y seguimiento, de los cuales el 7.1 % (3 casos) requirieron derivación a instituciones externas para atención especializada⁵, como los CECOSAMA, así mismo de manera paralela el área de Orientación Educativa dio seguimiento y acompañamiento a estas personas estudiantes.

En este sentido, la entrevista no solo funcionó como un medio para la recolección de información, sino también es una herramienta que favorece la detección de necesidades y se

⁵La canalización se realizó porque presentaron ansiedad, depresión e intento de suicidio. De manera previa se realizó el protocolo institucional de canalización que incluye la autorización de los padres de familia.

integra con los demás instrumentos para complementar y así lograr los ajustes y adecuaciones pertinentes que se utilizaran en la implementación de estrategias y seguimiento dirigidas a las personas estudiantes.

Tabla 14

Entrevistas realizadas a las personas estudiantes y motivos de atención. Grupo N turno matutino

Tipo de entrevista	Motivo	Frecuencia	%
Solicitud individual	Dificultades emocionales	7	31.8%
Solicitud individual	Situación académica	5	22.7%
Solicitud individual	Integración escolar	3	13.6%
Canalización docente	Problemas de conducta	3	13.6%
Canalización docente	Ausentismo en clase	3	13.6%
Canalización docente	Interacción social / falta de participación	1	4.5%

Nota. Elaboración propia con información obtenida de entrevistas realizadas en Orientación Educativa.

La intervención grupal realizada en el grupo N, con una asistencia que registro de 38 a 42 personas estudiantes en cada sesión, representando entre el 90% y 100% de participación estudiantil. Se trabajaron 25 sesiones, con una duración de 50 minutos cada una, impartidas dos veces por semana.

La intervención grupal realizada, fue diseñada con base en el diagnóstico inicial, el cual permitió identificar necesidades específicas de la población estudiantil; a partir de ello, se realizaron ajustes al programa original establecido en el plan de estudios y en el manual de actividades de Orientación Educativa.

Importante señalar que, el programa de Orientación Educativa es flexible por lo que se pueden realizar las modificaciones pertinentes en los contenidos de las sesiones. De los ajustes realizados se priorizó el desarrollo de competencias socioemocionales en temas de regulación de emociones (sesión 9 y 10), la gestión del manejo de estrés (sesión 19) manejo de ansiedad (sesión 20) así como el fortalecimiento de la resiliencia (sesión 22). Estas adecuaciones respondieron a la necesidad de dotar a las personas estudiantes de herramientas prácticas para el afrontamiento de situaciones emocionales adversas, identificadas como áreas de oportunidad en el diagnóstico realizado.

Además, se incorporó una sesión para el abordaje de la prevención de conductas de riesgo, integrando no solo contenidos generales, sino también temáticas específicas como la prevención del suicidio (sesión 17), en atención a los indicadores detectados en el diagnóstico (específicamente mediante resultado de POSIT y entrevistas). Este ajuste permitió atender de manera más focalizada factores de vulnerabilidad presentes en el grupo.

Con relación al desarrollo de la autonomía emocional, se fortalecieron sesiones orientadas al autoconocimiento, mediante actividades como la autobiografía (sesión 18), autoestima (sesión 12), integrando actividades reflexivas y vivenciales que favorecieron la identificación de fortalezas y áreas de mejora en las personas estudiantes. Estas adecuaciones buscaron promover procesos de introspección, pensamiento crítico y toma de decisiones informadas.

Para aquellos temas en los cuales no se podían hacer los ajustes requeridos se solicitó autorización para sustituir las temáticas una vez presentados los resultados del diagnóstico. Tal es el caso de las sesiones 15 y 20. (ver Tabla 15)

Tabla 15*Ajustes de contenidos al programa de Orientación Educativa primer semestre grupo N*

Tema	Sesión	Contenido	Ajuste de contenido
Bloque 1			
Integración y reconocimiento grupal	1	-Presentación del programa de orientación educativa -Actividades y evaluación del semestre -Presentación de participantes del grupo	✓
	2	-Integración grupal	✓
	3	-Normatividad instituciones, reglamentos	✓
Identifica normas, valores y la imagen de la institución de la UAEM	4	- Antecedentes de la UAEM y de la EPNU -Logo símbolo (UAEM y preparatoria) -Himno universitario	-Antecedentes de la UAEM y de la EPNU -Logos y símbolos -Programas y servicios institucionales
	5	-Programas y servicios institucionales (becas, tutoría, talleres, servicio médico, biblioteca). -Organización de servicios escolares	-Aplicación de instrumento de diagnóstico cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes (POSIT). -Aplicación de cuestionario exploratorio de factores socioemocionales.
	6	-Evaluación y acreditación de exámenes -Procesos de regularización -Cursos intensivos	✓
	7	Aplicación de instrumento de diagnóstico cédula psicopedagógica	✓
Desarrolla habilidades comunicativas entre pares	8	-Comunicación asertiva - Escucha activa -Expresión emocional -Respeto y empatía	✓
	9	- Resolución de conflictos -Trabajo en equipo	✓
	10	Aplicación de Instrumento de diagnóstico Cuestionario de Tamizaje de problemas en adolescentes (POSIT).	Regulación de emociones: -Identificación de emociones -Reconocer emociones básicas y sus manifestaciones - Reconocimiento de señales físicas y cognitivas
	11	-Convivencia escolar - La diversidad presente en el grupo escolar	Regulación de emociones: -Diferenciación entre emoción, pensamiento y conducta. - Estrategias de regulación emocional -Toma de decisiones

Tema	Sesión	Contenido	Ajuste de contenido
Bloque II			
Valora cualidades personales		-Autoconfianza	-Autoestima -Autoimagen
	12	-Logros personales	-Logros personales y académicos -Habilidades y cualidades personales
	13	-Habilidades y cualidades personales -Influencia del entorno -Presión social y manejo de la misma -Responsabilidad personal en sus acciones	✓
	14	-Identificación de valores personales -Resolución de problemas en situaciones cotidianas	✓
	15	-Desarrollo de pensamiento positivo hacia sí mismo/a -Motivación personal	- Adicciones: - Consecuencias físicas, emocionales y sociales - Mitos y realidades del consumo de drogas
Identifica estrategias para el aprendizaje autónomo y reconoce los recursos personales.		- Adicciones: - Consecuencias físicas, emocionales y sociales - Mitos y realidades del consumo de drogas	Prevención de conductas de riesgo: Adicciones -Tabaco, alcohol y marihuana - Redes de apoyo y búsqueda de ayuda - Estrategias de autocuidado emocional
	16	Prevención de conductas de riesgo: Adicciones -Tabaco, alcohol y marihuana - Redes de apoyo y búsqueda de ayuda - Estrategias de autocuidado emocional	Prevención del suicidio -Identificación de señales de alerta -Factores de riesgo y protección. -Estrategias de autocuidado emocional
	17	-Historia personal y escolar	-Autoconocimiento mediante autobiografía
	18	-Proyecto de vida	
Reconoce fortalezas y áreas de oportunidad hacia el aprendizaje		- Autoconocimiento	-Gestión y manejo de estrés -Identificación de detonantes de estrés
	19	-Reconocimiento de fortalezas	-Expresión emocional -Autocuidado
	20	- Elaboración de estrategias de aprendizaje - Responsabilidad y compromiso con el aprendizaje -Identificación de áreas de oportunidad	-Manejo de ansiedad -Identificación de detonantes de ansiedad -Modificar pensamientos negativos o catastróficos -Reconocimiento de fortalezas -Identificación de áreas de oportunidad
	21	-Establecimiento de metas y plan de mejora	-Establecimiento de metas y plan de mejora
Aplica sus recursos de aprendizaje en actividades académicas	22	- Organización de estudio - Estrategias de estudio - Hábitos de estudio	-Fortalecimiento de la resiliencia -Manejo de la adversidad -Red de apoyo

Tema	Sesión	Contenido	Ajuste de contenido
	23	-Recursos escolares -Autonomía del aprendizaje	- Organización de estudio -Estrategias de estudio -Hábitos de estudio -Recursos escolares -Autonomía del aprendizaje
	24	- Aplicación de encuesta de opinión de Orientación Educativa -Estatus de Orientación Educativa AC y NA Cierre	✓
	25	-Reflexión de aprendizajes adquiridos -Retroalimentación del proceso -Identificación de cambios personales y académicos	✓

Nota. Elaboración propia a partir de los contenidos del programa de Orientación Educativa de primer semestre.

A nivel metodológico e instrumental, se sustituyeron parcialmente estrategias expositivas por actividades prácticas, dinámicas grupales y ejercicios vivenciales, favoreciendo la participación activa, la expresión emocional y la reflexión personal y grupal. También se adaptaron materiales y dinámicas de trabajo para promover un ambiente de confianza y participación, a través de ejercicios de autoexploración, análisis de situaciones y trabajo colaborativo, se promovió la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias socioemocionales, con el fin de responder de manera más pertinente a las necesidades detectadas. Es así que la intervención grupal no es únicamente la transmisión de contenidos temáticos, sino más bien, es el acompañamiento, escucha y participación activa para que las personas estudiantes puedan lograr desarrollar sus habilidades socioemocionales para beneficiar el proceso de incorporación al NMS.

A partir del trabajo grupal implementado, se observaron los siguientes avances grupales:

Integración grupal. Se identificó mayor trabajo colaborativo, disposición en la interacción y respeto con sus pares. Colaboración para trabajar en equipo con compañeros distintos a su círculo cercano y comenzaron a identificarse como parte del grupo y de la comunidad escolar.

Asistencia. Se observó la presencia a las sesiones de Orientación Educativa, así como asistencia con otros docentes, particularmente en los casos previamente derivados por ausentismo en clase.

Incorporación a la escuela. Manifestado por el interés de conocer la institución, sus espacios, el funcionamiento y la organización de la escuela. Por lo que se observó mayor claridad en su rol como estudiantes de bachillerato.

Utilización de programas y servicios. Se observó el interés por identificar estos programas y servicios como recursos útiles para atender sus necesidades académicas y en lo referente a Orientación Educativa se alcanzó un avance en la disposición para solicitar apoyo de manera voluntaria (asistieron del grupo N 15 estudiantes) para dar respuesta a sus necesidades socioemocionales.

Participación en actividades. Se manifestó participación activa en actividades escolares y extracurriculares como campañas de prevención (salud emocional) pláticas informativas de diferentes academias escolares y eventos organizados por la misma institución (rally, concurso de canto, catrinas, poesía y oratoria), participando con entusiasmo y disposición para involucrarse en las actividades.

En el ámbito académico, reconocieron las exigencias propias del NMS, pero no lograron apropiarse de estas nuevas situaciones, lo que dificultó responder de manera acertada a las nuevas demandas académicas. Derivando en asignaturas reprobadas (3 estudiantes), en situación de riesgo (4) y deserción escolar (6).

En lo referente a las habilidades socioemocionales. Se identificaron avances incipientes toda vez que como se informó anteriormente el primer semestre estuvo dedicado a la fase diagnóstica y la fase de intervención se llevó a cabo en el último bimestre. Se observaron

cambios de forma gradual y situacional conforme se avance en la intervención grupal, por ello, se prevé dar seguimiento durante el segundo semestre del primer año, con la finalidad de consolidar habilidades socioemocionales que les permitan contar con herramientas para el manejo de sus emociones y el afrontamiento de las exigencias académicas y personales.

Los avances identificados se ubican en lo referente a la integración y reconocimiento grupal al mostrar trabajo colaborativo y reconocimiento de sus pares como parte de un mismo grupo. Así también en la regulación de emociones se observó la disminución de respuestas impulsivas durante las dinámicas grupales, así como capacidad para reflexionar y expresar sus emociones de manera tranquila antes de reaccionar.

Las personas estudiantes iniciaron el reconocimiento de sus estados emocionales y a expresarlos de manera abierta, lo que coadyuvo en la participación de actividades de comunicación permitiendo en ocasiones establecer dialogo y expresión grupal. Estos avances corresponden a una etapa inicial en su desarrollo socioemocional, por lo que resulta indispensable dar continuidad a la intervención durante el segundo semestre (enero - junio 2026), mediante la implementación de ajustes pertinentes al programa del curso que respondan y den continuidad a las necesidades detectadas en lo relativo a la autorregulación, la gestión del tiempo y la resolución de problemáticas escolares. Asimismo, se identifica la necesidad de enfatizar el fortalecimiento de habilidades orientadas al afrontamiento efectivo de las exigencias académicas propias de este nivel educativo.

Con relación a la utilización de los servicios de Orientación Educativa a nivel individual no fueron identificados como un medio de acompañamiento para la mayoría de los estudiantes, ya que únicamente el 35.71% (15) del grupo, reconoció esta área como un recurso académico y personal. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el vínculo entre estudiantes

y Orientadores Educativos con el fin de que el área de Orientación sea percibida como un espacio de escucha, accesible y confiable, en el que puedan acudir cuando enfrenten dificultades académicas, inestabilidad emocional o situaciones de riesgo, ofreciendo así una atención oportuna y pertinente.

6.1.1 Resultados de la intervención con estudiantes identificados en situación de riesgo

Se atendieron a 22 estudiantes identificados en situación de riesgo. 10 personas estudiantes identificados a partir de los resultados de POSIT; siete identificados por canalización de docentes y cinco a solicitud del estudiante (ver Tabla 16). Importante mencionar que cinco no pertenecen al grupo N sin embargo fueron atendidos y se consideró valioso integrarlos a este informe de resultados al también ser estudiantes de primer semestre. El trabajo de acompañamiento realizado se presenta a continuación.

Tabla 16

Estudiantes en situación de riesgo atendidos. Grupo N turno matutino

Estudiantes en atención por situación de riesgo	Frecuencia
Estudiantes en riesgo identificados (POSIT)	10
Canalizados a Orientación por docentes.	7
Atención voluntaria	5

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de estudiantes atendidos en situación de riesgo.

La atención y el acompañamiento se realizó de manera individual a través de sesiones que en algunos casos se continúan atendiendo hasta la fecha, en las cuales se abordaron temáticas específicas como el manejo de emociones, manejo de estrés, bajo rendimiento académico,

problemas de conducta en clase y situaciones familiares adversas. Durante estas sesiones, se emplearon estrategias de orientación, escucha activa, contención emocional y análisis de situaciones para el acompañamiento en la búsqueda de alternativas de atención y solución. De igual manera en algunos casos fue necesario hablar con madres, padres o tutores, con la finalidad de involucrar a la familia en el proceso de atención y contar con su consentimiento para el seguimiento correspondiente.

El trabajo y acompañamiento individual, estuvo encaminado hacia la construcción de estrategias focalizadas a los factores de riesgo identificados, buscando en todo momento su bienestar integral y la permanencia en sus estudios.

En lo referente a los casos canalizados por docentes por problemas de conducta en clase, fueron reportados siete personas estudiantes (cinco mujeres y dos hombres). Se trabajaron tres sesiones, la primera para promover la reflexión sobre la situación que presentan; la segunda para dar seguimiento y continuar la reflexión sobre los motivos de la conducta observada en clase; y, la tercera para establecer compromisos y conocer sus resultados educativos, así como la relación con el docente.

Con relación al ausentismo, los docentes indicaron que se redujeron las inasistencias de las personas estudiantes canalizadas. Sin embargo, se registraron dos casos de deserción escolar, al reprobar cinco materias en el semestre lo que conllevó a la baja automática conforme a lo establecido en el reglamento respectivo. Estos casos pueden asociarse a la asistencia irregular y, en algunos casos, a factores personales y familiares que incidieron en su desempeño escolar.

Por lo que respecta a las personas estudiantes identificadas en riesgo a través de POSIT se detectaron tres casos de alto riesgo, que debido a la naturaleza de su problemática requirieron

atención especializada, al identificarse en ellos una necesidad urgente de intervención para así favorecer su bienestar y permanencia escolar.

El caso uno, acudió una persona estudiante del sexo femenino por motivos relacionados con situaciones familiares y personales, llevándose a cabo la atención inicial en a través de la cual se identifica riesgo suicida, por lo cual se implementó el protocolo de atención dando conocimiento a sus padres y posterior se obtuvo el consentimiento informado y se brindó orientación para la su atención, realizándose la canalización a CECOSAMA para su pronta intervención. Actualmente, la persona estudiante se encuentra en proceso de atención y seguimiento, dando cumplimiento a la asistencia de sus sesiones con los diferentes especialistas (psiquiatra, psicólogo y médico general) por lo que aún no es posible reportar resultados concluyentes. No obstante, a partir del seguimiento por parte de Orientación Educativa se observa una mejoría en su estado de ánimo, así como la presencia de apoyo familiar.

El caso dos, se refiere a una persona estudiante del sexo femenino que solicitó la atención por síntomas de ansiedad, caracterizados por somatizaciones (taquicardia, sudoración y dificultad para respirar) nerviosismo constante, aislamiento y resistencia para asistir a la escuela. Así mismo la persona estudiante refería malestares físicos recurrentes lo cual tenía la necesidad de solicitar a su madre llevarla a revisión médica. Por lo anterior, se brindó atención en orientación educativa proporcionando el acompañamiento individual, y orientación en el manejo de la ansiedad.

De igual manera se dio a conocer a la madre la situación académica y emocional de la persona estudiante, ya que, aunado a lo anterior presentaba dificultades en su desempeño escolar derivadas de las inasistencias. Se realizó la canalización a CECOSAMA y actualmente se encuentra en proceso de atención y seguimiento. Cuando la persona estudiante presenta síntomas

de ansiedad acude al servicio de orientación educativa para contención emocional; así mismo se canaliza al servicio médico institucional con la finalidad de brindar atención y generar mayor seguridad respecto a su estado de salud. A partir del seguimiento, se observan avances parciales en la disminución de la sintomatología, por lo que, se continuará con el acompañamiento para favorecer su bienestar emocional y permanencia escolar.

El caso tres, se encuentran en proceso de acompañamiento y corresponde a un estudiante del sexo masculino que presento reprobación en el primer examen parcial en diversas unidades de aprendizaje, (cuatro) lo cual lo coloca en riesgo de deserción. También se presentan problemas de conducta manifestados en faltas de respeto hacia los docentes. Por lo que se brinda atención en orientación educativa centrando el acompañamiento en el establecimiento de límites y desarrollo de estrategias para mejorar su desempeño académico. Así también se estableció comunicación con docentes y tutor del grupo para seguimiento de caso ya que al tratarse de una problemática de índole académica derivada de la reprobación se consideró el trabajo colaborativo para la implementación de acciones conjuntas.

Actualmente, la persona estudiante logro regularizar algunas unidades de aprendizaje, reduciendo el riesgo de deserción al quedar únicamente con un curso reprobado de las cuatro iniciales. Se continuará con el acompañamiento conjunto entre orientación educativa y tutoría.

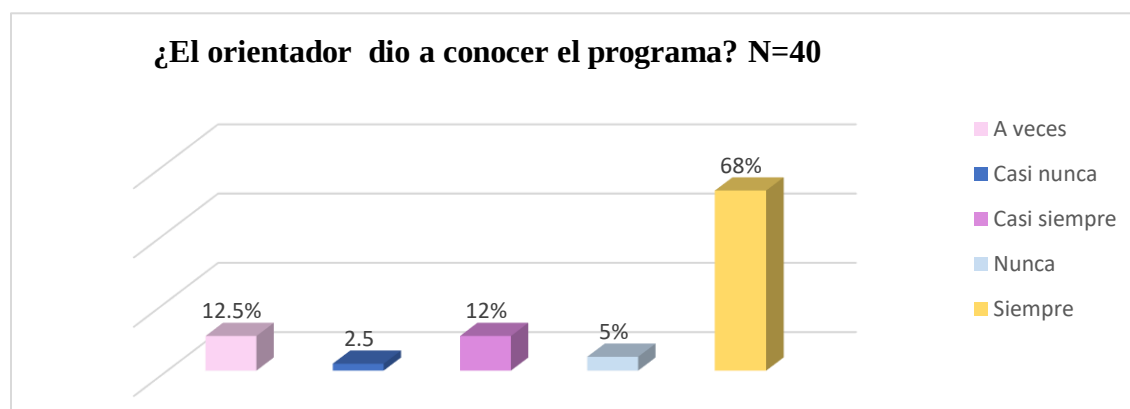
6.1.2 Resultados de la encuesta de opinión sobre el programa de Orientación Educativa a partir de la opinión de estudiantes

El resultado obtenido a partir de la aplicación de la encuesta de opinión a estudiantes del grupo N de primer semestre permitió conocer su percepción general respecto al programa y servicios que ofrece el área de Orientación Educativa. Esta encuesta de opinión fue aplicada a 40 personas estudiantes de los cuales se presentan los siguientes resultados.

Los datos indican que el 68% (27) del grupo manifestó conocer el programa de Orientación Educativa al cursar en el semestre ya que la orientadora educativa lo dio a conocer al inicio del periodo escolar. (ver Figura 18)

Figura 18

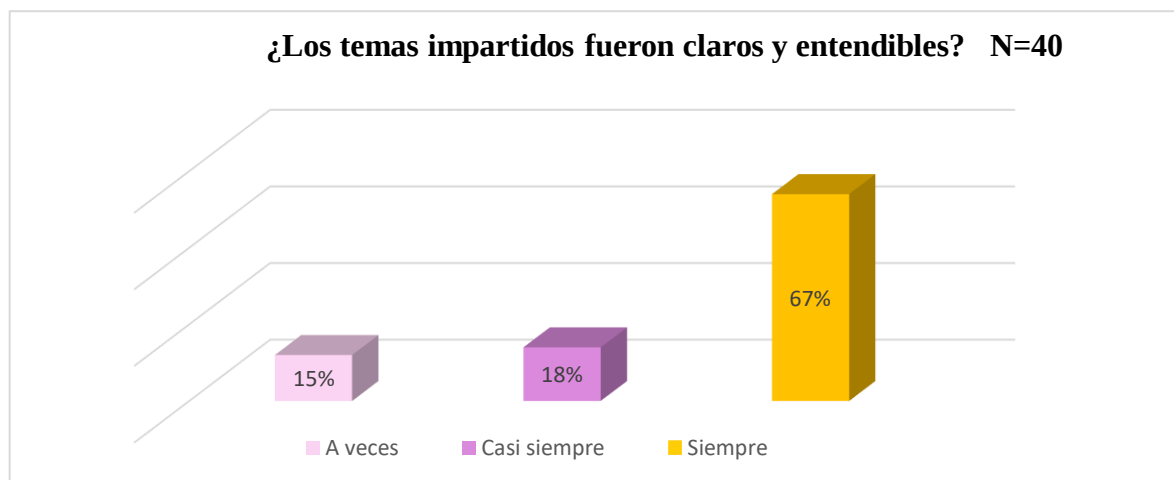
Opinión de estudiantes sobre el conocimiento del programa de Orientación Educativa



Con relación a *los temas impartidos durante el semestre* los datos muestran que el 67% (27) de los encuestados indicaron que los contenidos *Siempre* fueron impartidos con claridad; el 15% (6) no percibe los contenidos abordados de manera clara, lo que sugiere reforzar estrategias de comprensión para la totalidad del grupo. (ver Figura 19)

Figura 19

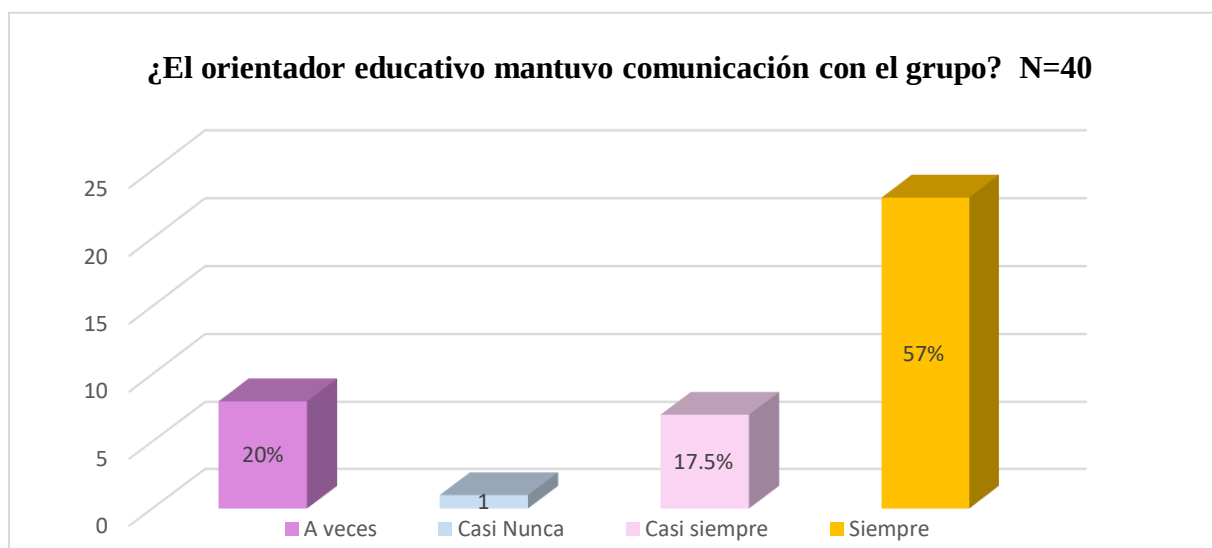
Percepción del estudiante sobre temas impartidos durante el curso de Orientación Educativa



En relación a la comunicación que el orientador educativo tuvo con el grupo el 74.5% (30) respondió que *siempre o casi siempre*. Lo que indica una percepción mayoritariamente positiva respecto a la comunicación establecida en el aula. (ver Figura 20)

Figura 20

Opinión sobre la comunicación del orientador educativo con los miembros del grupo



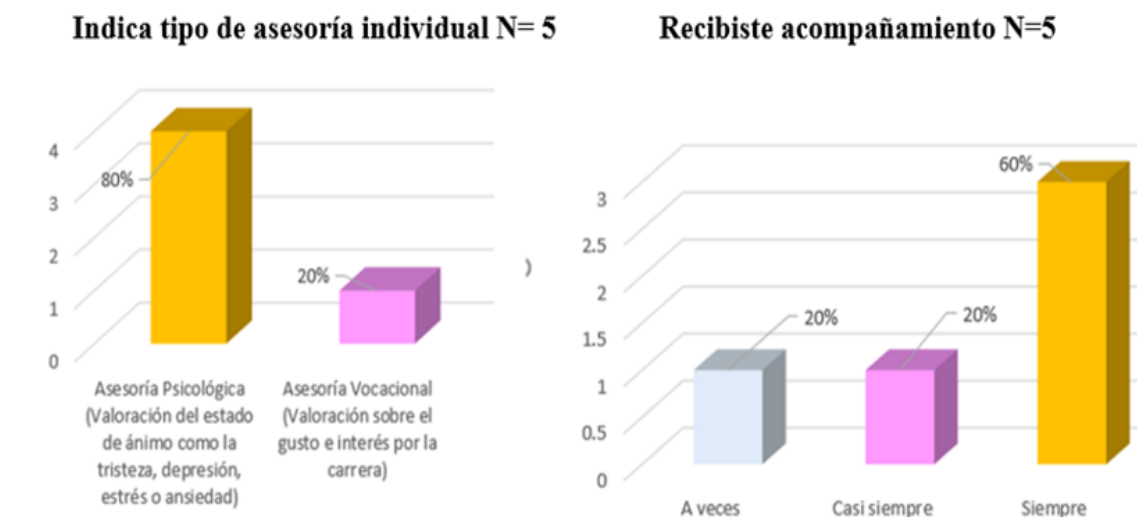
Importante mencionar que las siguientes preguntas solo las contestaron las personas estudiantes que solicitaron los servicios de atención individual (N=5). Referente al tipo de asesoría individual, los resultados nos indican una prioridad en asesorías de tipo psicológica 80% (4), identificando como principales motivos de atención: la ansiedad, el estrés y depresión. Un 20% (1) indico que la asesoría solicitada fue de tipo vocacional. Por lo que, Orientación Educativa correspondería ser posicionado como el primer respondiente para la atención de la salud emocional.

Con relación al acompañamiento continuo un 60% indicaron haber recibido acompañamiento de manera continua, un 20% respectivamente señalo que *casi siempre* ó a veces.

Es importante destacar que pesar de que la cobertura del servicio no fue solicitada por la totalidad de la población, el área de Orientación Educativa se caracteriza por ofrecer un acompañamiento personalizado, centrado en la calidad de la atención, esto con el fin de acompañar a las personas estudiantes, orientarlas en su proceso de incorporación y favorecer su desarrollo integral. (ver Figura 21)

Figura 21

Resultado de los servicios de atención individual por tipo y acompañamiento



6.2 Conclusiones

El recorrido histórico permite comprender que la Orientación Educativa no es una práctica reciente, sino el resultado de un proceso evolutivo y continuo que ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo.

Los inicios en nuestro país reflejan enfoques predominantemente vocacionales y psicométricos. El campo de acción de la Orientación Educativa en sus dimensiones académica y socioemocional se han ampliado y consolidado a partir de los inicios del siglo XXI, con la implementación de políticas públicas y reformas curriculares que dan prioridad al acompañamiento integral de las personas estudiantes.

En el caso específico de la UAEM, se identifica como pionera en el desarrollo e implementación de la Orientación Educativa en el NMS, a partir de lo que se conoció como el Modelo Morelos, cuyo enfoque de trabajo era mediante grupos operativos con la participación estudiantil de manera voluntaria.

En la actualidad la Orientación Educativa se ha transformado hacia un enfoque integral, constituyéndose en un componente obligatorio dentro del modelo universitario y los planes de estudio de bachillerato de la UAEM. Se implementa mediante estrategias de intervención planificadas, diagnósticos psicopedagógicos y acciones orientadas al bienestar integral de la persona estudiante.

El Programa Institucional de Orientación Educativa (PRIOE) vigente en la UAEM, es un esfuerzo de trabajo colegiado del equipo de Orientación Educativa, sin embargo, al no estar aprobado por el Consejo Universitario carece de reconocimiento institucional, lo que hace necesario su formalización e incorporación en el plan de estudios del bachillerato universitario.

La Orientación Educativa y las funciones del personal que la implementa quedan establecidas en el Reglamento General de Educación Media Superior (RGEMS), así como la coordinación del trabajo colaborativo con otras figuras educativas, particularmente con tutores. No obstante, en la práctica institucional se identifica una duplicidad de funciones y contenidos de los programas que imparten el orientador educativo y el tutor, ya que ambas figuras intervienen en procesos de acompañamiento estudiantil e impartiendo temas como integración escolar, hábitos de estudios, estrategias de aprendizaje, entre otros, impactando directamente en la claridad operativa de las intervenciones dirigidas a las personas estudiantes, dificultando la diferenciación de los alcances y responsabilidades de cada figura operativa dentro del acompañamiento académico y socioemocional.

La Escuela Preparatoria Número Uno (EPNU) de la UAEM, institución emblemática que se ha caracterizado por una formación con enfoque humanista y por un crecimiento progresivo en su infraestructura, cobertura y organización, actualmente, se reconoce como una de las unidades académicas pionera en la implementación de la Orientación Educativa y su trabajo colegiado.

Con relación al perfil del Orientador Educativo, se identificó como una fortaleza que la conformación del equipo de trabajo en la EPNU sea multidisciplinar, toda vez que la diversidad de necesidades socioemocionales, académicas y contextuales de la población estudiantil exigen una atención desde un enfoque integral, de esta manera, la diversidad disciplinar permite responder de forma pertinente a las múltiples necesidades que presenta la comunidad estudiantil.

A partir del plan de estudios 2020 del bachillerato de la UAEM, se incorpora el desarrollo de competencias socioemocionales y se formaliza a la Orientación Educativa como una unidad de aprendizaje en cada semestre. Sin embargo, esta no cuenta con valor en créditos y en el

mismo documento se presenta como una actividad extracurricular, lo que requiere que dicha indefinición curricular sea atendida sobre todo por su importancia y la valía que ofrece para la formación integral de las personas estudiantes.

Los programas de las unidades de aprendizaje denominadas Orientación Educativa I y II que se imparten en primero y segundo semestre respectivamente, integran contenidos destinados al desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual favorece el proceso de incorporación de estudiantes de nuevo ingreso. Sin embargo, la saturación de contenidos limita la intervención con fines de incorporación al sistema universitario y al plantel educativo.

La importancia de diferenciar los conceptos en el campo de la Orientación (vocacional, psicopedagógica y educativa) permite delimitar su ámbito de acción, evitar confusiones conceptuales, comprender cómo se complementan entre sí y establecer bases para su aplicación. Sin embargo, en el campo de la Orientación Educativa no siempre existe esta claridad conceptual, generando confusión tanto en las intervenciones, como en el trabajo con las personas estudiantes, por ello, la importancia de definir y comprender que la Orientación Educativa es un proceso sistemático y continuo en el que se integran los ámbitos vocacional y psicopedagógico, cumpliendo funciones de acompañamiento, prevención e intervención en las dimensiones académica, personal y socioemocional.

Por otra parte, los modelos teóricos mayormente utilizados en la Orientación Educativa son el conductista, cognitivo -constructivista y el humanista. Para el caso de los contenidos y actividades que se desarrollan en el primer semestre se retomó el modelo conductista, el cual aporta elementos en la modificación y ajuste de conductas adaptativas; el modelo cognitivo-constructivista, debido a los procesos implicados en el aprendizaje; y, el humanista para el acompañamiento en el abordaje de aspectos personales y autoconocimiento. Aunque estos

modelos no se encuentran en el PRIOE, se sugiere su incorporación tomando en cuenta que estas bases teóricas constituyen el sustento del programa.

El modelo de intervención en la Orientación Educativa en la operatividad retoma la propuesta de Bisquerra (1998) a implementarse mediante programas, el cual resulta pertinente al concebir la intervención (programa del semestre) de manera flexible, derivado de lo cual permite la realización de ajustes necesarios a partir del diagnóstico inicial y la identificación de necesidades del grupo que se atiende, aunado a ello, permite organizar y en su caso priorizar los ámbitos de intervención requeridos (psicológico y escolar).

Las personas estudiantes de primer ingreso al bachillerato enfrentan condiciones que ponen en riesgo su permanencia y continuidad en este nivel educativo, dichas condiciones no se presentan de manera aislada, sino que configuran un perfil de vulnerabilidad multifactorial y cíclico. Los hallazgos confirman que las manifestaciones emocionales (estrés, ansiedad y desmotivación entre otras) interfiere directamente en los procesos cognitivos de las personas estudiantes, lo que deriva en el bajo rendimiento académico. A su vez, esta falta de éxito escolar aumenta la frustración y el desinterés, por lo tanto, la permanencia escolar no depende únicamente de variables pedagógicas, sino de la atención oportuna a la salud emocional de las personas estudiantes.

Los instrumentos utilizados para la fase diagnóstica de la intervención grupal, como lo es la cédula psicopedagógica y el POSIT, resultaron pertinentes para la identificación del perfil de ingreso y factores de riesgo de las personas estudiantes de nuevo ingreso. Ambos instrumentos cumplen su función para el diagnóstico inicial y a su vez aportan información para el diseño de estrategias de intervención a nivel grupal e individual. Sin embargo, aunque su aplicación se realiza por parte de la Dirección de Nivel Medio Superior durante el mes de septiembre

(semestre agosto- diciembre) la devolución de resultados suele entregarse con retraso considerable. Esta situación limita la planeación de ajustes al programa, el diseño de estrategias de atención y el inicio de la intervención.

Sobre el perfil de las personas estudiantes de primer ingreso en la EPNU, se identifican áreas de oportunidad con relación a las competencias socioemocionales que los estudiantes deben desarrollar para enfrentar los retos que sugiere los procesos de incorporación a un nuevo nivel educativo, entorno escolar y grupo social sobre todo por la etapa de adolescencia que transitan.

Otro de los hallazgos obtenidos de esta investigación, es la identificación de aspectos que permiten comprender el proceso de incorporación de las personas estudiantes al NMS, así como el acompañamiento y la intervención que se brinda desde el área de Orientación Educativa. Al respecto podemos mencionar que el diagnóstico inicial demostró que las competencias socioemocionales (actitudes académicas y bienestar emocional) requeridas para su incorporación al nivel educativo se encuentran en desarrollo. De estas se pueden decir que sus fortalezas se encuentran en las competencias socioemocionales de persistencia y trabajo en equipo mientras que las áreas de oportunidad se ubican en las competencias metacognitivas de regulación emocional y compromiso académico. Por lo que es recomendable brindar mayor importancia a este tipo de competencias de tal manera que favorezcan la permanencia estudiantil.

El desarrollo de competencias socioemocionales presenta una evolución gradual y situacional positiva cuando se lleva a cabo una intervención grupal, manifestándose con mayor disposición al trabajo colaborativo y respeto mutuo.

Con relación a las situaciones de riesgo identificadas, los resultados indican que las de mayor presencia son las relacionadas con la salud mental, entre las que destacan estados de ansiedad, estrés y depresión. Su identificación oportuna permite brindar herramientas para afrontar los retos que este nuevo nivel educativo les presenta; por ello el acompañamiento que ofrece la Orientación Educativa se considera un eje estratégico de la intervención.

Sobre los factores de riesgo educativo (dificultades de incorporación, bajo rendimiento, desinterés académico) se identificó que tienen relación con los aspectos socioemocionales requiriendo su atención para evitar círculos viciosos que tengan repercusión en sus resultados educativos (calificaciones).

La importancia de las redes de apoyo, sobre todo las de tipo familiar, inciden de manera favorable en su permanencia, motivación y desempeño escolar. Sobre todo, cuando se presentan situaciones de riesgo ocasionadas por estados de ansiedad, riesgo de deserción y suicidio.

Una persona estudiante emocionalmente regulado desarrolla mejores condiciones hacia el estudio, el pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas, lo que demuestra que la salud socioemocional es determinante para el ejercicio del pensamiento autónomo.

Con respecto al Programa de atención grupal los ajustes realizados, permitieron orientar acciones hacia el desarrollo de competencias socioemocionales, priorizando la regulación emocional, el manejo del estrés, la ansiedad, la resiliencia y la prevención de conductas de riesgo. La incorporación de estrategias vivenciales y participativas mejoro, la expresión emocional y la reflexión personal, generando avances en la convivencia, el sentido de pertenencia y la participación estudiantil. Estos ajustes realizados al programa de atención grupal constituyen una propuesta viable y pertinente para fortalecer la intervención de Orientación

Educativa en el primer semestre, ya que permiten responder de manera específica a las necesidades detectadas derivando en una atención contextualizada.

La intervención grupal mediante programas de Orientación Educativa demuestra que su aporte va más allá de la transmisión de contenidos temáticos, ya que se convierte en un espacio de acompañamiento, la escucha activa y la participación en el proceso de incorporación al NMS.

Como resultado de la atención individual permitió identificar necesidades específicas y ofrecer acompañamiento, contención emocional y derivación oportuna en los casos requeridos, permitiendo que las personas estudiantes contaran con un espacio de reflexión, autoconocimiento y construcción de estrategias personales. Asimismo, se identificó la necesidad de dar seguimiento, con el propósito de fortalecer sus herramientas socioemocionales y contribuir a su permanencia escolar.

El proceso de incorporación no concluye durante el primer semestre, por lo que resulta indispensable dar continuidad al acompañamiento socioemocional y psicopedagógico durante toda la etapa escolar para consolidar la adaptación, la permanencia y la realización de trayectorias académicas exitosas de las personas estudiantes.

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de la atención socioemocional de las personas estudiantes sobretodo en el proceso de incorporación al bachillerato universitario y ofrece elementos para la reestructuración del PRIOE, así como de los programas de unidades de aprendizaje de Orientación Educativa con un enfoque preventivo, integral y centrado en el bienestar estudiantil.

Finalmente, se considera pertinente reconocer que el programa de Orientación Educativa constituye un recurso de acompañamiento socioemocional y psicopedagógico (individual y

grupal) prioritario durante el proceso de ingreso al bachillerato. Su intervención permite no solo atender problemáticas emergentes, sino también fortalecer herramientas personales para afrontar esta etapa de transición educativa, contribuyendo así a una incorporación integral y exitosa, cumpliendo una función preventiva y coadyuvando en la construcción de condiciones favorables para la integración y permanencia de las personas estudiantes en el centro escolar y nivel educativo.

Referencias

- Aceves Villanueva, Y., & Simental Chávez, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(10), 1–10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690875.pdf>
- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (26 de septiembre de 2008). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. (2017). *Adición A Los Estatutos Vigentes De La AMPO*. <https://ampo.org.mx/document/estatuto.pdf>
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. (s.f.) *Nosotros*. <https://www.ampo.org.mx/page1.html>
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). *Marco conceptual de la orientación psicopedagógica*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 5–6
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Praxis.
- Boza Carreño, Á., Salas Tenorio, M., Ipland García, J., Aguaded Gómez, M. C., Fondón Jesús, M. A., Monescillo Palomo, M., & Méndez Garrido, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor: Orientación educativa para docentes*. Hergué.
- Canales Cerón, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Eduorientación (s.f.). *Antecedentes de la orientación*. Orientación para los orientadores.
- Foladori C. H. (2008). *La Intervención Institucional: Hacia una clínica de las instituciones*. Arcis.
- Gaceta UNAM. (5 de agosto de 2019). 1954: entrega oficial de CU. *Gaceta UNAM*, (Suplemento 17). <https://www.gaceta.unam.mx/1954-entrega-oficial-de-cu/>
- Gordillo, M. V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Alianza Editorial.

- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coords.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gutiérrez Gómez, A. (2001). *Orientación educativa y vocacional en México: antecedentes y desarrollo*. Trillas.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hervás Avilés (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México: Informe 2010-2011*.
- Mariño, M. C., González-Forteza, C., Andrade, P., y Medina-Mora, M. E. (1998). Validación de un cuestionario para detectar adolescentes con problemas por el uso de drogas. *Salud Mental*, 21(1), 27-36.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad* (3.ª ed.). Ediciones Díaz de Santos.
- Meuly Ruiz, R. (2000). *Caminos de la orientación: Historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria* (Serie Educación No. 20). Universidad Pedagógica Nacional.
- National Institute on Drug Abuse. (1991). *Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT)*. National Institutes of Health.
- Organización Mundial de la Salud. (1 de septiembre de 2025). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., y Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22(1), 55-71.
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13897/Q_22_%282009%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pizzolitto, A. L. (2015). Un diseño metodológico para el estudio de trayectorias de innovaciones educativas. *Contextos de Educación*, (18), 20-35.
- Presidencia de la República. (2025). *Primer Informe de Gobierno 2024-2025*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia>
- Quiroga Romo, N. (2007). *Historia de la Orientación Educativa en México. Una perspectiva psicopedagógica* [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Ibero-americana de Educação*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Repetto, E. (Dir.). (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez Romero, M. (1996). El asesoramiento en educación. Málaga: Aljibe.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Ediciones Pirámide.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública (15 de julio 2013) *Comunicado 098. – SEP emprende acciones para disminuir el abandono escolar en Educación Media Superior*. [Comunicado de prensa]. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/prensa/13309>
- Secretaría de Educación Pública (2022) *Lineamientos del servicio de Orientación Educativa para Bachillerato General*. Dirección de General del Bachillerato.
- Secretaría de Educación Pública (2023) *Lineamientos del servicio de Orientación Educativa para la Educación Media Superior*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/12/VRdMWjNC3A-Lineamientos%20Orientación%20Educativa.%20VF%2008-12-23.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de México, Subsecretaría De Educación Media Superior Y Superior, Dirección General De Educación Media Superior, Departamento De Bachillerato General. (2011). *Plan maestro de orientación educativa*.
- Secretaría de Educación Pública y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2014). *Manual para apoyar la orientación educativa en planteles de educación media superior* (7). Subsecretaría de Educación Media Superior.

- Secretaría de Educación Pública. (1981). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria*. SEP. https://www.sec-ciriaco.com.mx/version/normatividad/documentos/MANUAL_DE_ORGANIZACION_DE_UNA_SECUNDARIA.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022: Proyecto de transformación de la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana* [Diapositivas de PowerPoint]. Dirección General del Bachillerato. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/KlVEb8bo9W-MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Estadística educativa: Morelos. Ciclo escolar 2024-2025*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/EstIndEntFed2024/17_MOR.pdf
- Suástegui Torres, A., Arellano Hurtado, I., Oviedo Valdovinos, A. X., y Zaragoza Flores, S. (2007). *Plan de Trabajo 2002-2007: Sistema de Orientación Educativa y Profesional*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2021) *Modelo Universitario 2020*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2022) *Programa Institucional de Orientación Educativa*. Jefatura de orientación Educativa.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2019) *Reglamento General de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. Órgano Oficial Informativo “Adolfo Menéndez Samará” (111).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2013a). *Programa Institucional de Tutorías*. Aprobado por el Consejo Universitario el 21 de junio de 2013.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2013b). *Plan de estudios 2013 Bachillerato Propedéutico Universitario*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020a). *Plan de Estudios: Bachillerato Propedéutico Universitario 3 Años*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020b). *Programa de estudio de la asignatura: Orientación Educativa I (Plan de Estudios 2020)*. Departamento de Estudios de Bachillerato.

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2021). *Cédula psicopedagógica: Nivel medio superior. Ficha técnica*. Dirección de Investigación Educativa.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2025). Dra. Viridiana Aydeé León Hernández Rectora, *1er Informe de Actividades 2023-2024: Versión extensa*. Rectoría.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (9 de octubre de 2020). *Acuerdo por el que se decreta la fusión de la Escuela Preparatoria Diurna número uno, Cuernavaca y la Escuela Preparatoria Vespertina número uno, Cuernavaca*. Órgano Informativo Universitario "Adolfo Menéndez Samará" (113).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (s. f.). *Antecedentes históricos: Escuela Preparatoria Número Uno Diurna*. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/unidades-academicas/preparatorias/preparatoria-no-1-diurna/antecedentes-historicos>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2004). *Memoria histórica de la orientación vocacional en la UNAM*. Coordinación de Servicios Educativos
- Universidad Nacional Autónoma de México (2024) *Manual de organización: Dirección general de orientación y atención educativa*.

Anexos

Anexo A

Cédula psicopedagógica de nivel medio superior

1. DATOS DEL ESTUDIANTE

Instrucciones. A continuación, se presenta una serie de preguntas, contesta según corresponda

1. Nombre completo	
2. Correo electrónico	
3. Teléfono (celular o fijo)	
4. En caso de emergencia, escribe los datos de la persona a quien podemos llamar	
Nombre completo	
Parentesco	
Número de teléfono fijo	
Número de teléfono celular	
5. Nombre de la Unidad Académica	
6. Turno	☐ Matutino ☐ Vespertino
7. Grupo	

2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Instrucciones. A continuación, se presenta una serie de preguntas, selecciona la opción que corresponda

8. ¿Cuántos años tienes?	
9. Sexo	☐ Hombre ☐ Mujer
10. ¿Cuál es tu nacionalidad?	☐ Mexicana ☐ Estadounidense ☐ Otra ☐ Especifique
11. Estado en donde vives actualmente	☐ Morelos

	Guerrero Puebla Edo. de México Ciudad de México Otro. Especifique
12. ¿En qué municipio vives?	Municipios del estado de Morelos
13. ¿Cuál es tu estado civil?	Soltero Casado Vives con tu pareja
14. ¿Actualmente, te encuentras trabajando?	Si No (En caso de responder No, remitir al apartado 3)
15. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana la actividad laboral que desempeñas? (Incluye participación en negocio familiar)	1-5 horas 6-10 horas 11-15 horas 16-20 horas Más de 20 horas
16. Motivo (s) por el que trabajas	Para sostener mis estudios Para apoyar a mi familia Para solventar gastos personales Para sostener a mi familia Otros. Especifique

3. ASPECTOS SOCIOFAMILIARES

Instrucciones. A continuación, se presenta una serie de preguntas, selecciona la opción que corresponda.

17. Indica las personas con las que vives	Padre Madre Hermanos (a) Abuelo (a) Tío (a) Primo(a) Amigos Otros: Indica quienes
18. Datos de la madre	Vive Finada No lo sé

19. Nombre completo de la madre	
20. Edad de la madre -No contestar en caso de que esta finada	29-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55
	56-60 Más de 60.
21. Ocupación de la madre: -No contestar en caso de que esta finada	-Actividades agrícolas y ganaderas -Operadora de maquinaria, mantenimiento industrial -De la construcción (Albañil, Ayudante de Albañil, Arquitecta, Ingeniera) -Comerciante -Servicios (domésticos, de limpieza, de alimentos, de protección y vigilancia, computacionales, correo, musicales, transporte, etc.) -Profesionista (Enfermera, Profesora, Contadora, Abogada, Administradora, diseñadora gráfica, Médica, Ingeniera, Artista, etc.) -Empleada de gobierno (Federal, Estatal o municipal). -Empleada de empresas privadas (Cadenas comerciales, negocios particulares, pequeñas y medianas empresas). -Oficios (Carpintería, Herrería, Electricista, Mecánica, Plomería, Ebanistería, Costura y/o sastrería, Estilistas, etc.) -Jubilado/pensionado -Otro Especifique
22. Nivel de estudios concluidos de la madre	Sin estudios

	Primaria Secundaria Carrera técnica Bachillerato/preparatoria Licenciatura
23. Datos del padre	Vive Finada No lo sé
24. Nombre completo del padre	
25. Edad del padre - No contestar en caso de que este finado	29-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 Más de 60
26. Ocupación del padre -No contestar en caso de que este finado	-Actividades agrícolas y ganaderas -Operadora de maquinaria, mantenimiento industrial -De la construcción (Albañil, Ayudante de Albañil, Arquitecta, Ingeniera) Comerciante -Servicios (domésticos, de limpieza, de alimentos, de protección y vigilancia, computacionales, correo, musicales, transporte, etc.) -Profesionista (Enfermera, Profesora, Contadora, Abogada, Administradora, diseñadora gráfica, Médica, Ingeniera, Artista, etc.) -Empleada de gobierno (Federal, Estatal o municipal). -Empleada de empresas privadas (Cadenas comerciales, negocios particulares, pequeñas y medianas empresas). -Oficios (Carpintería, Herrería, Electricista, Mecánica, Plomería, Ebanistería, Costura y/o sastrería, Estilistas, etc.)

	-Jubilado/pensionado -Otro Especifique
27. Nivel de estudios concluidos del padre	Sin estudios Primaria Secundaria Carrera técnica Bachillerato /preparatoria Licenciatura Posgrado
28. ¿Cuentas con un tutor legal?	Si No
29. Nombre completo del tutor	
30. Cuál es el Parentesco con tu tutor legal	Abuelo Hermano Tío Otro Especifique
31. Edad del tutor	20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 Más de 60.
32. Nivel de estudios concluidos del tutor	Sin estudios Primaria Secundaria Carrera técnica Bachillerato /preparatoria Licenciatura Posgrado
33. Ocupación del tutor	-Actividades agrícolas y ganaderas -Operadora de maquinaria, mantenimiento industrial -De la construcción (Albañil, Ayudante de

	Albañil, Arquitecta, Ingeniera) Comerciante -Servicios (domésticos, de limpieza, de alimentos, de protección y vigilancia)
	-Profesionista (Enfermera, Profesora, Contadora, Abogada, Administradora, diseñadora gráfica, Médica, Ingeniera, Artista, etc.) -Empleada de gobierno (Federal, Estatal o municipal). -Empleada de empresas privadas (Cadenas comerciales, negocios particulares, pequeñas y medianas empresas). -Oficios (Carpintería, Herrería, Electricista, Mecánica, Plomería, Ebanistería, Costura y/o sastrería, Estilistas, etc.) -Jubilado/pensionado -Otro Especifique
34. ¿Quién te apoya económicamente para continuar tus estudios?	Trabajo para mantener mis estudios Madre Padre Hermano Abuelos Tíos Tutor Otro: Indica quien (es)

4. TRAYECTORIA ESCOLAR Y ACADÉMICA

Instrucciones. A continuación, se presenta una serie de preguntas, selecciona la opción que corresponda.

35. Indica el tipo de escuela de la que procedes	Pública Privada Por cooperación
36. Señala el rango en el que se ubica tu promedio general obtenido al concluir tus estudios de secundaria	6.0-6.99 7.0-7.99 8.0-8.99

	9.0-9.99 10.0
37. ¿Has causado baja escolar en alguna otra preparatoria o bachillerato?	Si No
38. ¿Cuál fue el motivo de tu baja escolar?	Familiar Económico Académico Salud Conducta Otro Especifique
39. Indica cuál de estas materias se te dificultó cuando cursaste la secundaria	Matemáticas Química Inglés Historia Física Taller de lectura Artes Ninguna Otra especifique
40. Indica cuál de estas materias disfrutaste cuando cursaste la secundaria	Matemáticas Química Inglés Historia Física Taller de lectura Artes Ninguna Otra especifique
41. Indica en cuál de estas materias tuviste resultados sobresalientes cuando estudiaste la secundaria	Matemáticas Química Inglés Historia Física Taller de lectura Artes Ninguna Otra especifique

5. INTERESES PROFESIONALES Y OCUPACIONALES

Instrucciones. A continuación, se presenta una serie de preguntas, selecciona la opción que corresponda.

5.1. Intereses profesionales

42. Señala el motivo por el cual deseas continuar tus estudios	Porque me gusta Por complacer a mis familiares Porque voy a ganar dinero Porque es fácil Otro motivo Especifique
43. Señala el tipo de carrera que deseas estudiar	Una carrera técnica (en la preparatoria) Una carrera técnica superior universitaria (3 años) Ingeniería (4-5 años) Licenciatura (4-5 años)
44. Al concluir la preparatoria, quiero seguir estudiando una carrera universitaria	Si No
45. De acuerdo con la carrera universitaria que deseas estudiar ¿Cuál es el área de conocimiento de tu interés?	Arte, Arquitectura y Diseño. Ciencias Biológicas y Agropecuarias Ciencias de la Salud Ciencias Económico-Administrativas Ciencias Exactas e Ingenierías Ciencias Sociales y Humanidades No lo he decidido

5.2. Intereses ocupacionales

46. En caso de no estudiar una carrera profesional, ¿cuál de estas ocupaciones es la de tu preferencia? Jardinería Herrería Carpintería Corte y confección de ropa /sastrería Electricidad Mecánica Electrónica Albañilería Plomería Ventas Guía de turista Paramédico Promotor de la salud Estilismo y belleza Panadería y Cocina Ninguna Otro. Especifique

47. Al concluir la preparatoria, me interesa	Conseguir un empleo Poner un negocio Otro especifique
--	--

48. Indica el motivo por el cuál seleccionaste la respuesta anterior	Porque me gusta Porque no me gusta el estudio Porque no tengo la posibilidad económica de seguir estudiando Porque tengo que mantener a mi familia Porque quiero ser independiente Porque me gusta ser emprendedor Otro. Especifique
--	---

6. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

6.1 Actitudes académicas

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de afirmaciones, selecciona con qué frecuencia las realizas.

Compromiso académico 49. Reviso las actividades previas solicitadas en clase 50. Llevo todos los recursos y materiales didácticos (material de laboratorio, calculadora, manuales) que utilizo en clase 51. Participo durante la clase 52. Asisto a todas las clases 53. Dedico tiempo a estudiar fuera de la escuela 54. Entrego a tiempo las tareas que me dejan en la escuela 55. Planeo mis actividades escolares	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
Persistencia 56. Termino todo lo que empiezo 57. Soy una persona que trabaja duro 58. Puedo superar los obstáculos que se interponen para alcanzar mis objetivos 59. Soy una persona que se esfuerza 60. He alcanzado metas que requirieron años de esfuerzo	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre

Gusto por la escuela 61. Me gusta leer sobre los temas que reviso en la escuela 62. Disfruto las clases que recibo en la escuela 63. Me interesa aprender cosas nuevas sobre los temas que reviso en la escuela 64. Participo en actividades extracurriculares que se realizan en la escuela (actividades deportivas, artísticas, etc.)	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
Metacognición 65. Hago dibujos o diagramas 66. Pongo en mis propias palabras la información nueva 67. Relaciono la información nueva con lo que ya conozco 68. Analizo toda la información en un único momento 69. Pongo mayor atención en las ideas generales 70. Invento mis propios ejemplos para entender mejor la información 71. Identifico la estructura y organización de la información 72. Pongo mayor atención en las ideas específicas	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
Cooperación 73. Participo en la organización de las actividades para cumplir con las metas del trabajo 74. Intercambio información con mis compañeros de equipo 75. Intervengo para tratar de solucionar conflictos entre los miembros del equipo 76. Escucho las ideas de los otros integrantes del equipo 77. Ayudo a mis compañeros de equipo a cumplir con las tareas que les toca realizar 78. Hago sugerencias para mejorar el desempeño del equipo 79. Cumpro con las tareas que me tocan realizar en el equipo 80. Divido las tareas entre los integrantes del equipo para concluir el trabajo más rápido	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre

6.2. Bienestar emocional

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de afirmaciones, selecciona con qué frecuencia las realizas.

Conciencia emocional 81. Puedo reconocer la mayoría de mis emociones 82. Suelo pensar porque estoy sintiendo una emoción en concreto 83. Me doy cuenta cuando mis emociones afectan a mi relación con otros 84. Soy capaz de identificar las emociones	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
Regulación emocional 85. Expreso con facilidad mis emociones 86. Comunico mis emociones de manera clara y directa 87. Se me dificulta expresar mis emociones hacia los otros 88. Logro tranquilizarme cuando enfrento un problema 89. Controlo mis emociones ante situaciones críticas 90. Mantengo la calma ante situaciones que me desagradan 91. Me siento triste constantemente. 92. Busco estrategias para sentirme mejor ante situaciones difíciles 93. Soy capaz de mantener el buen humor, aunque pase algo malo 94. Busco soluciones ante una situación crítica 95. Evito situaciones que me incomodan	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
Autonomía emocional 96. Me considero una persona valiosa 97. Me cuesta trabajo tomar decisiones 98. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios 99. Me siento a gusto con mi cuerpo 100. Me gusta mi forma de ser	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre

7. COMPETENCIAS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

7. 1.- Herramientas tecnológicas

Instrucciones: Seleccione la opción que corresponda:

101. ¿Cuentas con equipo de cómputo para las clases?	Sí No
102. El equipo de cómputo que utilizas es:	Exclusivo para ti Lo compartes con las personas que vives
103. ¿Qué tipo de dispositivo electrónico utilizas para realizar tus actividades escolares? Especifique:	Teléfono móvil (celular) Computadora de escritorio Computadora portátil Tablet Otro Especifique
104. ¿Cuentas con servicio de internet en tu domicilio?	Sí No Datos móviles Otro Especifique

7. 2.- Competencias tecnológicas

Instrucciones: Selecciona las herramientas digitales que utilizas en tus actividades escolares y personales (puedes marcar ambas). De igual forma, indica el grado de dominio. (Donde 1 significa dominio mínimo y 5 significa dominio máximo)

105. Correo electrónico (Gmail, Office 365, Hotmail...)	Opciones de respuesta Uso en mis estudios Uso en lo personal No la uso Nivel de dominio 1 2 3 4 5
106. Foros (Moodle, Google groups...)	
107. Chat (WhatsApp, Facebook Messenger...)	
108. Videoconferencia (Skype, Hangouts, Zoom, Teams, Meet...)	
109. Redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, Instagram, LinkedIn, TikTok...)	
110. Herramientas de búsqueda de información (Google, Yahoo, Bases de Datos Académicas...)	
111. Herramientas Ofimáticas (Word, Excel, Powerpoint, Google Docs, Openoffice...)	
112. Plataformas de gestión de aprendizaje (Moodle, Teams, Google Classroom...)	

8. RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Instrucciones: Indica con qué frecuencia realizas las siguientes actividades

115. Jugar video juegos 116. Interactuar en redes sociales 117. Realizar actividades de relajación 118. Practicar algún deporte 119. Ir al gimnasio 120. Convivir con mis amigos 121. Asistir a fiestas 122. Pasar tiempo con mi novio (a) 123. Pasar tiempo con mi familia 124. Ir al cine 125. Pasear 126. Ver televisión 127. Escuchar música 128. Pintar 129. Tocar un instrumento 130. Leer un libro 131. Cocinar 132. Plantar árboles 133. Reciclar 134. Cultivar tus propios alimentos 135. Pertenecer a un movimiento de conservación del medio ambiente 136. Colaborar en un refugio de animales 137. Colaborar con una ONG 138. Participar en proyectos de ayuda o apoyo a la infancia, personas con discapacidad y personas adultas mayores. 139. Realizas pequeños donativos (ropa, juguetes, alimentos) Otra (s) Especifique	Opciones de respuesta Nunca o Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre o Casi siempre
--	--

Gracias por tu participación

Anexo B**Cuestionario de Tamizaje de problemas en Adolescentes (POSIT)****Instrucciones**

El propósito de estas preguntas es ayudarte a conocer la mejor forma en la cual podemos ayudarte.

Por esto, trata de contestar las preguntas con franqueza.

Esto no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas, pero por favor trabaja con cuidado.

Todas las respuestas son confidenciales.

Contesta todas las preguntas. Si alguna de ellas no aplica exactamente para ti, escoge la respuesta que más se acerque a la verdad.

Es posible que encuentres la misma pregunta, o preguntas semejantes, más de una vez. Contéstalas cada vez que aparezcan en el cuestionario.

Por favor, contesta llenando completamente el ovalo correspondiente de la hoja de respuestas anexa a tu cuestionario.

Si no comprendes alguna palabra, pide ayuda a la persona encargada.

¡GRACIAS !

1. ¿Eres arrogante?
2. ¿Has tenido dificultades porque consumes drogas o bebidas alcohólicas en la escuela?
3. ¿Se aburren tus amigos en las fiestas donde no sirven bebidas alcohólicas?
4. ¿Discuten demasiado tus padres o tutores?
5. ¿Te cansas con frecuencia?
6. ¿Te asustas con facilidad?
7. ¿Tienes menos energía de la que crees que deberías tener?
8. ¿Te sientes frustrado(a) con facilidad?
9. ¿Amenazas a otros con hacerles daño?
10. ¿Te sientes solo(a) la mayor parte del tiempo?
11. ¿Dices groserías o vulgaridades?
12. ¿Escuchas cuidadosamente cuando alguien te habla?
13. ¿Son tus amigos del agrado de tus padres o tutores?
14. ¿Se niegan tus padres o tutores a hablarte cuando se enfadan contigo?
15. ¿Actúas impulsivamente y sin pensar en las consecuencias que tendrán tus actos?

16. ¿Has tenido algún trabajo eventual con sueldo?
17. ¿Te has hecho daño o le has hecho daño a otra persona accidentalmente estando bajo el efecto del alcohol o de drogas?
18. ¿Tienes buena ortografía?
19. ¿Tienes amigos que causan daño o destrucción intencionalmente?
20. La mayoría de las veces, ¿saben tus padres o tutores dónde estás y lo que estás haciendo?
21. ¿Sueles perderte actividades o acontecimientos porque has gastado demasiado dinero en drogas o bebidas alcohólicas?
22. ¿Participas en muchas actividades en compañía de tus padres o tutores?
23. ¿Te sientes nervioso(a) la mayor parte del tiempo?
24. ¿Has robado alguna vez?
25. ¿Has sentido que eres adicto(a) al alcohol o las drogas?
26. ¿Sabes leer bien?
27. ¿Has estado ausente o llegado tarde a tu trabajo con frecuencia?
28. ¿Sientes que la gente está en contra tuya?
29. ¿Llevan tus amigos drogas a las fiestas?
30. ¿Peleas a menudo o muchas veces?
31. ¿Tienes mal genio?
32. ¿Te prestan atención tus padres o tutores cuando les hablas?
33. ¿Has comenzado a consumir mayores cantidades de drogas o alcohol para obtener el efecto que deseas?
34. ¿Te dice la gente que eres descuidado(a)?
35. ¿Eres testarudo(a)?
36. ¿Has tenido alguna vez o tienes actualmente un empleo?
37. ¿Has amenazado alguna vez a alguien con un arma?
38. ¿Te vas a veces de las fiestas porque no hay en ellas bebidas alcohólicas o drogas?
39. ¿Saben realmente tus padres o tutores cómo piensas o te sientes?
40. ¿Actúas impulsivamente con frecuencia?
41. ¿Sientes un deseo constante de consumir bebidas alcohólicas o drogas?
42. ¿Pierdes el hilo del pensamiento con mucha frecuencia?
43. ¿Tienes dificultades para concentrarte?
44. ¿Has tenido alguna vez un empleo con sueldo que haya durado por lo menos un mes?
45. ¿Discutes frecuentemente con tus padres o tutores, levantando la voz y gritando?
46. ¿Has tenido un accidente automovilístico estando bajo el efecto del alcohol o de drogas?
47. ¿Olvidas lo que haces cuando bebes o te drogas?
48. El mes pasado, ¿manejaste un automóvil estando borracho(a) o drogado(a)?
49. ¿Levantas la voz más que los demás muchachos de tu edad?

50. ¿Has ocasionado daños a la propiedad ajena intencionalmente?
51. ¿Has dejado un empleo sencillamente porque no te interesaban las consecuencias de dejarlo?
52. ¿A tus padres o tutores les gusta hablar y estar contigo?
53. ¿Has pasado alguna noche fuera de tu casa sin que tus padres o tutores supieran dónde estabas?
54. ¿El uso de alcohol o drogas te produce cambios repentinos de humor, como pasar de estar contento(a) a estar triste, o viceversa?
55. ¿Te sientes triste la mayor parte del tiempo?
56. ¿Pierdes días de clase o llegas tarde a la escuela por haber consumido bebidas alcohólicas o drogas?
57. ¿Te han dicho alguna vez tus familiares o amigos que debes reducir el uso de bebidas alcohólicas o drogas?
58. ¿Discutes seriamente con tus amigos o familiares por el uso que haces de bebidas alcohólicas o drogas?
59. ¿Molestas mucho a tus amigos?
60. ¿Tienes dificultades para dormir?
61. ¿Tienes dificultades para hacer trabajos escritos?
62. ¿Las bebidas alcohólicas o las drogas te han inducido a hacer algo que normalmente no harías, como desobedecer alguna regla o ley, o la hora de llegar a casa, o a tener relaciones sexuales con alguien?
63. ¿Sientes que a veces pierdes el control de ti mismo(a) y terminas peleando?
64. ¿Faltaste a la escuela sin autorización el mes pasado?
65. ¿Tienes dificultades en tus relaciones con alguno de tus amigos debido a las bebidas alcohólicas o drogas que consumes?
66. ¿Tienes dificultades en seguir instrucciones?
67. ¿Tienes amigos que han golpeado o amenazado a alguien sin razón?
68. ¿Has sentido que no puedes controlar el deseo de tomar bebidas alcohólicas o drogas?
69. ¿Tienes buena memoria?
70. ¿Tienen tus padres o tutores una idea relativamente buena de lo que te interesa?
71. ¿Están tus padres o tutores de acuerdo en cuanto a la forma en que te deben manejar?
72. ¿Se te hace difícil hacer planes u organizar tus actividades?
73. ¿Faltan tus amigos a la escuela sin autorización con mucha frecuencia?
74. ¿Te hace la escuela sentirte estúpido(a) a veces?
75. ¿Sientes deseos de llorar frecuentemente?
76. ¿Te da miedo estar con la gente?
77. ¿Tienes amigos que han robado?
78. ¿Has reprobado algún año en la escuela?
79. ¿Es difícil la escuela para ti?
80. ¿Eres una persona nerviosa, de las que no pueden estar sentadas mucho tiempo?
81. ¿Gritas mucho?

Anexo C

Cuestionario exploratorio de factores socioemocionales

Estimado (a) estudiante:

Te invitamos a contestar el siguiente cuestionario, el cual forma parte de una investigación dirigida a la población estudiantil de primer ingreso. El propósito es identificar situaciones escolares que te afectan socioemocionalmente para estar en posibilidades de generar acciones que apoyen tu estancia en la institución. La información que proporciones será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada con fines académicos.

Agradecemos tu colaboración y sinceridad al contestar este breve cuestionario. Gracias por participar.

NOMBRE:

Grupo:

Instrucciones.

Selecciona la opción que consideres se acerca más a alguna situación que has experimentado durante el semestre.

1. Respecto a mi adaptación al nuevo entorno escolar...

- a) Me he adaptado fácilmente y me siento cómodo(a).
- b) Me cuesta un poco relacionarme, pero voy mejorando.
- c) Me siento incómodo(a) o nervioso(a) en la escuela.
- d) Me estresa mucho estar en este nuevo ambiente o grupo.

2. Sobre mi organización y manejo del tiempo...

- a) Puedo organizar mis horarios y actividades.
- b) A veces me falta tiempo, pero logro cumplir con mis responsabilidades.
- c) Me cuesta organizarme y termino agotado(a).
- d) Siempre siento que el tiempo no me alcanza y me genera ansiedad.

3. En mi relación con docentes y compañeros...

- a) Me siento apoyado(a) y comprendido(a).
- b) A veces hay conflictos, pero los resuelvo rápido.
- c) Me preocupa no ser aceptado(a) o entendido(a).

d) Las relaciones con otros me generan estrés o angustia.

4.-En relación con tareas y exámenes...

- a) Me siento tranquilo y organizado.
- b) A veces me preocupo, pero logro cumplir.
- c) Me siento presionado(a) por la cantidad de tareas o exámenes.
- d) Me estreso mucho y me cuesta trabajo concentrarme.

5. Sobre mis emociones y bienestar general...

- a) Me siento tranquilo(a) y motivado(a) en la escuela.
- b) A veces me siento nervioso(a) o cansado(a), pero lo manejo.
- c) Me siento tenso(a) o triste con frecuencia.
- d) Me siento muy estresado(a) o sin ganas de ir a la escuela.

6. ¿Consideras que el estrés afecta tus actividades escolares?

- a) Sí, mucho, cuando tengo demasiado estrés me siento mal emocionalmente.
- b) A veces, depende de la situación o de cómo la manejo.
- c) No, el estrés no afecta mi salud mental.
- d) No estoy seguro/a.

7. Indica que estados de ánimo sueles presentar ante situaciones de estrés?

- a) Me siento cansado(a) o con sueño.
- b) Me pongo triste, ansioso(a) o de mal humor.
- c) Me cuesta concentrarme o se me olvidan las cosas.
- d) Tengo dolores de cabeza o molestias físicas.

8. ¿Ante situaciones de estrés, que haces o con quien hablas para sentirte mejor?

- a) Busco apoyo con el orientador(a) o psicólogo(a) de la escuela.
- b) Platico con mis padres, familiares o amigos.
- c) Realizo actividades que me relajen (escuchar música, hacer deporte, dormir, etc.).
- d) Prefiero no hablarlo y tratar de resolverlo solo(a).

Anexo D

Encuesta de opinión sobre el programa de Orientación Educativa.

A continuación, encontraras una serie de 24 preguntas divididas 4 secciones relacionadas con el programa y servicio de Orientación Educativa.

Escribe el nombre de tu Orientador/a Educativo:

Unidad Académica:

Trabajo grupal

- 1.- El orientador (a) Educativo (a) ¿Te dio a conocer el programa a desarrollar durante el semestre?
- 2.- ¿Te dio a conocer los temas a desarrollar durante el semestre?
- 3.- ¿Te informó sobre la forma de evaluación para el semestre?
- 4.- ¿Impartió los temas establecidos al inicio del semestre?
- 5.- ¿Impartió los temas referentes a la prevención de las adicciones?
- 6.- ¿Los temas impartidos durante el semestre fueron claros y entendibles?
- 7.- ¿Utilizó conferencias/talleres para impartir algunos temas del programa?
- 8.- ¿Utilizó materiales y recursos de apoyo didáctico que te ayudaron a comprender los temas vistos en el semestre?
- 9.- ¿Realizó dinámicas grupales que apoyaron al entendimiento de los temas?
- 10.- ¿Cumplió con los criterios de evaluación establecidos al inicio del semestre?
- 11.- ¿Los temas que se vieron durante el semestre te parecieron interesantes?
- 12.- ¿El orientador educativo mantuvo comunicación con el grupo?
- 13.- ¿Se mostró dispuesto/a para escuchar y tener buena comunicación con el grupo?
- 14.- ¿Fomentó el trabajo colaborativo entre los miembros del grupo?
- 15.- ¿Se dirigió con respeto hacia los estudiantes?

Atención Individual

16.- ¿Has solicitado el servicio de Orientación Educativa por recomendación de alguno de los siguientes actores? Elige quien:

17.- Indica quien te proporcionó la asesoría individual

18.- ¿Recibiste acompañamiento?

Modalidad y tipos de asesoría

19.- Indica la modalidad de las asesorías recibidas.

20.- Indica el tipo de asesoría individual:

21.- Indica el número de sesiones de asesoría individual que recibiste durante el semestre

22.- ¿Fuiste atendido con respeto y cordialidad?

23.- ¿Cómo evalúas la asesoría individual?

Mejora en el servicio

24.- ¿Cuál de los siguientes servicios de Orientación Educativa consideras que se puede mejorar?

Anexo E Programa general de la unidad de aprendizaje de Orientación Educativa

1. Identificación de la Asignatura



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
SECRETARÍA ACADÉMICA DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DEPARTAMENTO DE
ESTUDIOS DE BACHILLERATO

Plan de Estudios 2020

UNIDAD DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

SEMESTRE: Primero

Orientación Educativa I

CAMPO DISCIPLINAR: Desarrollo Humano
ÁREA DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA

FECHA DE REVISIÓN:
junio de 2020

Nº de HORAS a la SEMANA: 1

No. CRÉDITOS: NA

Clave: OEIBU3

Formación: Básica

Asignatura: Cocurricular

Ciclo Escolar: Semestre Non 2020

2. Presentación:

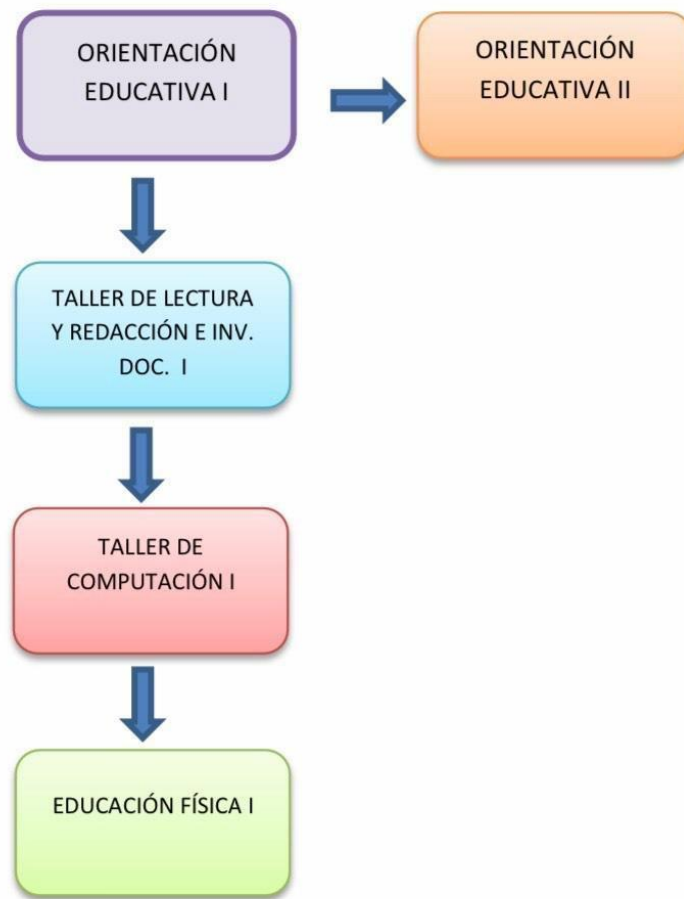
a) Panorama general de la asignatura

La Orientación Educativa en la U.A.E.M es concebida como un servicio psicopedagógico transversal dentro del Plan de Estudios 2020. Se brinda de manera permanente a lo largo del Bachillerato; a través de un Programa de Intervención Psicopedagógica de atención a los estudiantes, a nivel individual, grupal y colectivo.

El programa de primer semestre tiene como propósito que el estudiante logre una transición de secundaria al bachillerato que le permita una adaptación adecuada, adopte una identidad institucional, para que logre sentirse perteneciente al bachillerato; un estudiante que logre una adaptación tendrá mejor desempeño académico, además de esta manera se sentirá reconocido y valorado por la institución. Así mismo será capaz de reconocer los recursos personales y las estrategias de aprendizaje con los que cuenta como estudiante.

En este sentido la Orientación Educativa le corresponde un papel importante para establecer el puente educativo, en la transición de la secundaria al bachillerato y la promoción de estrategias de enseñanza aprendizaje, desarrollo de habilidades cognitivas y aprendizajes significativos.

b) Relación con otras asignaturas



Asignatura	Justificación
Educación física I	En el Bloque I de la asignatura aborda la importancia de la cultura física en la sociedad y particularmente en su forma de vida, identificando beneficios para una vida saludable. En el Bloque II de Orientación Educativa I, el estudiante debe asumir una actitud crítica ante los riesgos psicosociales a los que están expuestos los adolescentes.
Taller de lectura y redacción e investigación documental I	En el Bloque I de esta asignatura aborda la importancia de la comunicación para mejorar las relaciones humanas, lo cual favorecerá en mucho la integración al nuevo contexto educativo al que ingresa el estudiante y le dará mayor posibilidad de crear nuevas redes de interacción social.
Taller de computación I	El conocimiento de la PC, sus componentes y su funcionamiento, se aplica en la Orientación Educativa pues los estudiantes en el transcurso de este semestre deberán elaborar cuadros comparativos, mapas mentales, escritos, trípticos, videos, dípticos, contestar instrumentos en
Educación básica	La relación directa radica en el subsecuente avance académico del estudiante y en su formación y atención integral, en la Secundaria a través de las Tutorías y en Formación Cívica y Ética.

c) Directrices metodológicas:

Los programas de intervención grupal son una propuesta de mejora hacia el cambio de la cultura institucional y de transformación a partir de enfoques psicológicos, cognitivos, pedagógicos, profesiográfico y familiares, atendiendo a las cuatro áreas de intervención de la orientación educativa:

- Orientación profesional: Evalúa sus recursos personales y contextuales para identificar sus oportunidades ocupacionales y/o profesionales considerando el desarrollo global y económico del país.
- Orientación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje: Asumir una posición crítica ante el desempeño académico con la finalidad de promover un aprendizaje autónomo de acuerdo con las habilidades meta cognitivas y las metas que persigue.
- Orientación para la prevención y desarrollo: Evaluar su estilo de vida que le permita tomar decisiones asertivas, a partir de la información sobre los factores de riesgo que influyen en su calidad de vida.
- Orientación a la diversidad: Valorar sus diferencias y características individuales, y multiculturales para favorecer la integración y convivencia de acuerdo con su contexto social.

En congruencia con las áreas de intervención, se organizan los contenidos de los programas en torno a estructuras significativas, planeaciones semestrales, enfoque por proyectos y el estudio de casos, fortaleciendo las competencias del perfil de egreso del Bachillerato.

3. Propósito de la asignatura.

Identificar la imagen institucional y símbolos universitarios que facilite la construcción de identidad universitaria, a través de actividades de integración grupal.

4. Categorías, competencias y atributos a los que contribuye la Asignatura.

COMPETENCIAS GENERICAS Y ATRIBUTOS				BLOQUES	
<i>Competencias genéricas y atributos a desarrollar en cada bloque</i>				B I	B II
A. Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	A.1.1	Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.	No	No
		A.1.2	Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.	No	No
		A.1.3	Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.	No	No
		A.1.4	Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.	No	No
		A.1.5	Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.	No	Sí
		A.1.6	Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.	Sí	Sí
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	A.2.1	Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.	No	No
		A.2.2	Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.	Sí	No
		A.2.3	Participa en prácticas relacionadas con el arte.	No	No
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	A.3.1	Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.	No	No
		A.3.2	Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.	No	No

		A.3.3	Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.	Sí	No
--	--	-------	--	----	----

COMPETENCIAS GENERICAS Y ATRIBUTOS				BLOQUES	
<i>Competencias genéricas y atributos a desarrollar en cada bloque</i>				B I	B II
C. Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	C.5.1	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.	No	No
		C.5.2	Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	No	No
		C.5.3	Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.	No	No
		C.5.4	Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.	No	No
		C.5.5	Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.	No	No
		C.5.6	Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.	No	No
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	C.6.1	Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.	No	No
		C.6.2	Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.	No	No
		C.6.3	Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	No	No
		C.6.4	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Sí	No

COMPETENCIAS GENERICAS Y ATRIBUTOS				BLOQUES	
<i>Competencias genéricas y atributos a desarrollar en cada bloque</i>				B I	B II
D. Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	D.7.1	Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.	No	Sí
		D.7.2	Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.	No	Sí
		D.7.3	Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.	No	No

		E.8.3	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.	No	No
--	--	-------	---	----	----

COMPETENCIAS GENERICAS Y ATRIBUTOS				BLOQUES	
Competencias genéricas y atributos a desarrollar en cada bloque				B I	B II
	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	E.8.1	Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo	No	No
		E.8.2	Aporta puntos de vista con apertura y considera	Sí	No

COMPETENCIAS GENERICAS Y ATRIBUTOS				BLOQUES	
Competencias genéricas y atributos a desarrollar en cada bloque				B I	B II
F. Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	F.9.1	Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.	No	No
		F.9.2	Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.	No	No
		F.9.3	Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.	Sí	No
		F.9.4	Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.	No	No
		F.9.5	Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.	No	No
		F.9.6	Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.	No	No
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	F.10.1	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.	No	No
		F.10.2	Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.	No	No
		F.10.3	Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.	No	No
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	F.11.1	Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.	No	No
		F.11.2	Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.	No	No
		F.11.3	Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.	No	No

COMPETENCIAS DISCIPLINARES				
Competencias disciplinares básicas a desarrollar en cada bloque			B I	B II
Campo	Matemáticas	1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales.	No	No
		2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.	No	No

		3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.	No	No
		4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	No	No
		5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.	No	No
		6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.	No	No
		7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.	No	No
		8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.	No	No

COMPETENCIAS DISCIPLINARES				
Competencias disciplinares básicas a desarrollar en cada bloque			B I	B II
Campo disciplinar 4	Humanidades	1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	No	No
		2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	No	No
		3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	No	No
		4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	No	No
		5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.	No	No
		6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.	No	No
		7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.	No	No
		8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.	No	No
		9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.	No	No
		10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.	No	No
		11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.	No	No
		12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.	No	No
		13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.	No	Sí
		14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.	No	No
		15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.	No	No
		16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.	No	No

5. Ambientes de aprendizaje en los que se desarrollarán las competencias.

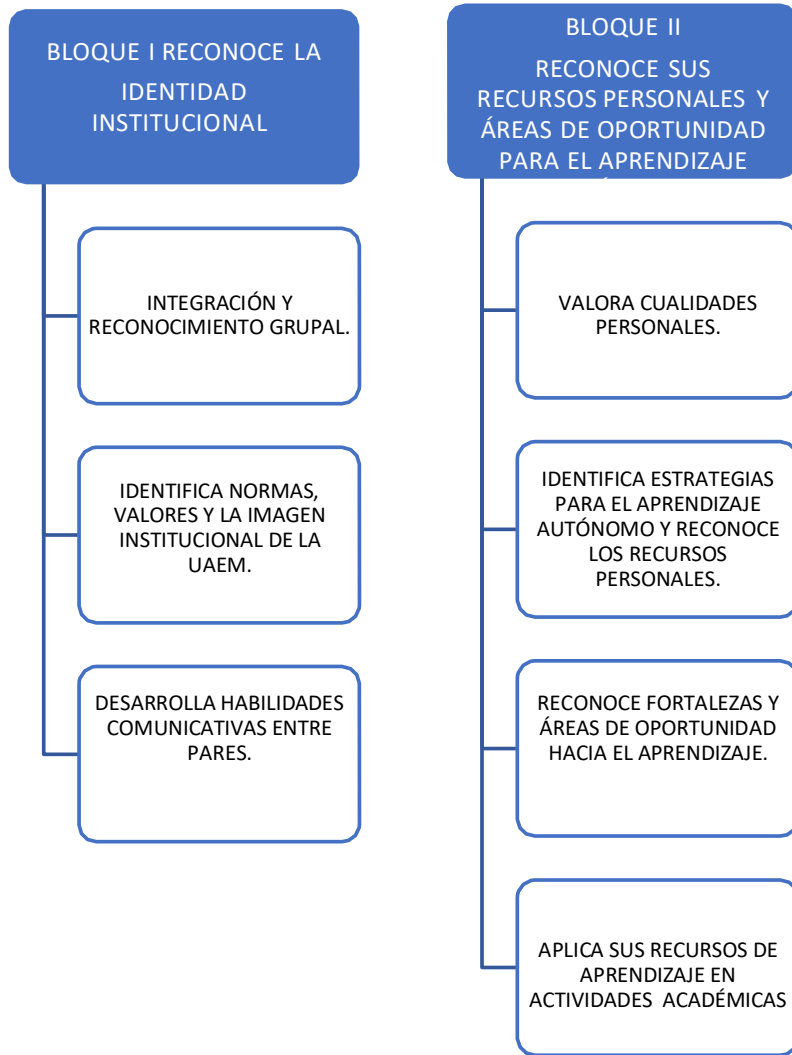
La naturaleza del programa de orientación educativa y las competencias que se promueven, así como los tipos y niveles de aprendizaje que se pretenden lograr, obligan que el desarrollo de las situaciones didácticas, se efectúe en un ambiente favorable en donde el orientador educativo se convierte en un facilitador que promueve (Humanos) un clima de respeto, de empatía y confianza; motivando a la actitud participativa para lograr los objetivos curriculares en donde el diálogo y el trabajo colaborativo sea el eje que potencie los recursos del estudiante, mediante el análisis de situaciones problemáticas. Para implementar la propuesta de formación mediante proyectos es necesario contar con un aula ambiente donde existan recursos tecnológicos como de proyección; así como otros escenarios como la biblioteca y el centro de cómputo, espacios que cuenten con la amplitud, ventilación e iluminación adecuada para el desarrollo de actividades de creación y expresión.

6. Naturaleza de la competencia. Considerando el nivel de aprendizaje y el conocimiento que se promueve en lo general.

Bloque	Tipo de conocimiento		Nivel de aprendizaje
I	Declarativo. "Saber qué"	Acepta los cambios en la transición de la Secundaria a la Preparatoria. Conoce la nueva normatividad institucional para prevenir posibles riesgos que obstaculicen sus estudios.	Pre-estructural. Sin comprender Cambios en la transición secundaria a la preparatoria. El estudiante conoce la diversidad cultural que existe
	Procedimental. "Saber hacer"	Valora la importancia de la integración al nuevo contexto educativo. Distingue los derechos y obligaciones que marca la normatividad institucional.	Multiestructural. Clasificar El estudiante se integra con la finalidad de adaptarse a su nuevo nivel académico
	Valoral. "Saber ser"	U. A. E. M.	Relacional. Comparar El estudiante analiza el ambiente escolar actual y compara su transición al nivel medio. TeorizarTeorizarTeorizar El estudiante comprende la importancia de los procesos de transición y adaptación a nuevos espacios académicos.

Bloque	Tipo de conocimiento		Nivel de aprendizaje
II	Declarativo. "Saber qué"	Identifica las estrategias de aprendizaje que existen. Describe sus fortalezas y áreas de oportunidad hacia el aprendizaje.	Pre-estructural. Sin comprender El estudiante identifica las estrategias de aprendizaje. Uniestructural. Reconocer El estudiante reconoce sus recursos para el aprendizaje Multiestructural. Enumerar El estudiante enumera sus fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje Relacional. Aplicar Aplica estrategias a partir de los recursos con los que cuenta para su aprendizaje autónomo
	Procedimental. "Saber hacer"	Distingue las estrategias de aprendizaje ya apropiadas de las no conocida. Selecciona sus habilidades para un mejor desempeño en las áreas de oportunidad.	
	Actitudinal – Valoral. "Saber ser"	Aplica las estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo. Usa sus fortalezas para el desarrollo de nuevas destrezas y obtener el aprendizaje.	
			Abstracto-ampliado. Teorizar El aprendizaje consiste... El estudiante aplica las formas de estudio que dan mejores resultados y trata de hacer consciente lo que lo desconcentra con facilidad.

7. Estructura de los bloques.



8. Situación didáctica

BLOQUE I. RECONOCE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL.			6 horas
PROPÓSITO: Reconoce un sentido de identidad institucional y pertenencia al Nivel Medio Superior de la UAEM para su adaptación.			
Atributos de las Competencias Genéricas a desarrollar:			
A.1.6 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. A.2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. A.3.3. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean. C.6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. E.8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. F.9.3. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramientas para ejercerlos.			
TABLA DE SABERES	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
	1. Distingue los cambios en la transición de la Secundaria a la Preparatoria. 2. Conoce la nueva normatividad institucional para prevenir los posibles riesgos que obstaculicen sus estudios.	3. Demuestra la importancia de la integración al nuevo contexto educativo. 4. Distingue los derechos y obligaciones que marca la normatividad institucional.	5. Demuestra su rol como nuevo estudiante de bachillerato. 6. Asume un sentido de Identidad y pertenencia como estudiante de la U. A. E. M.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

1. Collage.
2. Reseña.
3. Práctica reflexiva.
4. Periódico mural.
5. Tríptico.
6. Video

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

PROCESO (4 Horas):	PRODUCTO (2 Horas):
INICIO: 1. Se realiza la presentación y el encuadre de la materia, los criterios y elementos de evaluación y acuerdos para el mayor aprovechamiento a través del semestre. 2. Se realiza la presentación y el encuadre de la materia, los criterios y elementos de evaluación. 3. Lluvia de ideas sobre los conocimientos previos de los cambios físicos y psicológicos que hay de la secundaria al nivel medio superior. 4. Identifica los cambios físicos y psicológicos que ha obtenido de la secundaria al nivel medio superior. 2. Reconoce sus emociones y expectativas en su nueva unidad académica 3. Describe cuales son las habilidades comunicativas. DESARROLLO: 1. Describe cuales son los cambios físicos y psicológicos que ha obtenido de la secundaria al nivel medio superior.	CIERRE: 1. Diseña un periódico mural, los símbolos institucionales de la UAEM 2. Entrega un collage de su transición de la secundaria al nivel medio superior. 3. Elabora un tríptico sobre la normatividad institucional. Actividad Integradora: Demuestra sus habilidades comunicativas mediante la exposición del periódico mural sobre los símbolos institucionales.

2. Trabaja de manera colaborativa sobre las diferencias o Similitudes entre la Secundaria y el Nivel Medio Superior. 3. Revisa la normatividad institucional de la UAEM. (Reglamento General de Educación Media Superior, Reglamento Interno de la Preparatoria, etc.) 4. Reconoce sus cualidades personales. 5. Respeta la diversidad de opiniones, pensamientos y actitudes de sus nuevos compañeros en el Bachillerato. 6. Muestra una actitud respetuosa en su contexto escolar Actividad Integradora: Elabora un video en equipo en donde refleje su identidad institucional, donde se exponga que significa ser estudiante de nivel medio superior.	
--	--

9. EVALUACIÓN

Diagnóstica: Al inicio de cada tema, se diagnosticará el conocimiento previo a través de la expresión grupal en lluvia de ideas, clarificando y ampliando dicha temática.

Formativa: Se evaluará a través de la retroalimentación, aclaración de dudas, creatividad y contenido de los proyectos solicitados.

Sumativa: Se evaluará el cumplimiento de todos y cada una de las actividades realizadas en el transcurso del bloque.

Formas de evaluación:

Autoevaluación: A partir de la revisión de los temas expuestos, el alumno se identifica y se integra a la comunidad escolar.

Coevaluación: A través de la elaboración del video, se evaluará de manera grupal.

Heteroevaluación: Se evaluará con el cumplimiento total de las actividades, tareas asignadas y la participación del estudiante en el trabajo en aula.

BLOQUE II. RECONOCE SUS RECURSOS PERSONALES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO			10 Horas
PROPÓSITO: Identificar los recursos personales y contextuales para asumir una posición crítica ante su desempeño académico.			
Atributos de las Competencias Genéricas a desarrollar:			
A.1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. A.1.6 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. D.7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. D.7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.			
TABLA DE SABERES	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
	1. Identifica las estrategias de aprendizaje que existen. 2. Describe sus fortalezas y áreas de oportunidad para identificar sus estrategias de aprendizaje.	3. Distingue las estrategias de aprendizaje ya apropiadas de las no conocidas. 4. Selecciona sus habilidades para un mejor desempeño en las áreas de oportunidad.	5. Aplica las estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo. 6. Usa sus fortalezas para el desarrollo de nuevas destrezas y obtener el aprendizaje.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
1. Mapa conceptual. 2. Mapa mental. 3. Ensayo	

4. Estudio de caso.	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
PROCESO (4 Horas):	PRODUCTO (2 Horas):
1.Lluvia de ideas sobre los conocimientos previos sobre los recursos personales. 2. Identifica sus recursos personales a través de un cuestionario. 3.Reconoce la importancia de ser estudiante de bachillerato 4.Distingue las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio 5.Reconoce su estilo de aprendizaje a través del test HONEY-ALONSO. DESARROLLO: 1. Analiza cuáles son sus áreas de oportunidad 2. Identifica y resalta las ideas principales de un texto 3.Realiza síntesis y resúmenes de un texto 4. Construye un mapa mental con imágenes que demuestren cuáles son sus fortalezas Actividad Integradora: Elabora un ensayo sobre la importancia de ser estudiante y pertenecer a una preparatoria UAEM.	CIERRE: 1. Muestra a través de un mapa conceptual la clasificación de las estrategias de aprendizaje 2. Expone el mapa mental sobre sus fortalezas Actividad Integradora: A través de un estudio de caso, el estudiante conocerá y analizará las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio identificando sus diferencias y similitudes.
9. EVALUACIÓN	
Diagnóstica: A través de una guía de preguntas los estudiantes expresan sus conocimientos previos sobre estrategias de aprendizaje. Formativa: A través de las estrategias didácticas obtenidas, el alumno identificará sus recursos personales y estrategias de aprendizaje que le permitirá reforzar los conocimientos ya adquiridos. Sumativa: El estudiante será evaluado con las actividades concentradas en su portafolio de evidencias. Formas de evaluación: Autoevaluación: El estudiante identifica su estilo de aprendizaje mediante el test HONEY-ALONSO de estilos de aprendizaje. Coevaluación: Los estudiantes intercambian los mapas mentales y retroalimentan sobre sus fortalezas. Heteroevaluación: Con el cumplimiento total de las actividades y tareas asignadas, con la participación del estudiante en el trabajo en aula, en el que aporte y enriquezca a los temas.	

10. Materiales y recursos generales a emplear.

A) Material didáctico: Antología, Reglamento General de Educación Media Superior, Reglamento Interno de la Unidad Académica, manual de Identidad Universitaria de la UAEM.

B) Recursos: Hojas, marcadores, plumones, cinta adhesiva, equipo de cómputo, proyector, pantalla para proyectar, folders.

11. Fuentes de información.

a) Bibliográfica

- Básica.

ANGULO, García M. Estrategias de aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México. 2014

BISQUERRA R. Modelos de Orientación Educativa. Praxis. 2003

CARTER, Lyman S. Orientación Vocacional.

GUZMÁN, Osorio M. Carpeta de Orientación Educativa 2. Edere. 2004

Manual de Identidad. UAEM. 2010

PIMENTA J. Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender. Pearson Educación. 2008

Reglamento General de Educación Media Superior. UAEM. 2010

Reglamento Interno de la Unidad Académica

VALDÉS V. Orientación Profesional. Un enfoque sistémico. Pearson 2009

- Complementaria.

RIOS, Alarcón M. Orientación Educativa 1: Identidad Escolar y Valores. Patria. 2015

- Por competencias.

LÓPEZ, Hinojosa M. Evaluación del aprendizaje. Trillas. 2001

PERRENOUD P. Construir competencias desde la escuela. SAENZ Pick S. 2003

RAMÍREZ M. Guía para evaluar por competencias. Trillas. 2009

RUGARCÍA A. Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. México: Trillas. 2001

SAAVEDRA R. Como entender a los adolescentes para educar mejor. México: Pax. 2005

TOBÓN S. Formación basada en competencias: Pensamiento complejo. Ecoe ediciones. 2007

b) Web.

<http://www.cobachsonora.edu.mx/files/semestre1/orientacioneducativa1.pdf>

<http://www.cobachbcs.edu.mx/content/files/Docentes/manuales-de-orientacion-educativa/ejercicios-de-orientacion-educativa-semester-1.pdf>

12. Diseño y/o Reestructuración.

Diseño:

Haga clic aquí para escribir texto.

Reestructuración:

Sandra Aurora Aguilar Núñez

María Elena Verano Miranda

Rosalinda Benavides Bahena

DIRECTORIO**DR. GUSTAVO URQUIZA BELTRÁN***Rector***MTRA. FABIOLA ÁLVAREZ VELASCO***Secretaria General***DR. JOSÉ MARIO ORDÓÑEZ PALACIOS***Secretario Académico***DRA. GABRIELA MENDIZÁBAL BERMÚDEZ***Directora de Educación Superior***MTRA. YAZMÍN ITZEL CAMILO CATALÁN***Jefa del Departamento de Estudios de Bachillerato***UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**

14. Anexos

Haga clic aquí para escribir texto.

Ejemplos de instrumentos para la evaluación de las competencias genéricas.

Se usa una Lista de Cotejo.

Ejemplo de productos:

Anexo F**Guion de entrevista**

FECHA: _____

NOMBRE: _____

EDAD: _____ GRADO/GRUPO: _____ TEL: _____

ORIENTADOR/A RESPONSABLE: _____

MOTIVO DE ENTREVISTA:

¿Cómo te has sentido desde que entraste a la escuela?

¿Qué ha sido lo más fácil para ti?

¿Qué se te ha dificultado?

¿Cómo te va con las materias y las tareas?

¿Cómo te llevas con tus compañeros?

¿Te sientes presionado? (padres, docentes, amigos)

¿Cómo es tu relación con tus maestros?

¿Por qué no has estado entrando a clases?

¿Qué haría que te sintieras más cómodo(a)?

¿Has tenido algún problema con alguien en la escuela?

¿Cómo te has sentido emocionalmente últimamente?

¿y cómo es estar (triste, desmotivado o deprimido)? ¿Qué sientes?

¿Desde cuándo te sientes así?

¿En qué momentos te sientes así?

¿Hay algo que haya pasado recientemente?

¿Te gustaría recibir apoyo?

¿quieres que te canalice para ser atendido?

¿Podría hablar con tus papas para explicarles? (protocolo)

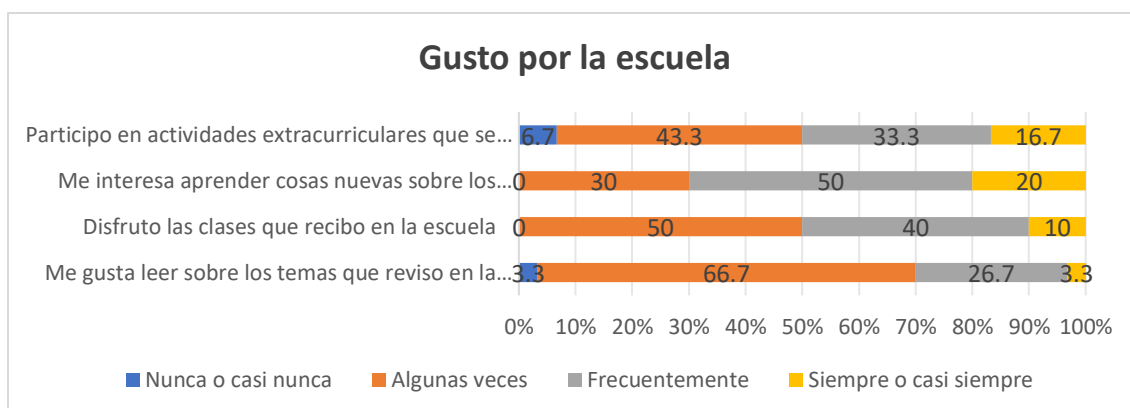
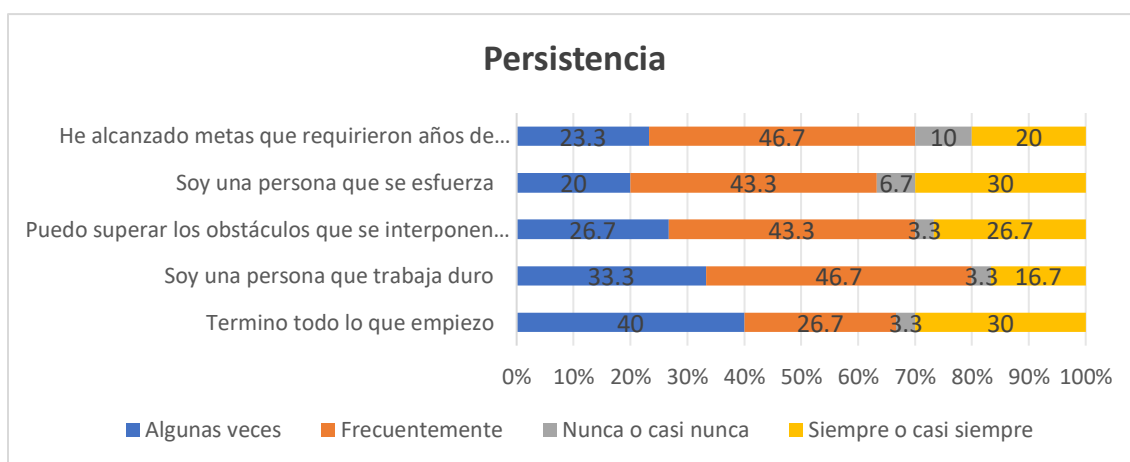
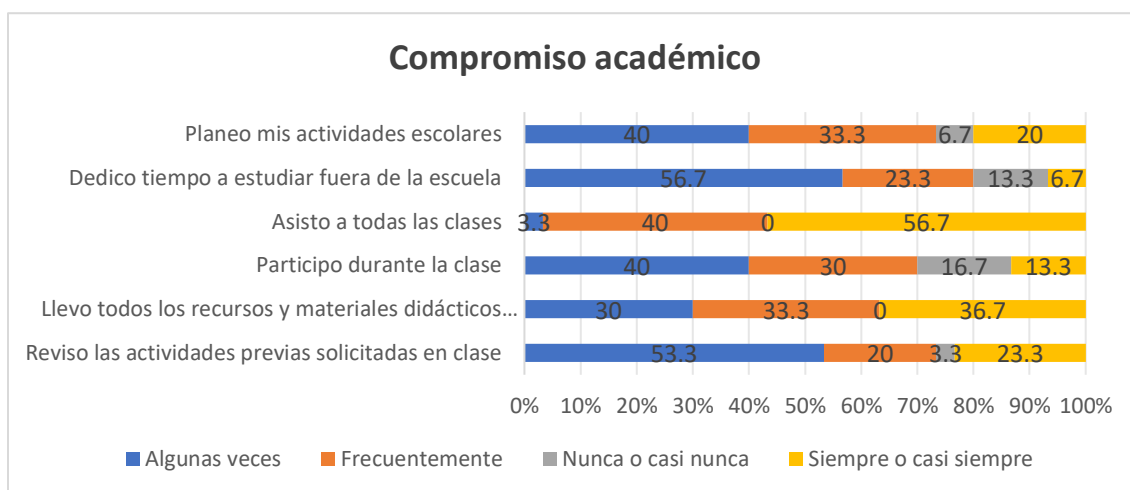
Observaciones:

Canalización:

Anexo G

Gráficas de resultados.

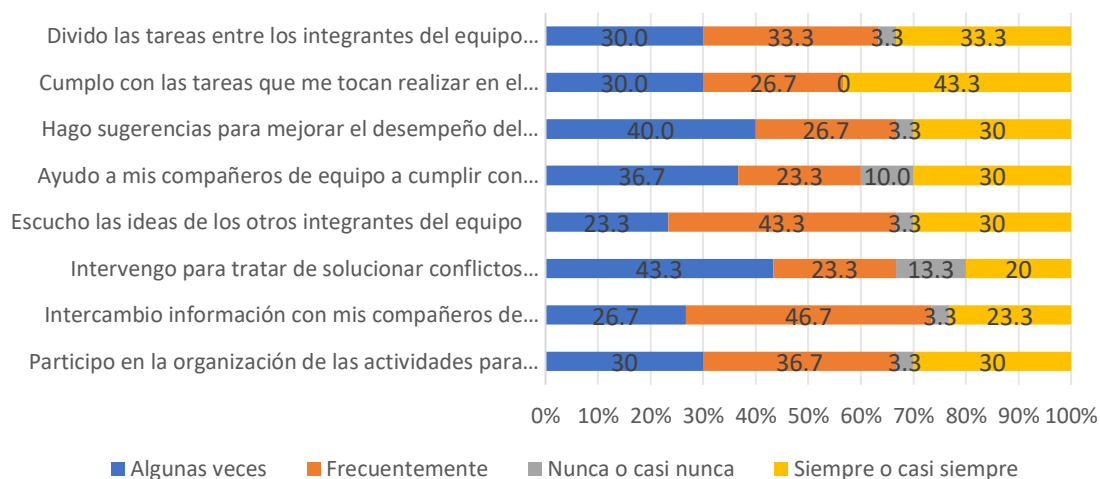
Competencias socioemocionales por indicador.



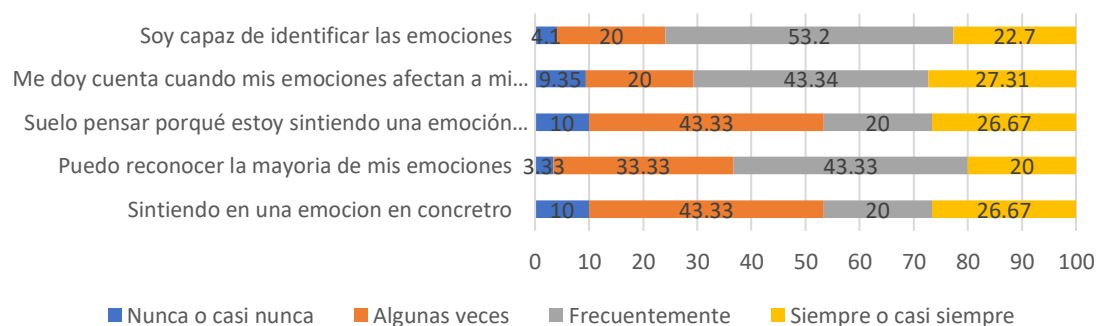
Metacognición



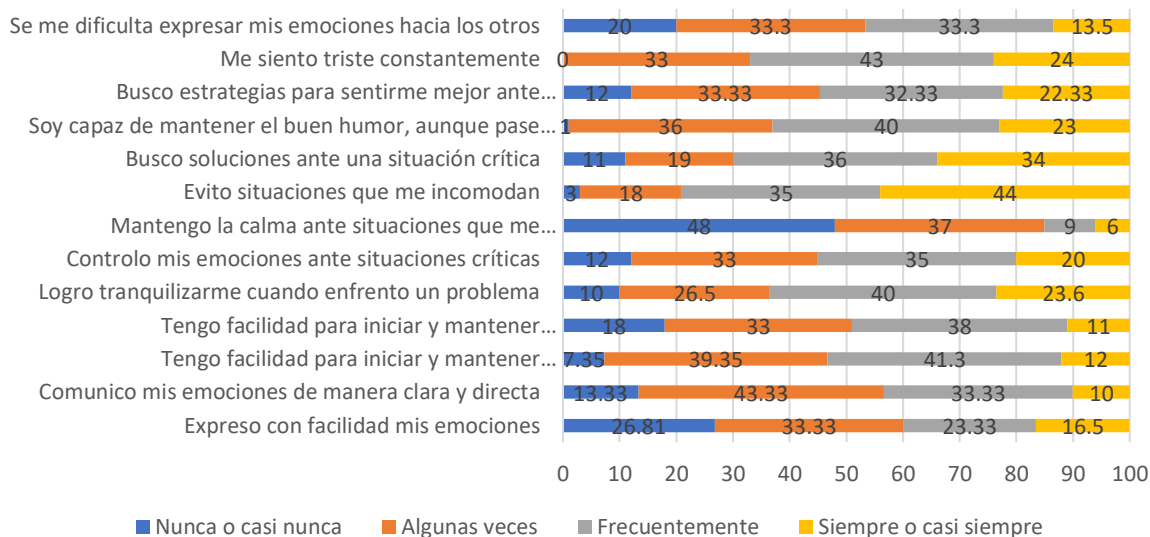
Cooperación



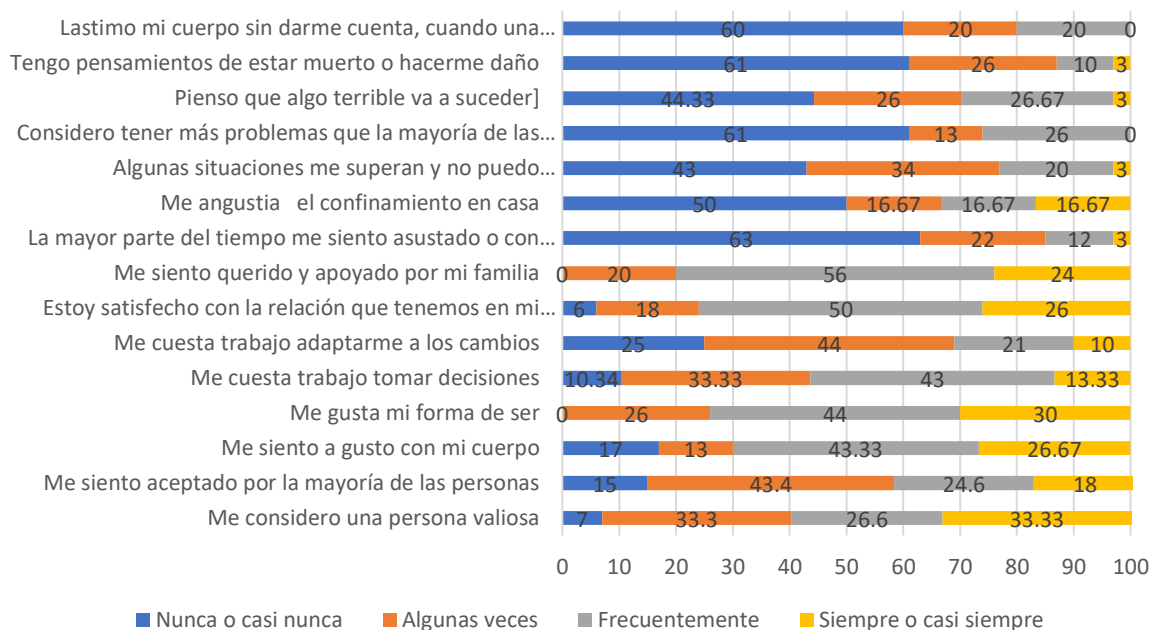
Conciencia emocional



Regulación emocional



Autonomía emocional





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ
COORDINADORA ACADÉMICA
MAESTRÍA PSICOLOGÍA
FACULTAD PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Maestría en Psicología

Cuernavaca Morelos a 2 junio 2026

ASUNTO: Votos Aprobatorios

Por este medio, nos permitimos informar a Usted el dictamen de votos aprobatorios de la tesis titulada: La intervención de la Orientación Educativa con estudiantes de primer ingreso de la Escuela Preparatoria Número Uno, Cuernavaca. Turno matutino de la UAEM. Trabajo que presenta la C. Yazmin Lilian Torres Sotelo, persona participante en el *-Acuerdo para la tramitación extemporánea de obtención de grado académico en planes de estudio de posgrados de la UAEM-* quien cursó la Maestría en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

VOTOS PROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADO A QUE SE MODIFIQUEN ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. ADRIANA CIENFUEGOS MONTOYA	X		
DRA. ISABEL GOMEZ MORALES	X		
MTRA. KARLA MARICELA MATA SALGADO	X		
DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ	X		
DR. RICARDO PALESTINA REZA	X		

**En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).*

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado. Sin más por el momento agradecemos la atención prestada y quedamos de Usted, reiterando nuestras más amplias consideraciones.

ATENTAMENTE
Comisión Revisora
(Se anexa e-firma)



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ISABEL GOMEZ MORALES | Fecha:2026-06-02 12:45:31 | FIRMANTE

OnwtGXbJUaOiGxSsqITtCjPxpjgHmXRqN5FR+SO17BrsXnpggX9/85nm6zmeelLdgdFLvq1UO7LX8cn1qPLmeAmu9NHgWSf3UZqcaHskPgXUfoZzQqjnq4so251xyWSjlQ2Gr6p2SSISqreSRqSbz0GXq6AcjhXT3mKY4UMBjuTnxZ3khe8aohSnlxIO3mfK7pTX2ThJnT60MvQ0Pp7GIQ9q8Vq07g4THasLdRdxs8jrGqs10zmH5kAAN2L9aLr5EUme/+XMQ/wSwuXVLgehUDyTfwU0pkZKi+5Zan4HH/ofEuuCxlHxwwHC7z9+qfYWiQ5cLpTJvPcY5WTGbb+3Rg==

RICARDO PALESTINA REZA | Fecha:2026-06-02 12:57:23 | FIRMANTE

b0oZCmC3Ufnto3QIHehdAVcywMYdO82dGwJRZcqBdnNyw40hhzf48wFGurtmAvWpjVVTluzKnSlwxTn65FWkRLIEzDmndI0jefXU1hqBey+e1pn6kVfX4sNFOY/yGCgJW3ob2rMMK1Rp2rRnpqQIF6BZy9/iWWCHlo2VoNgI3d1h7S60N0XA+QR+RXGsWYd5jOI3dKQKpFYkPNz9YakDT+mBdA0JYr/vmtwiZ/b4C7V6BmVFQZVGPd+cM/K41e+H4mJhSSzl8NEoxSv7oE6YXMI6a/k6vPNsBwnDHvpETpX9TzxFBmmWyeiiSZVDUHAN394ybCmz+wBE6AsesKxA==

ADRIANA CIENFUEGOS MONTOYA | Fecha:2026-06-02 12:58:29 | FIRMANTE

zxaJFa734zkrivGuaocubQtY1bwGre8BPfpqGHh6LIEWWfynKymSitlp5+NTQhlgjterIdQUWO7A/gTGwCIS1igeX+IQlppkVNqf7GCapCyeYm6BctsVeEqjNliOxIZ/zSFA0FpKM3zwS/yFidYeDY4eyo7NGgc5ljWZyOjBmCLW129a1yoFBlfxaGVd/M6XIMbi/WZkbFfEnxkNRCcWps49YU3JoP8VvImcf/gi0m9oZhAsOx5oQXsfSIE2WAUGCL/plI5Y9bCTKhQoedTVd0l992VTPmZQ8LiSfnovt6ozpudEXHUn/MFdO8gkd1sbhS/dERCHjBwR8YdolZs1A==

KARLA MARICELA MATA SALGADO | Fecha:2026-06-02 13:00:42 | FIRMANTE

Weo1ePZo2bWp9tqGMjBzgr5WuQR6LVDnF5U9rsZvtk8tEyre7+Xf61HrNe7A8WJdd3KFVcRqdohKLysXQAVt4luYmGbyQwKKWfBRHARukgSys0+NKGyMCdwPJnlwA5T3rfoF3Z91dz9xQVAFg4kR4dhEndNIPiAlvty1AHIR6qKPpirJKtuBgaeHarzol/zv9CYkPVsvV674bYRTV43M8jnw8b8hS9GlaU2AR8BMS9JC9xXOZdjTKD9ekZPHXoEJRc4M04ojDWXYSGi174SAJSKTO/UpldhS3NfeOtxHGjilzJ6BRVxJm7yyoqYvUVzqoOtgPCusUBBBFMVMAg20IA==

MARICARMEN ABARCA ORTIZ | Fecha:2026-06-02 13:02:09 | FIRMANTE

uZcWMnSs84dF455gXmBFakuZOA45nWKAhomBDmiEfPzO+DQmyXxW2g6/YYZHVGM7ElkpUWhGDJZkxepuUMHyda3HagquAnXUzweeUygyJVVMWz+TiOTrrH6HwFtsh6Q4O/daK/bq/1O7rydWlkBNxCKezwOQlhDw/0N0jBcwbEtGe3rBMhYlqD2IGhOb99ILtopVCKgt7iHgxllt6jSGsh3L/Ug8ul1WNZoo3PyHghhKvQPG3WOpM8rmPAgrTsAJr92u4/lfdxj1UfuLS4s2WafDzLZE2eNeQdkF5Xh/Buz5PDYw1Da1WUAUxlkNbPkY0rLur2oD65fm8I3PVzDw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



1wN5M4nJf

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/hwrlOe8nynWjmU8gvQaintBD12X4Fy7>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029