

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
UNIDAD AJUSCO.

Licenciatura en Psicología Educativa.

“Programa psicoeducativo
para promover motivación de logro
en estudiantes de bachillerato”.

Presentan:

Jiménez Rivera Alma.
Laguna García José Luis.

Asesora:

Mtra. Magdalena Aguirre Tobón.

México, D.F., Agosto de 2008.

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Magdalena Aguirre Tobón:

Por ser uno de los principales pilares, en mi formación personal y profesional.

Por compartir sus conocimientos y experiencias.

Gracias por creer en mí y sobre todo por la confianza y afecto que me ha brindado.

A cada uno de los profesores de la UPN:

En el pasar de los años como estudiante de licenciatura,
encontré una riqueza en la práctica Docente y Psicológica.

Conocí profesionistas

con una amplia experiencia en el área de Psicología y Educación,

orientaron mis investigaciones y formación profesional,

haciendo señalamientos en el camino,

los cuáles enriquecieron en buena medida para llegar a la meta.

A los Directivos y Orientadores Educativos del CONALEP Plantel Tlalpan II:

Por darme la oportunidad de aplicar esta tesis.

Deseo agradecer especialmente al Director del plantel,

al Lic. J. Ignacio Domínguez Bocanegra,

por su apoyo, afecto y confianza

que me ha brindado alrededor de 9 años de mi vida.

Alma Jiménez Rivera

MI AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

A mi familia:

Mamá, gracias por el apoyo incondicional que siempre me has brindado.
Por creer en mi, por ser mi ejemplo de fortaleza y lucha constante.

Papá, gracias por darme el carácter y coraje necesario para luchar,
sin importar las pruebas que pueda encontrar en el camino,
aprendí que puedo lograr mis metas.

Miriam, gracias por darme la oportunidad
de estar en el desarrollo y educación de éstos sobrinos tan maravillosos
Krista Odamaris, Víctor Miguel y Scarlett Orianna.

A cada uno de los grandes y verdaderos amigos y amigas:

Que compartieron el andar por un mismo camino.
A los amigos que sin importar la ausencia física, en todo momento han estado junto a mí.
A quienes han estado en estos últimos meses,
compartiendo, sobrellevando y apoyándome en este tiempo de arduo trabajo.
Gracias por su apoyo, por sus consejos
y principalmente por lo que aprendí de cada uno de Ustedes.
Gracias por acceder a ser parte de mi familia.

Finalmente, gracias José Luis,
Por el tiempo, la paciencia, la confianza
y principalmente por ser mí amigo.

Alma Jiménez Rivera

MI AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

A mis padres:

Mi mayor agradecimiento
por los esfuerzos realizados
para sacar adelante con amor y cariño a mis hermanas y a mí.
Por su apoyo incondicional
para que yo lograré terminar mi carrera profesional,
siendo ésta la mejor herencia.

A mi hijo:

Por ser día a día mi gran inspiración
y corresponderle de igual manera
siendo un gran ejemplo para él,
así como lo han sido mis padres para mí.

A las personas que ya no están aquí conmigo:

También les dedico este logro
y siempre los llevaré en mi corazón.

José Luis Laguna García

Índice.

	Página.
Introducción.	7
Planteamiento del problema.	10
Justificación.	10
Objetivo.	12
I. Marco teórico.	
1. La motivación.	15
1.1 Concepto general de motivación.	15
1.2 Teorías de la motivación.	16
2. La motivación en el contexto educativo.	23
2.1 La motivación de logro.	25
2.2 Autoconcepto y Autoestima en la educación, hacia un proyecto de vida.	29
3. Programa de Formación Pertinente (PFP).	40
4. Programa del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).	44
II. Método.	
Objetivo.	49
Tipo y Diseño de investigación.	49
Sujetos.	50
Escenario.	51
Instrumentos.	51
Procedimiento.	54
III. Análisis de resultados.	
Pretest y Postest.	55
Presentación de las sesiones del programa.	64
Conclusiones.	83
Recomendaciones.	86
Referencias.	89
Anexos.	93

Resumen.

El nivel de competencia nacional, demanda una Educación Media Superior como una de las principales claves de competitividad. Se requiere que los egresados, sean responsables de su propio aprendizaje y se comprometan con sus tareas diarias, incluyendo el establecimiento de metas. Por lo que se considera pertinente la elaboración y aplicación de programas psicoeducativos, donde el pilar fundamental sea el promover la motivación de logro.

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención sobre motivación para el logro de metas, dirigido a estudiantes de bachillerato, para proporcionar a los jóvenes una perspectiva de desarrollo, sensibilizando a los alumnos para llegar a un mejor conocimiento de sí mismos, a fin de coadyuvar en la elevación de la Autoestima y Motivación en la escuela y en el trabajo. De esta forma colaborar para que los jóvenes se visualicen como capaces de alcanzar sus metas.

El desarrollo del programa de intervención fue de 15 sesiones de trabajo, tomando como base algunos juegos de interacción. Se diseñó un cuestionario de 13 Automensajes divididos en 2 categorías: Autoconcepto y Autoestima, el cuál se aplicó como Pretest y Posttest para la evaluación del programa y para analizar en que medida el trabajo contribuyó a fortalecer la motivación de logro.

En el análisis, se pudo observar que cuando los jóvenes cuentan con un Autoconcepto real y una Autoestima alta, serán capaces de luchar y esforzarse por alcanzar sus metas. La motivación será el hilo conductor para lograr sus metas.

Introducción.

En la Educación Media Superior (EMS), se demanda que los jóvenes que ingresan a éste nivel, sean responsables de su propio aprendizaje a lo largo de su vida y que sean capaces de formarse por sí mismos o en equipo, con juicios fundamentales para actuar respecto a problemas prácticos, aplicados y abstractos. De esta forma que desarrollen estándares de vida, como son la responsabilidad individual, la colaboración y convivencia, de pensamiento y razonamiento lógico, así como, el estándar de vida laboral. Incluyendo habilidades y estrategias para la ejecución de ciertas funciones metacognitivas tales como plantear y controlar determinadas metas y mantener un sentido saludable de uno mismo.

Se busca que los alumnos de EMS, sean capaces de integrarse con mayor facilidad a otra institución o un grupo social, a una empresa u organización. Se busca el desarrollo de personas creativas, reflexivas, autónomas y responsables. Por tal motivo se crea el Programa de Formación Pertinente (PFP), por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ante estas demandas el Orientador Educativo es un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para la toma de decisiones y la planeación de metas. Algunas funciones del Orientador Educativo en el bachillerato, se enfatizan al papel motivador con los alumnos.

El conocer quiénes son, cuáles son sus problemas, cuáles sus potencialidades, sus motivaciones y cómo propiciar la reflexión, el análisis y la elaboración de un proyecto de vida integral, es uno de los retos dentro de la práctica de la Orientación Educativa.

En el presente trabajo, se aborda la motivación de logro, como un aspecto importante y necesario en el proceso de orientar a los alumnos de nivel Bachillerato, al desarrollar un programa de intervención para promover la motivación de logro, se procura brindar una

herramienta de apoyo a los alumnos, presentando una alternativa que les permita visualizarse como capaces de alcanzar sus logros y metas escolares.

En el primer apartado se presenta el planteamiento del problema, y la justificación del desarrollo de éste trabajo.

En el capítulo I, se presenta, el marco teórico, donde se muestran los aspectos generales sobre la motivación, así, como las principales teorías acerca de la motivación humana. De igual forma, se describe la importancia de la motivación en el contexto educativo.

Realizando un bosquejo sobre la motivación de logro, y las principales herramientas del individuo que favorecen el logro de metas, como el Autoconcepto, que condiciona la conducta del sujeto y lo que será en el futuro; así, la meta que el alumno aspire alcanzar y el grado de éxito que obtenga estarán determinados por lo que él crea que es capaz de obtener, de acuerdo a Gimeno (1976).

Se abordó la Autoestima, como la actitud hacia uno mismo, es decir, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Según Alcántara (1990) la Autoestima no es innata, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona, es fruto de una secuencia de acciones que van configurando al sujeto en el transcurso de su vida.

Una vez que los jóvenes identificaron sus capacidades y habilidades, dándoles un valor positivo se pudo trabajar con ellos la motivación de logro, abordando algunos indicadores de la motivación en los alumnos planteados por Tapia (1997): la decisión de comenzar una actividad, la tenacidad, el compromiso cognitivo en cumplirla, la utilización de estrategias de aprendizaje y estrategias de autorregulación.

Se presentan algunas investigaciones publicadas en revistas especializadas, así, como la presentación del Programa de Formación Pertinente de la Educación Media Superior y se finaliza el capítulo con el Programa del Colegio Nacional de Educación Profesional

Técnica (CONALEP), mostrando las bases necesarias que nos llevó a la planeación, aplicación y evaluación de éste programa de intervención con jóvenes de Bachillerato.

El capítulo II, corresponde al método de la investigación, donde se presenta el objetivo general, tipo y diseño de investigación, sujetos, escenario, así como los instrumentos utilizados, que consistieron en un cuestionario de 13 Automensajes y 15 sesiones de trabajo, diseñadas a partir de juegos de interacción para adolescentes y jóvenes presentados por Klaus Vopel (2000), posteriormente el procedimiento para la aplicación y desarrollo del programa de intervención.

En el capítulo III, se incluye el análisis de resultados por cada Automensaje y el análisis de resultados finales, correspondientes al Pretest y Postest y la presentación de las sesiones del programa donde se abordan 15 sesiones de trabajo y 3 sesiones de reforzamiento.

Para el cierre de éste trabajo, con base a la aplicación del programa de intervención y al análisis e interpretación de los resultados, se presentan las conclusiones y finalizamos con una serie de recomendaciones, abordando la importancia del trabajo realizado con los jóvenes de nivel Bachillerato, que nos permitió ampliar nuestra visión como Psicólogos Educativos en el campo de la Orientación Educativa

Planteamiento del problema.

¿ En qué medida un programa de intervención, puede contribuir a promover la motivación de logro de metas, en estudiantes de bachillerato?.

Justificación.

Durante el primer acercamiento a estos estudiantes comprendimos que más allá de las estrategias y programas que la institución les proporciona, se antepone la Autoestima y la propia motivación, cuando un alumno desea lograr sus metas busca las herramientas y ayudas necesarias para alcanzarlas. En el área de Orientación Educativa del plantel, se ha reportado que los alumnos presentaban bajo rendimiento escolar, o deserción; manifestaron varias razones; entre las más sobresalientes, fueron causas económicas, alcoholismo y adicciones, pero la razón principal era por que no les gustaba estudiar una carrera técnica porque consideraban que después de terminar la escuela no podrían ingresar a una universidad, así como la falta de ganas por estudiar debido a su baja Autoestima y su motivación era muy poca; no encontraban algo significativo en la carrera para culminarla.

Es importante mencionar que durante su desarrollo, los jóvenes realizan diversas actividades, entendiendo que cada una de ellas requiere de una dinámica definida por una energía y una direccionalidad. En el campo de la Psicología la dinámica procede de las motivaciones. Éstas crean en el individuo cierta tensión por ser fuerzas internas a él que orientan y mantienen su acción hacia situaciones en donde encuentran su realización.

Si bien parece evidente que nadie puede asimilar un saber si carece por completo de sentido para él, cabe preguntarnos, por otra parte, qué tipo de saber tiene sentido para él, sea cual sea su procedencia social, se puede afirmar que el saber útil para él es primero que nada, aquel que habrá de darle mayor autonomía, luego aquel que le permita parecerse a los adultos importantes de su entorno, porque alimenta así su afán de crecer. De esta forma, valorará aquel saber que corresponda al modo de vida de su familia y que sea valorado en su entorno social. Así, cada joven asumirá una relación con el saber y con la escuela, con el

lenguaje oral y escrito en su familia y su entorno (**encontrando un motivo importante para él, que lo llevara a lograr las metas que se ha propuesto**). Es decir, asume una relación social en esencia y preexiste a su ingreso en el sistema escolar.

Según Croizier (1999) podemos intentar definir esta relación como el conjunto de las expectativas, imágenes y juicios hechos acerca del sentido y la función social tanto del saber como de la escuela. De ahí, que la disociación dominante en la escuela entre aprender y aplicar resulte particularmente terrible para aquellos jóvenes cuya relación con el saber es inseparable de una práctica finalizada.

El realizar un programa de intervención, titulado “Programa psicoeducativo para promover la motivación de logro en estudiantes de bachillerato” se fundamenta en la opinión de McClelland (1972), que considera a la motivación para el logro como la tendencia del ser humano de hacer las cosas lo mejor posible, así como el deseo de persistir en la tarea en busca del éxito.

Y en la postura de Bañuelos (1993), que concibe a la motivación escolar como un proceso general en el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta educativa en la que interactúan variables afectivas como el Autoconcepto y variables cognitivas como las habilidades del pensamiento.

A partir de la lectura del Programa de Formación Pertinente, surgió la inquietud de diseñar un programa psicoeducativo, debido a la globalización y a las demandas laborales, los jóvenes que logran ingresar a la educación media superior, deben cubrir ciertas características en su perfil de egreso. En dicho programa los jóvenes desarrollaron estándares para la vida, utilizamos el estándar de responsabilidad individual que presenta la importancia de desarrollar y mantener una Autoestima saludable, así como fijarse metas a corto, mediano y largo plazo, y saberlas manejar.

Objetivo.

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención sobre motivación para el logro de metas, dirigido a estudiantes de bachillerato del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) de tercer semestre de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Electromecánica, para proporcionar a los jóvenes una perspectiva de desarrollo, sensibilizando a los alumnos para llegar a un mejor conocimiento de sí mismos, a fin de coadyuvar en la elevación de la Autoestima y motivación en la escuela y en el trabajo y de esta forma colaborar para que los jóvenes se visualicen como capaces de alcanzar sus logros y metas.

I. Marco teórico.

En la actualidad, los jóvenes están expuestos a discriminación en sus capacidades y cualidades para alcanzar sus metas, es de suma importancia, apoyar a los jóvenes a identificar sus capacidades, características y cualidades, para que les permitan desarrollarse holísticamente. Para ello, es necesario, apoyar en la identificación de éstas, así como, a la autovaloración que los jóvenes les den. Esto, los llevará a sentirse capaces y motivados para alcanzar las metas personales y escolares que se han propuesto como el culminar una carrera técnica.

1. La motivación.

Es difícil definir un solo concepto de motivación, ya que existe diversidad de ideas, a veces contradictorias, de Psicólogos, Filósofos, Pedagogos, etc., todas ellas con base en la noción de la transformación de la conducta, y de los que se desprende en síntesis, que si no hay motivación, no hay aprendizaje, ni logros. En el siguiente apartado se presentan los conceptos más pertinentes al apoyo teórico de este programa psicoeducativo.

1.1 Concepto general de motivación.

En el diccionario de Psicología (Warren, 1998) se define a la motivación como “la acción y efecto de motivar. Explica la razón que se ha tenido para hacer una cosa” (pág. 809), significa que toda actividad está impulsada por un motivo que se ejecuta (acción), y que logra un efecto por medio de estrategias y recursos que le proporciona al ser humano el medio ambiente para el logro de objetivos deseados.

Resulta lógico pensar que el ser humano necesita un motivo ó un interés de mayor importancia que constituya un beneficio para él. La motivación es un esfuerzo que va orientado por un interés, ya que de ella depende la marcha de las estrategias que el ser humano adquiere a través de la propia experiencia y de la utilización adecuada de la misma, para llegar a la meta deseada.

El interés, que es la base de la motivación, puede ser inmediato y mediato (corto o largo plazo). Inmediato es aquel que satisface rápidamente al individuo, mientras que el mediato sirve de escalón para lograr un objetivo.

En Psicología, la motivación representa “las razones que explicarían el acto de un individuo, de un agente social cualquiera” (Warren 1998). En otras palabras la motivación constituye un factor interno que impulsa al sujeto inconscientemente a realizar actividades que lo van a satisfacer. En este campo encontramos abundantes definiciones de motivación, de ello los siguientes ejemplos:

Según Clifford (1980), “la motivación es un estado de activación o excitación que impulsa a los individuos a actuar”.

Se podría decir que la motivación es el principio de la actividad y dinámica de la escuela nueva, porque la acción no brota del vacío o de la pasividad, sino de necesidades o pulsiones internas que impelen a obrar (Fermoso, 1985).

Para Contreras (1969), la motivación es una palanca que mueve a toda la personalidad del alumno en pos de una meta, bien sea de adquisición de conocimientos, o de elevación de lo que rinde una habilidad o de aceptación por el grupo mediante el mejoramiento de actitudes o formas de conducta más adecuadas.

Estos autores se relacionan entre sí, porque parten de las necesidades internas del individuo así como también porque hacen énfasis en la importancia que tiene la activación para iniciar cualquier actividad.

De manera similar, Bañuelos (1993) concibe a la motivación escolar como un proceso general en el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta educativa, en la que interactúan variables afectivas como el Autoconcepto y variables cognitivas como las habilidades del pensamiento.

Así, desde la perspectiva cognitiva Gagné (1991) detalla que la motivación consiste en un estímulo iniciador originado por el entorno educativo o por los pensamientos propios del alumno y una serie de eventos internos del sujeto. Dentro de estos últimos se encuentran:

- Pensamiento conflictivo o incertidumbre.
- Atribuciones causales.
- Expectativas de éxito.
- Emociones.
- Recuerdo de lo que hicieron otros para alcanzar el éxito.

Bajo esta misma perspectiva; Acosta (1998) señala que el comportamiento de un alumno está determinado por su pensamiento. Así, parece lógico que cada estudiante trate de hacer lo que piensa y considera que las conductas se activan y regulan en función de las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o fracaso.

Como ya se mencionó, en el proceso motivacional del aprendizaje están implícitos diferentes tipos de pensamientos internos (Gagné, 1991), entre los que se encuentran las atribuciones causales y expectativas de éxito.

Según Rotter (citado por Flores, 1989), la persona puede ser vista de acuerdo a la motivación: los sujetos internos, perciben los reforzamientos como consecuencia de su propia conducta, mientras que las personas externas perciben los reforzamientos aislados de su conducta, como producto de la suerte, azar, destino u otras personas.

Desde esta perspectiva, se plantea que el valor incentivo en los estudios debe ser analizado como predictor de la conducta escolar, siempre que se conozca el grado de motivación hacia la meta, las expectativas de éxito o fracaso, junto con el valor asignado a las consecuencias.

En este sentido, la investigación sobre la motivación en la enseñanza se ha concentrado en temas como el refuerzo, la motivación intrínseca y extrínseca, la sede de control y, más

recientemente la atribución causal, considerando a esta última como el estudio de la percepción, por parte de los estudiantes, de las causas de éxitos y sus fracasos en el aprendizaje (Wittrock, 1997).

1.2 Teorías de la motivación.

En el transcurso de varios decenios, la motivación ha jugado un papel cada vez más importante en las teorías del aprendizaje y de la personalidad, debido a que existen muchas teorías de la motivación, cada una de las cuales requerían varias explicaciones, vamos a considerar solamente los conceptos más importantes de las teorías asociacionistas y cognoscitiva del aprendizaje, éstas se refieren como antecedente histórico, ya rebasado; pero que de alguna manera han apartado algunos elementos. Y posteriormente se presenta la teoría de atribución causal.

Teoría asociacionista

La ley del efecto explica la motivación de aprendizaje (Hilgard y Bower, 1983), de la siguiente forma:

Entre las diferentes respuestas que se dan a la misma situación, aquellas que vayan acompañadas o seguidas estrechamente por la satisfacción en igualdad de condiciones, tendrán más firme relación con la situación, en tal forma de que cada vez que vuelvan a ocurrir, tratarán de ocurrir nuevamente, aquellas que vayan acompañadas o seguidas muy de cerca por el desagrado, tendrán en igualdad de condiciones, una relación con la situación en tal forma que cada vez que vuelva a ocurrir, se procurará que no vuelva a suceder.

Mientras más grande sea la satisfacción o el desagrado, más grande será la fuerza o el debilitamiento del vínculo.

- La satisfacción, el desagrado, las respuestas y la situación son términos claves en la ley del efecto.

- Los conceptos y variables fundamentales en el sistema de Skinner son la privación y el refuerzo.

Si un refuerzo sigue a la respuesta, aumenta la probabilidad de que la respuesta se repita, igualmente la supresión de un estímulo aversivo refuerce la respuesta que conduce a su eliminación, además la ausencia de refuerzo trata de ocasionar la extinción de la respuesta.

Skinner afirmó que el refuerzo inmediato y contingente es deseable, pero no se puede negar la importancia de los refuerzos interventores o remotos. Así mismo, impugnó el hecho de sacar esfuerzos de agentes externos y dijo que el comportamiento de un estudiante podía y debía moldearse de tal manera que al fin y al cabo él mismo fuera quien reforzara sus propios comportamientos.

Hull (citado por Hilgard y Bower, 1983), seguidor de la teoría Estimulo-Respuesta, definió la ley del efecto con estas palabras: la eliminación de una necesidad conduce a una actividad (respuesta) que satisface la necesidad y todo aquello que satisface una necesidad o la reduce, sirve como refuerzo a la respuesta y la fortalece. Los términos claves son supresión de la necesidad, actividad, reducción de la necesidad y el refuerzo, las cuales han servido para explicar el comportamiento de los animales inferiores y también para adiestrarlos.

La teoría asociacionista encierra la idea de que la motivación del hombre es la misma que tiene cualquier animal inferior y que el refuerzo es un medio comprobado de moldear los comportamientos de los organismos, esta teoría deja de funcionar por que no son iguales las reacciones del hombre que la de los animales.

Teoría cognoscitivista.

Los teóricos cognoscitivistas Miller, Galanter y Pribam (citados por Hilgard y Bower, 1983), generalmente prestan más atención a los intermediarios centrales del cerebro, como son: los motivos intrínsecos (la curiosidad, la intención); la motivación para tener éxito y las metas.

La curiosidad.- es una especie de motivación intrínseca y puede entenderse como la intención de asegurar información sobre un objeto, evento o una idea por medio de un comportamiento exploratorio, la curiosidad es fundamental en la creatividad, aprendizaje y la salud mental.

Estos autores, sostiene que un motivo está compuesto por dos partes independientes: el valor y la intención, el valor se refiere a una imagen y la intención se refiere a un plan. Intención se define como todo el conocimiento organizado y acumulado que tiene el organismo sobre sí mismo y sobre el mundo.

Dentro de la imagen va incluido el conocimiento que permite al individuo evaluar acciones proyectadas antes de emprenderlas, un plan es el proceso gradual en el organismo, que controla el orden en el cual debe ejecutarse una secuencia de operaciones.

La motivación para tener éxito.- es la tendencia de tener éxito en una disposición motivadora emprendida, esta tendencia cuando se refiere a cualquier tarea o actividad es una función con tres variables:

- 1.- Motivación para lograr éxito
- 2.- Probabilidad de éxito
- 3.- Valor incentivo del éxito

La fijación de metas en clase, está ligada a la teoría cognoscitiva y supone que los individuos tienen la oportunidad de identificar y determinar sus propias metas con la ayuda de un profesor. Una parte de la fijación de metas se hace de manera informal cuando se determinan en clase las tareas y las actividades. En esta forma los estudiantes prestan mucha atención a la tarea asignada o participan en los debates que surgen para decidir qué es lo que van hacer, cuándo y cómo; la fijación de metas puede hacerse en una forma explícita y formal y es cuando el profesor y los estudiantes analizan lo que cada uno va a cumplir, cómo y durante cuánto tiempo.

Teoría de la atribución causal.

Weiner (citado por Tapia, 1997), presenta el postulado de su teoría de atribución causal; la cual postula que las atribuciones son una explicación de las causas que la gente busca para explicar eventos importantes en sus vidas.

Este autor propone que las personas, dentro de un ambiente académico, atribuyen sus éxitos o fracasos a los factores de habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y suerte. A su vez, representó a tales causas dentro de dos dimensiones: interna y externa al individuo, y relativamente estables o inestables. De esta forma, la habilidad es una causa interna y estable, el esfuerzo es interno e inestable, a dificultad de la tarea es externa y estable y, la suerte es externa e inestable.

De esta teoría se derivan distintas hipótesis con respecto al proceso atribucional dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto en el rendimiento académico.

Respecto a esto, Gagné (1991) menciona que las personas tienden a atribuir sus fracasos o éxitos en situaciones problemáticas a cuatro causas: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Estas a su vez determinan los sentimientos de las personas sobre sí mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que en el futuro hagan un mayor o menor esfuerzo en la tarea. De dichas causas la dificultad de la tarea y la capacidad son características estables y, la suerte y el esfuerzo se consideran inestables (cambiantes).

Es importante resaltar de esta teoría señala Wittrock (1997), el hecho de que los alumnos se sienten fuertemente motivados para seguir aprendiendo cuando atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas sobre las que tienen escaso o ningún control, como su capacidad, la suerte u otras personas.

En la misma línea, se sostiene que el éxito no basta para aumentar el aprendizaje o el rendimiento: éstos no aumentan de manera automática. El esfuerzo, no incrementa la motivación cuando los alumnos lo atribuyen a tareas fáciles, suerte, capacidades o incluso a excelentes docentes, es decir, a actores externos o internos sobre los que tienen escaso

control. Ello se debe a que no advierten que su esfuerzo haya contribuido al éxito. Asimismo, la teoría explica que el refuerzo contingente y, a veces el elogio del docente ocupan para aumentar el rendimiento transmitiendo a los alumnos que el aprendizaje en la escuela es el resultado de sus esfuerzos.

Dicho de otro modo, el éxito por sí solo, no es suficiente. Es necesario que se perciba como producto, al menos en una parte sustancial del esfuerzo de los alumnos o de otros procesos que ellos pueden controlar o sean aptos para influir en los resultados del aprendizaje. La teoría implica además que el esfuerzo empleado en aprender no es en sí mismo suficiente para aumentar la motivación para el aprendizaje.

Bañuelos (1993) define a la motivación como un incremento tanto de habilidades como de conocimientos, por lo que propone explicar los factores que la gente percibe de sí mismo, así como las predicciones acerca de las ejecuciones futuras, la probabilidad de tratar con mayor o menor esfuerzo determinadas actividades, la percepción de éxito y fracaso que pueden influir en ejecuciones futuras y por último, considera que este modelo se explica con base en dos dimensiones:

1.- Estabilidad. El origen de las causas percibidas, la cual comprende dos modalidades, las causas estables y las inestables. Las primeras se mantienen constantes con el paso del tiempo, como la habilidad y la dificultad propia de la tarea; mientras que el esfuerzo y la suerte se consideran atribuciones inestables, que pueden incrementar o disminuir por algún motivo.

2.- Locus de control. Abarca lo relacionado con el lugar donde se deposita el control que manifiestan las personas acerca de sus éxitos o fracasos y comprende dos modalidades:

- a) Locus de control interno. Es cuando el fracaso o el éxito se debe a características personales como la habilidad y el esfuerzo.
- b) Locus de control externo. Se refiere a atribuciones como la suerte o la dificultad de la tarea, es decir causas que escapan del control personal.

Lo anterior se confirma en la teoría de locus de control, en ella se especifica que el locus de control interno es la percepción que tiene el alumno del esfuerzo como contingente de su propia conducta o de sus propias características relativamente permanentes, éstas son el esfuerzo o la habilidad propia. Los alumnos confían más en sus habilidades, creen ser capaces de modificar algunas situaciones del medio, tienen mayor Autoestima, son más resistentes a la influencia social, está mejor la información de que disponen para resolver problemas, se comprometen con conductas de las que después tendrán que responsabilizarse, se enfrentan más a la acción social y pueden tener una gran necesidad de independencia.

El locus de control externo consiste en que el alumno explica el esfuerzo como no contingente a sus acciones, sino como el resultado del destino, la suerte o el poder de otros. En síntesis el alumno cree que no es capaz de controlar sus actos y explica las consecuencias de la conducta por el exterior, lo que hace que se manifieste en poca productividad, creatividad o desinterés en adquirir conocimientos que les puedan generar más claridad en la justificación de sus conductas.

Garduño y Lozano (1996) refieren que las atribuciones de las personas hacia el éxito o fracaso, están determinadas por su contexto social, económico, político y cultural.

Por ello, señala Garduño (1994), resulta importante tanto la motivación en los estudiantes, para que atribuyan sus éxitos y fracasos académicos a factores internos y sujetos a su propio control, como es el esfuerzo, y no a factores externos. Por otro lado, sugiere que la necesidad de tomar en cuenta el ambiente, es decir, las situaciones, el ambiente del salón de clases y la actitud del maestro. Es importante crear las condiciones grupales e individuales que estimulen el surgimiento de las atribuciones en los alumnos, que promuevan y mantengan más tiempo el empeño sobre la tarea.

En relación con las expectativas, Sánchez, Peralbo, López y Viero (1993) las definen como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades a partir de las cuales organiza y ejecuta sus actos, de forma que le permitan alcanzar el rendimiento adecuado, y consideran,

asimismo, que las expectativas desempeñan un papel orientador y controlador de la actividad de cada uno. Aseguran también, que las expectativas de los padres ya sean funcionales o disfuncionales, están en relación con las que el hijo manifiesta; de forma similar, esta relación aparece con las expectativas que el maestro tiene del rendimiento del alumno.

Acosta (1998) considera que desde la teoría cognitiva de Bandura, las expectativas son estimaciones, inferencias y deducciones subjetivas que están basadas en las experiencias previas del alumno y que consideran, de modo claro, la forma de ver su futuro académico independiente de que éstas sean certeras o erróneas, para esta teoría lo importante es lo que se cree.

Al respecto, Zonh (1995), menciona que el rendimiento de los alumnos está influenciado en gran medida, por lo que esperan sus padres y sus maestros de ellos (expectativas).

Resumiendo el Autoconcepto y la motivación (atribuciones y expectativas), son factores que influyen en gran medida en el resultado de los aprendizajes escolares y el interés en lograr sus metas, por lo que resulta necesario conocer el nivel de influencia que tienen sobre ellos.

En el proceso de aprendizaje, se consideran la motivación como un eje central, así lo especifica Haseloff (1979), el hecho de que un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje responda a diferentes rendimientos académicos, puede explicarse en gran medida por los procesos motivacionales que se dan inherentes a ésta, debido a que todo profesional de la educación sabe por experiencia que el éxito de la enseñanza depende de la motivación que presenta el alumno (Odenbach, 1974).

La motivación para el estudio lleva consigo un incremento en el rendimiento académico, ya que el sentido de la relación es: a mayor nivel de motivación, más elevado es el rendimiento del alumno (Lara, 1992).

La motivación en los ambientes escolares se considera generalmente como una de las características personales estrechamente relacionadas con el rendimiento académico. Un estudiante que se esfuerza y cumple con su trabajo se considera un estudiante motivado. Por otro lado, un estudiante que reprueba se considera incumplido, en sus tareas, y en muchas ocasiones, como carente de motivación.

Estaríamos hablando de que la motivación para el rendimiento es la posibilidad de aumentar la propia capacidad en actividades para las que se admite una norma de calidad y cuya ejecución permite tener éxito o fracaso.

Ligado a la motivación se encuentra el Autoconcepto y la Autoestima, no se puede pretender encontrar una línea que divida a uno del otro. Se debe considerar al alumno como persona holística, un ser humano que está integrado por mente y cuerpo.

Al respecto Kepner (2005), menciona que la persona es un todo, pero ha llegado a vivir la experiencia de sí mismo como si estuviera constituida por partes separadas. En esta fragmentación de uno mismo en partes, el “yo” es generalmente identificado con el funcionamiento mental (producción de pensamientos, imágenes, palabras, etc.) Y aquellos aspectos de la experiencia corporal que han sido problemáticos y perturbadores se experimentan como si estuvieran “fuera de uno mismo”.

2. La motivación en el contexto educativo.

Durante la evolución del hombre, se dice que nadie normalmente realiza algo si no tiene un buen motivo o necesidad para hacerlo, y esta necesidad empieza por lo más básico, como son las necesidades de comer, beber, dormir, etcétera, hasta lo más superior que es la curiosidad y la inquietud intelectual que nos empuja a estudiar algo, acudir a una fiesta, a comprar un libro para leerlo. Esta etapa superior de motivación (intrínseca) hacia el logro de una meta es lo que nos debe interesar como orientadores y Psicólogos Educativos.

En el ámbito educativo la motivación puede ser definida como un esquema de acciones y sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel educativo, es decir como un proceso que despierta, dirige y sostiene el comportamiento del alumno (Ball, 1988).

Acosta (1998) menciona que la motivación es explicada frecuentemente bajo tres perspectivas, que se esbozan de manera general a continuación:

1. Modelo comportamental, en éste la conducta se explica como motivada por los incentivos que reciben los alumnos contingentemente con sus respuestas, por lo que la motivación es un esfuerzo extrínseco.
2. Modelo humanista, en este caso la motivación es intrínseca pues se presenta como una necesidad que tienen los alumnos de autorrealización, autonomía y autodeterminación.
3. Modelo cognitivo, dentro de esta teoría la motivación se explica desde la fórmula de las expectativas por el valor teórico, un alumno actúa probablemente en función de las expectativas que desarrolle para alcanzar unos resultados y del valor que le asigne al objetivo que se proponga. Por lo tanto un alumno que no espera aprobar, no estudia, por el contrario, estudiará si tiene altas expectativas de aprobar y si para él tiene gran importancia este hecho.

Por su parte, Lara (1992) afirma que la motivación es una condición que dota al sujeto, de la disposición o actitud necesaria para llevar a cabo con suficiente energía e interés la tarea del aprendizaje. Menciona que un estudiante está motivado cuando su acción viene iniciada por un grupo de factores internos, que dirigen y sostienen una determinada conducta.

Ausubel (1978) opina que la motivación puede facilitar el aprendizaje siempre que esté presente y sea operante, el autor considera la motivación de logro en tres componentes:

- La pulsión cognoscitiva. Está orientada hacia las tareas, la necesidad de adquirir el conocimiento como fin en sí mismo, es decir que el alumno se motiva porque quiere aprender y su recompensa será el aprendizaje mismo.

- El mejoramiento del yo. Es donde considera al aprovechamiento como fuente de estatus primario y como base de una autoaceptación y aceptación de los demás.
- Motivación de logro o afiliativo. Se refiere a la adquisición de conocimientos que le aseguren la aceptación de los otros compañeros.

Un aspecto más que aborda este autor es que si el alumno se encuentra motivado, buscará perseverar y, ello aumenta lo atractivo de la tarea de emplear este conocimiento posteriormente.

En este sentido la investigación sobre la motivación en la enseñanza se ha concentrado en temas como el refuerzo, la motivación intrínseca y extrínseca, la sede de control y, más recientemente, la atribución causal, considerando a esta última como el estudio de la percepción, por parte de los estudiantes, de las causas de sus éxitos y sus fracasos en el aprendizaje (Wittrock 1997).

La motivación humana es tan compleja que todavía existe mucho de ella que se desconoce, sin embargo; puede definirse como el estado o condición que induce a hacer algo, por tanto es el estudio de las razones o causas tanto internas como externas, que explica el por qué un individuo actúa de determinada manera en una situación dada. En lo fundamental, implica necesidades que existen en el individuo e incentivos u objetivos que se hayan fuera de él.

En la edad escolar está claro que la forma en que estos motivos son expresados, y si llegan a hacerlo, en el entorno del aula, depende considerablemente de las experiencias (aprendizajes) del alumno.

2.1 La motivación de logro.

El orientador debe tener presente que su desempeño influye para que los alumnos estén o no motivados hacia el logro, ya que es él quien interactúa de forma más personal con los estudiantes, sin embargo, esto no significa que sea el único responsable de la motivación,

pues en ella interactúan diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus profesores.

Como ya se mencionó, la motivación es un concepto explicativo relacionado con el por qué del comportamiento. Las personas motivadas experimentan continuamente necesidades o deseos que les impulsan a actuar, es decir, es una situación que induce a los individuos a realizar una meta determinada.

Hasta este momento nos hemos referido a la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta en las personas; debemos considerar importante y necesario definir qué es la motivación de logro, para mejorar la comprensión del análisis.

La motivación de logro es un tipo de motivación interna en las personas; uno de los autores que más ha estudiado este aspecto es Mc Clellan (1972), quien se refirió al concepto de autorrealización llamándole motivación de logro; este autor lo definió como «un proceso de planteamiento y un esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente, derivando satisfacción en realizar cosas siempre mejor».

Un aspecto importante de un motivo de logro es que hace a su poseedor muy susceptible a buscar algo en forma intensa. La persona motivada hacia el logro aventaja a los demás en su desempeño para mejorar su ejecución en el trabajo, si se le reta a hacerlo. Estas personas se esfuerzan más o producen más y mejor, de tal forma que una persona con motivación de logro alta, desea saber si sus esfuerzos la están acercando o no a la meta deseada (Mc Clelland, 1989).

Manassero (2000) menciona algunas características de los profesores que han llegado a motivar a sus alumnos y son considerados motivadores, son los que cultivan la confianza y el respeto mutuo, favorecen el trabajo en equipo y en colaboración, son espontáneos, competentes, sonrientes, dispuestos, calmados, dinámicos, entusiastas, justos, interesantes y desinteresados, tolerantes, exigentes... son los que investigan siempre, se reciclan y se

adaptan a los cambios; sin embargo, por las tareas que le han sido asignadas al orientador, la mayoría de ellos se han convertido en verdaderos jueces que legitiman o condenan todas las actitudes de los alumnos dentro de la escuela, asumiendo generalmente el papel de autoritarios o paternalistas, lo que hace cuestionar la función real que cumplen, a tal grado que los alumnos los llaman «desorientadores».

Asimismo, la motivación de logro es un aspecto importante y necesario para la práctica de la Orientación Educativa, puesto que si no está presente en los alumnos, dificulta la labor del orientador, ya que son los jóvenes quienes, por lo general, no tienen aspiraciones, son conformistas, pesimistas, se preocupan más por una calificación que por el aprendizaje en sí, no se esfuerzan por dar lo mejor de sí, no tienen intereses vocacionales, llegan a presentar problemas de bajo aprovechamiento, ausentismo y reprobación; por lo cual se podría afirmar que la motivación de logro es una característica que puede facilitar la labor del orientador.

La motivación de logro en los alumnos es un estado dinámico (puede variar continuamente en cada persona) que incita deliberadamente a elegir una actividad, comprometerse con ella y a perseverar hasta el fin. Sus orígenes (cognoscitivo/afectivo) según Tapia (1997) son los siguientes:

- Las percepciones del alumno sobre él mismo (autopercepción). A veces para hacer una actividad no cuentan tanto las capacidades que se tengan como las que se creen tener.
- Las percepciones del alumno sobre el entorno. Cada alumno es él y sus circunstancias. Como orientadores debemos incidir sobre ellas para observar los cambios.

La motivación de logro al ser un tipo de motivación intrínseca tiene que ver con los factores que provienen del propio alumno; y se diferencia de la motivación externa (extrínseca), porque esta última se refiere a los planteamientos que el profesorado propone para interesar

al alumnado: tipos de actividades, su alternancia, organización del contexto, la calificación, etcétera.

Existen varios elementos determinantes de la motivación en los alumnos; éstos son:

- Percepción del valor de la actividad. *¿por qué hacerla?* El juicio sobre la utilidad para sus objetivos. Un alumno sin objetivos (escolares, sociales) no puede tener motivación; el reto para el orientador es que los alumnos tengan objetivos en sus actividades.
- Percepción de su competencia para llevarla a cabo. *¿puedo?* Esta percepción dependerá de las realizaciones anteriores, de la observación de los demás, de su persuasión y sus reacciones emotivas. Los profesores y orientadores al respecto deben ser persuasivos, y dar soporte adecuado a los estudiantes.
- Percepción del grado de control que tiene durante su desarrollo. *¿podré llegar al final?* A veces los alumnos atribuyen el fracaso a causas que no han podido controlar: falta de aptitudes, haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad real de la tarea, suerte, incompetencia de los profesores, los compañeros entre otros; sin embargo, los alumnos motivados hacia el logro atribuyen la responsabilidad de sus éxitos a su desempeño, por lo tanto el orientador debe ser motivador y reconocer los logros en los alumnos.

Tapia (1997), menciona algunos indicadores de la motivación en los alumnos: la decisión de comenzar una actividad, la perseverancia en su cumplimiento (tenacidad), el compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración), la utilización de estrategias de aprendizaje (reflexión, organización de la información, elaboración para integrar conocimientos) y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de los recursos, de motivación).

Asimismo, el autor enfatiza algunas estrategias de intervención para la motivación del alumno por parte del profesorado (incluyendo al orientador): tener competencia

profesional, es decir, una buena formación, estar motivado y tener interés para enseñar, tener percepciones ajustadas de los alumnos, no asignarles estereotipos inamovibles, utilizar adecuados sistemas de sanciones y recompensas, mejorar la labor docente en general como son las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y, por último, aumentar la motivación de los alumnos incidiendo sobre su autopercepción y su Autoestima.

2.2 Autoconcepto y Autoestima en la educación.

Todo individuo lleva dentro de sí, no solamente la imagen de lo que es en el momento (presente), sino también una serie de autoimágenes referentes a lo que desea ser en el futuro. Este personaje lo proveerá de una meta. Ahora bien, se ha podido ver que el alumno que enfrenta fracasos escolares restringe sus ambiciones ante su difícil situación. Por lo tanto, hay que ayudarlo a fijarse objetivos y metas más ambiciosas en función de autoimágenes.

El Autoconcepto es generalmente relacionado con el término Autoestima, por lo que se debe aclarar ambos significados, de alguna forma los dos se vinculan a la imagen que cada persona tiene de sí mismo y su autoconocimiento.

De acuerdo con esto, Fierro (1990) establece que es necesario realizar una diferenciación entre estos conceptos, ya que el primero se asume como los adjetivos que se usan para describirse, como edad, sexo, características físicas y otras. En cuanto al segundo concepto (Autoestima), éste es un juicio evaluativo que concierne al aprecio o valoración que se le da a cada una de las características de la persona.

Solís (1996), realiza una diferenciación con respecto a estos conceptos, explicando que la Autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valoración de sí mismo y el Autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y la concepción que se tiene acerca de nosotros mismos.

Confirmando lo anterior, Hidalgo y Palacios (1990) conciben a estos términos de manera separada, definiendo al Autoconcepto como el conjunto de características o atributos utilizados para describir a sí mismo y, la Autoestima como la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese Autoconcepto.

De manera similar, Broc (1994) argumenta que el Autoconcepto es aquella representación interna y cognitiva que el sujeto tiene de una serie de dimensiones de su persona y, la Autoestima es un componente afectivo del Autoconcepto.

Zonh (1995) menciona que el Autoconcepto es una parte fundamental de la personalidad que se refiere a la manera, de cómo se piensa y se siente acerca de sí mismo, el cual se compone de la Autoestima, siendo éste el sentido que cada cual tiene de su propio valor y de la confianza en sí mismo, el cual es el grado en el que se creen capaces de producir resultados, de conseguir metas o de realizar tareas en forma competente.

En contraste, Servín, Requera y Cortés (1990) opinan que al concepto de sí mismo se le puede considerar como Autoestima o Autoconcepto. Por lo anterior, Fierro (1990) concluye que la Autoestima es una porción central e inseparable del Autoconcepto.

De acuerdo con Valdéz y Reyes (1992), el Autoconcepto se divide en:

- Autoconcepto real, el cual se define como una estructura mental de carácter psicosocial, que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales, acerca del mismo individuo.
- Autoconcepto ideal, que incluye lo que se quiere ser tomando en cuenta las esperanzas, deseos y la consideración de otras personas de lo que esperan del sujeto, esto le permite tener un enfrentamiento con el medio que le rodea.

Al respecto, Gimeno (1976) menciona que el Autoconcepto se refiere a los conocimientos y actitudes que cada uno tiene de y hacia sí mismo, estando éste condicionado por la experiencia social, a la vez que es condicionante de la actuación del sujeto ante ésta.

Las personas con Autoconcepto positivo, son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, asumir responsabilidades, contradicciones y fracasos académicos (Tranche, 1996).

Castejón, Nava y Sampascual (1996) concluyen que el Autoconcepto es un grupo de variables que surgen por la influencia de diversas instancias:

- Autoimagen: visión que tiene la persona de sí misma.
- Autoimagen social: lo que la persona cree que los demás piensan de ella.
- Imagen ideal: como le gustaría ser.
- Autoaceptación: coincidencia o discrepancia entre la autoimagen y la imagen ideal.

Siguiendo esta misma línea, Marchago (1992) opina que el Autoconcepto es un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo, que actúan en la interpretación y organización de las experiencias del individuo. El Autoconcepto es multifactorial, multidimensional y jerárquico. Asimismo, señala el autor, se incluyen cuatro dimensiones principales: académico, social, emocional y físico.

Según Muñiz (1994), el Autoconcepto no es sólo un término teórico dentro de la Psicología, sino un componente importante de los sistemas cognitivo y afectivo del individuo, ya que le permite tener un sentido de continuidad en el tiempo y el espacio, integrar sus experiencias autorrelevantes, regular el estado afectivo, y proporcionar una fuente de incentivo o motivación.

De manera parecida, Valdéz (1996) especifica que el Autoconcepto es visto como una estructura mental que contiene información del significado de la persona, esto es que se

constituye como la unidad central de la organización cognoscitiva, en la que se incluyen elementos afectivos y de conocimientos.

Servín, et al. (1990) consideran que el Autoconcepto o concepto de sí mismo es un conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor preferentes al sí mismo. Esto es de gran importancia ya que si se presenta un Autoconcepto positivo en el individuo, se presentarán conductas y sentimientos positivos, mientras que en caso contrario, pueden presentarse una serie de conductas y sentimientos negativos.

En la situación escolar Muñiz y Andrade (1990), mencionan que el Autoconcepto está influenciado por las expectativas que tienen los maestros de los alumnos, fundamentalmente en la creencia de que algunos alumnos pueden aprender más que otros, haciendo así más fácil su aprendizaje, influyendo en la percepción de competencia que el alumno tiene de sí mismo.

Después del análisis de diferentes perspectivas, Tamayo (1982) concluye que hay coincidencia al considerar que el Autoconcepto comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referentes a sí mismo.

Respecto al concepto de Autoestima, Solís (1996) la define como la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo y resalta la importancia de la interacción con sus padres y profesores en el desarrollo de la misma, pues considera que tanto ésta como el Autoconcepto están determinados, en gran medida, por las relaciones que se establecen dentro del núcleo familiar y escolar.

Para Contreras (1996), la Autoestima es el valor que el individuo tiene de sí mismo y que se refleja en todo lo que hace y, es el resultado de una serie de elementos que influyen en el individuo como los éxitos o los fracasos anteriores.

La Autoestima definida por Branden (1997) tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valor personal, por lo que ésta es la suma de la

confianza y el respeto por sí mismo y, refleja el punto implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida.

Para Moreno (1996) la Autoestima se define como la valoración que se tiene de sí mismo; la opinión y el sentimiento que cada individuo tienen acerca de sus propios actos, valores y conductas.

Por otro lado, Clemes, Bean y Clark (1988) conciben la Autoestima como el concepto que se tiene de la valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo el sujeto ha ido recogiendo a lo largo de su vida.

Asimismo hacen referencia a cuatro condiciones necesarias para desarrollar la Autoestima:

- Vinculación. Establecimiento de vínculos con personas que son importantes para el sujeto.
- Singularidad. Aprobación y respeto de los demás por sus cualidades.
- Poder. Capacidad y oportunidad de modificar las circunstancias de su vida.
- Pautas. Habilidad para seguir ejemplos humanos que le permitan establecer su escala de valores.

Según Alcántara (1990) la Autoestima es una actitud hacia uno mismo, es decir, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es el sistema fundamental por el cual se ordenan las experiencias refiriéndolas al “yo” personal. Afirma que la Autoestima no es innata, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona, es fruto de una secuencia de acciones que van configurando al sujeto en el transcurso de su vida. Encontrando dentro de ellas tres componentes:

- El cognitivo. Éste indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información, es decir el conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias

pasadas y son usados para reconocer e interpretar estímulos relevantes del ambiente social.

- El afectivo. El cual conlleva la valoración de lo positivo o lo negativo, lo agradable y lo desagradable que hay en el sujeto.
- El conductual. Que significa la tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente, es la autoafimación dirigida hacia el propio individuo en busca de conocimiento por parte de los demás.

Si el rendimiento escolar y el logro de metas es producto de la personalidad y no sólo de un número limitado de capacidades intelectuales, si el Autoconcepto es un factor del comportamiento, así como la Autoestima una estructura sobre el valor de uno mismo, no es extraño que el logro de metas y estas dos áreas en el individuo se encuentren ligadas. En consecuencia un factor importante de lo que cada uno se cree capaz de dar de sí mismo, en una determinada situación, puesto que el concepto que se tiene de sí, condiciona los medios que se ponen en juego para lograr, lo que se ha propuesto (Gimeno, 1976).

El autor agrega que el Autoconcepto condiciona la conducta del sujeto y lo que será en el futuro; así, la meta que el alumno aspire alcanzar y el grado de éxito que obtenga, estarán determinados por lo que él crea que es capaz de obtener (Autoconcepto).

Para finalizar y retomando lo anterior, el Autoconcepto y Autoestima son conceptos considerados diferentes, pudiéndose concluir que el Autoconcepto es un sistema multidimensional en que influyen factores específicos como: percepciones, juicios de valor (Autoestima), autopercepciones, entre otros, siendo también una variable que se relaciona directamente con la motivación y el logro de metas, modificable a largo plazo.

En éste sentido, Fierro (1990) realizó un estudio respecto a su estabilidad creciente a medida que los individuos van perfilando su propia imagen, la cual, una vez construida, muestra una notable resistencia a cambiar, salvo que se produzca una intervención externa sistemática o la experiencia cotidiana que introduzca al sujeto a modificar sus

autoesquemas o tenga lugar algún acontecimiento de suficiente significado como para que el sujeto cambie la opinión que tiene de sí. Asimismo en su investigación, concluye que resulta muy difícil modificar el Autoconcepto negativo, puesto que es un constructo complejo y consistente, por lo que es difícil que se logre actuar sobre él de forma directa y eficaz.

Sampascual et al. (1994) concluyen que las diferencias individuales en cuanto al rendimiento están asociadas al tipo de atribuciones causales, expectativas de éxito o fracaso y al Autoconcepto.

Proyecto de vida.

En el proceso de alcanzar las metas propuestas, se planea un estado de vida (proyecto de vida), en el cual se imagina a mediano o largo plazo, es importante que los jóvenes visualicen y planeen una forma de vivir, aunque no llegará a cumplirse al pie de la letra, les ayudará a fijar caminos y modos de una forma motivadora para alcanzar sus metas. El proyecto es un método de acción, es un procedimiento.

Acto de adaptación:

- Ajustarse a un conjunto de valores, reglas y procedimientos definidos por una instancia externa.
- Interiorización de un sistema de valores heterofinalizados.

Acto de proyección:

- Exteriorización de un sistema de valores autofinalizados.

Proyecto como la búsqueda de autenticidad, en un proceso de autoconocimiento.

Durante la adolescencia, se ejerce presión sobre el joven para que defina, elija un camino, justifique sus elecciones y para que rinda cuentas de sus actos. Los adultos quisieran verlo asumir compromisos cuando apenas está descubriendo su cuerpo transformado y las nuevas necesidades que se manifiestan en su persona. Al pedirle que renuncie a los privilegios de la infancia estamos incitándolo a proyectarse hacia el porvenir, a autoconstruirse en lo

imaginario. Por una parte, él sabe que es lo que pierde y, por otra, se ve forzado a apelar a su imaginación y a sus representaciones, así como a la visión que ahora tiene del mundo y de las personas que lo rodean. Sin embargo, su pasado y su porvenir permanecen indisolublemente ligados.

Los proyectos o ilusiones que es capaz de elaborar, se apoyan en que son impuestos con mayor o menor facilidad, según hayan tenido o no la oportunidad de elegir desde antes. La capacidad que tenga para tomar decisiones, llegado el momento de hacerlo, será el resultado de su historia personal.

Así, el hecho de no saber definir el porvenir que se avizora durante la adolescencia, en nada constituye una muestra de inmadurez o una dimensión frente a los problemas de la vida. En efecto, una persona en busca de sí mismo, aún incapaz de responder de una manera clara a las preguntas que se hace acerca de su identidad y de lo que se espera de ella, no puede adoptar otra actitud. Sin embargo, la sociedad, la escuela y la familia ¡le exige que asuma una posición clara! (Croizier, 1999).

Al descubrir su fragilidad, el joven evalúa las dificultades que necesita enfrentar solo, en función de las dobles exigencias de la realidad y de su mundo externo. La afirmación “no sé qué es lo que quiero hacer en la vida” es, en realidad, un llamado. Responder a este llamado desplazando los problemas hacia el provenir y abordando tan solo sus aspectos lógicos, es demostrar que no se escucha. Esta ausencia de proyecto corre el riesgo de experimentarse en una forma ansiógena y a menudo induce a la persona a aferrarse a cualquier idea, sean proyectos faltos de autenticidad o estructurados desde fuera por simple condicionamiento.

Conscientes de que los alumnos enfrentan la necesidad de tomar decisiones a lo largo de su formación, y de que es necesario que éstas sean autónomas y responsables, consejeros en orientación han realizado experimentos con intervenciones fundamentales desde hace tiempo, en aquello que se ha convenido en llamar enfoque educativo en la orientación (Croizier, 1999).

Investigaciones realizadas sobre motivación.

Las variables motivacionales indican de que modo los procesos de enseñanza influyen en los procesos del pensamiento de los alumnos y cómo a su vez afectan al logro de metas. Estas explicaciones constituyen la aportación más importante de la teoría de la atribución causal y han conducido al diseño de programas de readiestramiento de la atribución causal. El fin principal de estos programas es que el alumno sea responsable de sus pensamientos, de su aprendizaje y de sus metas y sobre todo que las atribuyan a su propio esfuerzo (Wittrock, 1997).

Como ejemplo se puede mencionar un estudio realizado por Wittrock (1997), en el que enseñó a un grupo de niños que manifestaban incapacidad aprendida, a asumir la responsabilidad de sus fracasos en la escuela y a atribuirlos a la falta de un esfuerzo suficiente y no a la falta de capacidad. A otro grupo de las mismas características se le administró un programa de adiestramiento del tipo “sólo éxitos”.

Los resultados muestran que el primer grupo mejoró o al menos mantuvo su dinámica, en tanto que los del segundo grupo siguieron decayendo en su dinámica grupal. El autor concluye que los programas de modificación de la conducta que proporcionan solamente experiencias coronadas por el éxito, para enseñar a los niños a atribuir su éxito a su propio esfuerzo y a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, no es suficiente, no solo con frases optimistas se logrará que los alumnos obtengan una autorregulación, sino que hay que actuar durante la práctica.

Para llevar a cabo estos programas es de suma importancia considerar el momento de desarrollo de los alumnos, ya que dependiendo de éste, el alumno tendrá mayor o menor claridad de estos procesos de mejora de Autoconcepto y Autoestima.

El Autoconcepto y la Autoestima son componentes importantes en la formación integral del individuo, por lo que resulta importante consolidar prácticas educativas que promuevan en el aula, un Autoconcepto positivo y apropiado entre todos y cada uno de los alumnos.

Tranche (1996) propone cómo diseñar un programa de mejora de Autoconcepto. Dentro de este marco es necesario que el programa abarque una doble vertiente:

1.- Fase extensiva. La cual debe darse durante todo el programa, esto implica compromiso de poner en práctica actitudes y conductas que favorezcan el crecimiento del Autoconcepto-Autoestima; no olvidar establecer algún método de valoración que permita determinar los comportamientos que se aplican con mayor o menor frecuencia en el aula y analizar cuales están dando resultados y, cuales no se ajustan a la situación.

2.- Fase intensiva. Tiempo destinado para realizar actividades y ejercicios especialmente diseñados para potenciar el desarrollo de la Autoestima, en cualquiera de sus ámbitos:

- a) Académico. Plantear la adquisición de métodos y procedimientos, los cuales ayuden a los alumnos a superar la contradicción entre las exigencias que se les imponen en cada área y los recursos que se les dan para poder aprender.
- b) Social. Enseñar y aprender aptitudes de relación social, ya que el no tener habilidades para relacionarse e interactuar con otros, ocasiona sentimientos negativos hacia sí mismo, una mayor interrelación con los demás influirá positivamente en el Autoconcepto y Autoestima del alumno.
- c) Físico. La imagen corporal tiene gran importancia, por lo que es necesario ayudar a los alumnos a aceptar su realidad.
- d) Emocional. Potenciar estados emocionales que se basen en un lenguaje autodirigido positivo y en control adecuado de los sentimientos y la propia conducta.

Por lo que el autor menciona que una buena alternativa sería combinar una fase extensiva de actuación, cuyo objetivo sea crear un clima académico que coadyuve a alcanzar sus objetivos, con una fase intensiva que incluya ejercicios dirigidos a potenciar la Autoestima ligados a los ámbitos social, emocional, físico y académico.

Después de llevar a cabo una intervención con un programa de mejora en Autoconcepto-Autoestima, Mestre, Pérez, Samper y Martí (1998) encontraron un cambio sustancial en la autopercepción, Autoconcepto y autoconocimiento del alumno.

Con respecto a los programas, Acosta (1998) considera, desde la perspectiva cognitiva, que la motivación (atribuciones y expectativas) debe ser interna; esto fomentará la curiosidad y el interés por aprender, ya que de manera contraria, el alumno basaría sus esfuerzos en evitar castigos, lo que disminuirá considerablemente su esfuerzo, por alcanzar sus metas.

Castejón y Navas (1992), mencionan que el psicólogo tiene un alto grado de influencia en el desarrollo de los alumnos, específicamente en el Autoconcepto y la motivación.

El Autoconcepto y la Autoestima han sido conceptos considerados diferentes, pero a partir de lo antes revisado, se puede decir, que el Autoconcepto es un sistema multidimensional en el que influyen factores específicos como percepciones, juicios de valor (Autoestima) y autoatribuciones, entre otros.

Con respecto a la motivación, ésta es considerada como un proceso que inicia y dirige la conducta, y está determinada por diferentes tipos de procesos del pensamiento interno, como son las atribuciones causales y expectativas de éxito.

En este sentido, las atribuciones causales se refieren a las causas que los estudiantes utilizan para explicar el logro de sus metas, considerando que lo óptimo es que éste sea atribuido a causas internas, estables y controlables (esfuerzo), según la teoría de la atribución causal propuesta por Weiner (citado por Tapia, 1997).

Las expectativas de éxito consisten en lo que el alumno espera de sí mismo, las cuales condicionan su futuro personal, social y profesional (académico). Vinculando lo anterior con el ámbito educativo, se puede afirmar que la motivación es un importante predictor en el logro de metas escolares.

3. Programa de Formación Pertinente (Educación Media Superior).

El nivel de competencia nacional, pero principalmente internacional, demanda una educación media superior como una de las 10 claves de competitividad. Se demanda que los egresados de la educación media superior, sean responsables de su propio aprendizaje a lo largo de su vida y que sean capaces de formarse por si mismos o en equipo, con juicios fundamentales para actuar respecto a problemas prácticos, aplicados y abstractos.

En México sólo ingresa a la Educación Media Superior alrededor de la mitad de la cohorte en edad de estudiarla por eso es importante destacar que gracias a la globalización y a las demandas laborales, los jóvenes que logran ingresar a la educación media superior, deben cubrir ciertas características en su perfil de egreso, por tal motivo se crea el Programa de Formación Pertinente (PFP), por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En base a las deficiencias identificadas en la Educación Media Superior (EMS) como:

- La desatención del aprendizaje efectivo de los alumnos.
- Las formas obsoletas y disfuncionales de organizar la educación.
- Los contenidos y orientaciones abstractos y poco pertinentes.
- La planta docente estaba poco calificada, para las demandas de la EMS.
- La gestión escolar era pobre, en cuanto a efectividad.
- La ausencia de responsabilidad y trabajo colegiado, por los profesores.
- La falta de equipamiento.
- La falta de actualización curricular:
- Y de que ha estado en función a intereses particulares (institucionales, gremios o políticos).

Este Programa de Formación Pertinente (PFP), sirve para dar inicio a un proceso de reforma desde abajo con estándares de tipo internacional en las orientaciones formativas de los estudiantes, en las relaciones de colaboración de los profesores y en las habilidades y destrezas de los estudiantes.

A continuación, se presentan los logros del Programa de Formación Pertinente (PFP):

- Retoma la dispersión del quehacer educativo y lo focaliza en torno al desempeño **individual** de los estudiantes.
- Evita la superficialidad de un currículo sobrecargado de contenidos.
- Desarrolla un currículo con base en estándares de desempeño académico, de corte internacional coherente con las necesidades de los individuos y del país.
- Se han establecido las bases para una operación descentralizada en cada estado y para un trabajo docente que se evalúa y planea semestralmente en cada uno de los planteles participantes.
- Ofrece un liderazgo en materia de innovaciones, contando con el reconocimiento de gobiernos estatales, universidades, colegios de bachilleres, profesores y expertos nacionales y extranjeros.

Considerando estos logros, se traducen en estándares para la vida:

I. Estándares de responsabilidad individual:

Incluye habilidades y estrategias para la ejecución de ciertas funciones metacognitivas tales como plantear y controlar determinadas metas y mantener un sentido saludable de uno mismo. También incluye el establecimiento de metas, la Autoestima, la motivación, el “aprender a aprender”.

- Guiarse por una ética responsable.
- Desarrollar y mantener una Autoestima saludable.
- Fijarse metas a corto, mediano y largo plazo, y saberlas manejar.
- Tomar decisiones y estar consciente de los compromisos y costos de una elección.
- Aplicar conocimientos y habilidades para resolver problemas y desafíos prácticos o técnicos.
- Manejar de manera efectiva el dinero.
- Refrenar la impulsividad.

- Tener perseverancia.
- Identificar y ponderar riesgos.
- Traducir un problema, en desafío o una oportunidad a un planteamiento manejable.
- Identificar el logro de una meta.

II. Estándares de colaboración y convivencia:

Estos estándares aseguran que los estudiantes aprendan las habilidades y estrategias que se practican dentro de los grupos y que se relacionan con la comunicación interpersonal efectiva.

- Respetar a los demás y ser digno de confianza.
- Conocer y acatar las normas legales básicas.
- Demostrar de manera efectiva habilidades de comunicación interpersonal.
- Colaborar con individuos diversos y en diversas situaciones.
- Contribuir al esfuerzo general del grupo.
- Usar técnicas para la resolución de conflictos.
- Demostrar habilidades de liderazgo.

III. Estándares de pensamiento y razonamiento crítico:

Estos estándares están encaminados a facilitar el progreso de las formas de pensamiento más sencillas de sentido común hasta las que son propias a las ciencias, las humanidades, las matemáticas y las tecnologías identificar un proceso que aseguran que los estudiantes aprendan a usar su mente de tal forma que estén preparados para ser ciudadanos responsables, para fortalecer su aprendizaje y para tener un empleo productivo dentro de nuestra economía moderna.

- Aplicar el poder de la razón para formarse opiniones propias.
- Elaborar documentos y construir argumentos orales y escritos con base en procedimientos racionales.

- Usar de manera efectiva los procesos mentales basados en la observación y el estudio sistemático de similitudes y diferencias, comparando, contrastando y clasificando.
- Entender y aplicar los principios básicos del análisis mediante la hipótesis y el inquirir en diversas disciplinas.
- Conocer y aplicar los enfoques de comprensión de los hechos humanos con arreglo a valores, fines, sentimientos, tradiciones o intereses.
- Conocer y aplicar los principios de razonamiento matemático.
- Conocer y manejar principios básicos de tecnologías genéricas y sus aplicaciones.

IV. Estándares para la vida laboral:

Esta categoría se refiere a las habilidades, actividades, conocimientos y estrategias que sirven para preparar el ingreso, el cambio o la promoción en el ámbito del trabajo, así como para desempeñar de una manera óptima las tareas individuales y en equipo.

- Prepararse para ingresar a un trabajo, para iniciar una actividad productiva.
- Focalizar el esfuerzo personal en torno a tareas específicas.
- Localizar y usar información de diferentes fuentes, incluyendo aquellas de naturaleza técnica que acompañan tareas específicas.
- Manejar las aplicaciones tecnológicas genéricas y usarlas en una variedad de situaciones.
- Demostrar ser digno de confianza y poseer una ética laboral.
- Trabajar eficientemente en las organizaciones.

Se busca una integración de estos estándares, para que el aprendizaje y desempeño de los alumnos de EMS, sean capaces de integrarse con mayor facilidad a otra institución o un grupo social, a una empresa u organización.

Se busca el desarrollo de personas creativas, reflexivas, autónomas y responsables. Una de las formas de llevarlo a cabo es fomentando en cada uno de los alumnos el desarrollo de sus

capacidades y habilidades de forma individual, para que posteriormente se puedan complementar e integrar con otros individuos.

Lo importante en este programa es reconocer la individualidad, a partir del propio autoconocimiento y de esta forma integrarse a la sociedad, para cumplir con estos estándares de competencia. Debido al desarrollo precipitado del mundo y de la sociedad, no podemos conformarnos con los saberes o conocimientos básicos, como contenidos curriculares, sino que tenemos que preparar jóvenes para un futuro no muy lejano, para que ellos mismos sean responsables de su aprendizaje, conocimiento, desarrollo escolar, personal y laboral. Y puedan resolver problemas, a través de su autocontrol y decisión propia.

4. Programa del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

En el año 2003, coincidiendo con el XXV aniversario de su creación, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica se dio a la tarea de llevar a cabo una Reforma Académica que establece bases firmes para el desarrollo institucional y académico del colegio en los años por venir.

Esta Reforma Académica complementa uno de los tres objetivos estratégicos establecidos en su Programa Institucional 2001-2006 y que está orientado a dar atención al compromiso consignado en la Misión Institucional y en la Visión 2006 consistente en ser vanguardia en educación tecnológica, capacitación y servicios tecnológicos que promueve el desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida, mediante la impartición de una educación pertinente, equitativa, flexible y de calidad.

Bajo los organismos internacionales se presentan guías para el desarrollo del estudiante, bajo el lema “Educación para todos y trabajo para todos”.

En lo general donde se presentan las guías con relación al individuo:

- Posibilitar el desarrollo armonioso de su personalidad y fomentar sus valores espirituales y humanos, y su capacidad de entender, juicio, analizar críticamente y expresarse.
- Inculcar mecanismos mentales, actitudes y conocimientos técnicos y empresariales.
- Desarrollar su capacidad para adoptar decisiones.
- Permitirle adaptarse a los adelantos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Partiendo del documento rector de la vida social, económica y política del país, que es el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, que asigna a la educación el papel fundamental para el desarrollo nacional; y considerando también los postulados que emanan del Programa Nacional de Educación 2001-2006; el CONALEP se dio a la tarea de establecer su Programa Institucional 2001-2006; en el que estableció sus tres grandes objetivos estratégicos: avanzar en la federalización, trabajar en un Modelo de Calidad y diseñar la Reforma Académica de su modelo educativo.

La finalidad de trabajar bajo el concepto de Competencias exige un perfil de egreso holístico, en donde se emplean competencias laborales, básicas y claves. Las competencias clave se presentan en cinco divisiones de información, para la sustentabilidad, de calidad, emprendedoras y para la vida.

En las competencias clave para la vida se refieren al desarrollo de habilidades y actitudes sustentadas en los valores éticos y sociales. Permiten fomentar la responsabilidad individual, la colaboración, el pensamiento crítico y propositivo y la convivencia armónica en sociedad.

Programa Institucional de Plan de Vida.

El Programa Institucional de Plan de Vida en el Sistema CONALEP, es el proceso mediante el cuál se busca que el educando determine lo que quiere hacer; defina su futuro, y establezca las metas que desea alcanzar en la vida, puntualice los pasos a seguir, identificando las contingencias a resolver, para el logro de estos propósitos por parte del alumno.

El concepto de plan de vida surge de la corriente humanista que integra los valores, capacidades y experiencias para el desarrollo de las propias potencialidades del individuo, así como la auto dirección para que alcance una vida significativa, responsable y feliz.

El plan de vida es un trabajo personal que sí se desarrolla en la etapa de la adolescencia, promueve el crecimiento integral de los jóvenes, propicia un ambiente que le permite elegir, no solo la persona que es, sino la que puede llegar a ser, e identifica la dirección que desea dar a su propia vida en su etapa adulta, para ser una persona integra y socialmente productiva.

Una variable determinante del plan de vida para que el educando pueda proyectar sus intereses, es su personalidad; los rasgos característicos de la personalidad de cada individuo se van acentuando con el paso del tiempo, perfeccionándose con las relaciones interpersonales entre compañeros de estudio y maestros, los ambientes de convivencia y de desarrollo de proyectos extra clase, así como las relaciones afectivas entre las personas más allegadas al sujeto.

El Programa Institucional de Plan de Vida para Alumnos del CONALEP se sustenta en seis ejes principales que se reflejan dentro de los módulos que conforman los planes de estudio de la oferta educativa del Colegio: valores, tutorías, emprendedores, derechos humanos y filosofía. Competencias complementarias en todos los módulos de la oferta educativa del CONALEP.

Este programa, de manera específica, contiene los siguientes aspectos formativos del estudiante CONALEP, señalados a continuación por orden de importancia:

- Conocerse y valorarse a sí mismo.
- Fomentar una actitud positiva hacia la vida, el estudio y el trabajo.
- Desarrollar capacidades para lograr el autoempleo.

Por lo tanto, el Programa Institucional de Plan de Vida se constituye como un medio para promover en el estudiante la reflexión acerca de la importancia de conocerse a sí mismo y de poder planear su vida, con la finalidad de no dejar las cosas al azar y por el contrario, aplicar los principios de planeación tanto en la vida personal como en la profesional para lograr su desarrollo pleno y exitoso.

Respecto a la práctica de la orientación, consideramos que para eficientar el papel motivador del orientador, es preciso que haya coherencia entre lo que dice y lo que hace.

Para los especialistas en el área, el mejor profesor y el más motivador es aquel que predica con el ejemplo; así, si un Psicólogo Educativo en su función de orientador educativo no está lo suficientemente motivado por su labor, difícilmente podrá motivar a sus alumnos; y si partimos de que no hay una carrera específica en la que se formen previamente quienes habrán de desempeñar la función de orientar, la pregunta sería: ¿qué características deberá tener el orientador para motivar a los alumnos?

Si piensas que estás vencido, lo estás...
Si piensas que no te atreves, no lo harás.

Si piensas que te gustaría ganar pero no puedes, no lo lograrás.
Si piensas que perderás, ya has perdido.

Porque en el mundo encontrarás
Que el éxito comienza con la voluntad del hombre.
Todo está en el estado mental.

Piensa en grande y tus hechos crecerán
Piensa en pequeño y quedaras atrás
Piensa que puedes y podrás
Todo está en el estado mental.

Si piensas que estás aventajado, lo estás.
Tienes que pensar bien para elevarte.
Tienes que estar seguro de ti mismo,
Antes de intentar ganar algo.

La batalla de la vida no siempre la gana
el hombre más fuerte, o el más ligero,
porque tarde o temprano, el hombre que gana,
es aquel que cree poder hacerlo.

“Lo que hacemos es animado por una palabra pensada que acepta y motiva la acción”.

II. Método.

- Objetivo.

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención sobre motivación para el logro de metas, dirigido a estudiantes de bachillerato del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) de tercer semestre de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Electromecánica, para proporcionar a los jóvenes una perspectiva de desarrollo, sensibilizando a los alumnos para llegar a un mejor conocimiento de sí mismos, a fin de coadyuvar en la elevación de la Autoestima y motivación en la escuela y en el trabajo y de esta forma colaborar para que los jóvenes se visualicen como capaces de alcanzar sus logros y metas.

- Diseño de investigación:

Pre-experimento: Consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después aplicar una medición en una o más variables para observar cuál es el nivel del grupo en estas variables (Sampieri, 2000). Identificando la variable independiente que equivale al tratamiento o programa psicoeducativo, y las variables dependientes serán los resultados obtenidos en la pre y post prueba.

Sellite (citado por Sampieri, 2000), menciona que en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo lograr precisión de esa medición.

¿Qué? Medir la contribución de un programa de intervención en promover la motivación de logro de metas en estudiantes de bachillerato.

¿Cómo? Pretest-Posttest

Christensen (citado por Sampieri, 2000), menciona que se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación. Señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio.

Diseño de Preprueba – Posprueba con un solo grupo.

G O₁ X O₂

Donde;

G: grupo de trabajo

O₁: resultados de Pretest.

X: aplicación del programa psicoeducativo.

O₂: resultados de Postest.

A un grupo se le aplicó una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, posteriormente se le administro el tratamiento y finalmente se le aplicó una prueba posterior al tratamiento.

Hay un punto de referencia inicial para ver que nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo.

En ciertas ocasiones los diseños pre-experimentales pueden servir como estudios exploratorios, pero sus resultados deben observarse con precaución. De ellos no pueden sacarse conclusiones seguras. Son útiles como un primer acercamiento con el problema de investigación en la realidad, pero no como el único y definitivo acercamiento.

- Sujetos.

El programa se dirigió a estudiantes de nivel bachillerato, de 15 a 20 años de edad, de clase socioeconómica media, de sexo masculino, del Distrito Federal.

Criterios de selección: El grupo con el que se trabajó fue de tercer semestre; debido a que en esta etapa de la carrera los alumnos dejan a un lado la inquietud de conocerse entre sí y de ser alumnos de nuevo ingreso, comparten intereses y se crean subgrupos dentro del mismo. Es importante mencionar que este grupo fue un grupo con bajo promedio y asignado por los directivos del plantel, así como por el área de Orientación Educativa.

- Escenario.

CONALEP Plantel Tlalpan II, en la colonia Ampliación Miguel Hidalgo. Del. Tlalpan. En el Distrito Federal.

Está ubicado en una zona de clase media. Alrededor se encuentran unos campos deportivos de fútbol y cerca del plantel esta la base de las rutas colectivas. En contra esquina del plantel hay establecimientos como farmacia, tienda de abarrotes; en la cual tienen videojuegos, Internet, etc.

El plantel cuenta con una cancha de fútbol rápido, que a la vez es la cancha de basquetball. Tiene una explanada, un auditorio, un aula tipo, un laboratorio multimedia, dos laboratorios de cómputo, dos laboratorios de química, un taller de electromecánica, un taller de soldadura, un consultorio psicopedagógico (Orientación Educativa), dieciocho salones, una bodega para archivos, una caseta de vigilancia, una cafetería y un estacionamiento para profesores y personal del plantel.

- Instrumentos.

a) Estudio Piloto Pretest y Postest.

Se diseñó un cuestionario con base de auto mensajes que son concebidos para evaluar, la frecuencia subjetiva de los distintos pensamientos suelen tener repercusiones sobre la motivación pasan por la mente de los alumnos. Para validar este cuestionario se aplicó una prueba piloto a 30 jóvenes, que constaba de 20 reactivos con 5 opciones de respuesta cada uno. Sus elementos fueron generados teniendo presente tanto los planteamientos de Dweck

y Elliot (citados por Tapia, 1997) sobre la relación entre las metas que se persiguen, las creencias sobre las características de la inteligencia y los modos de pensar frente a una tarea como los planteamientos de Weiner (citado por Tapia, 1997) sobre las atribuciones.

b) Pretest – Postest.

Para la validación del cuestionario en el estudio piloto se utilizó la escala Lickert, dividido en dos indicadores principales: Motivación-Autoconcepto y Motivación-Autoestima (ver Anexo 1), con 5 opciones de respuesta para los Automensajes positivos y Automensajes negativos. Se realizó la sabana metodológica y tabla de frecuencias se aplicó la prueba t de student. Una vez validado este cuestionario piloto, quedaron 13 reactivos con 5 opciones de respuesta. Del indicador Motivación-Autoconcepto quedaron 7 Automensajes y del indicador Motivación-Autoestima quedaron 6 Automensajes. Dicho cuestionario se utilizó como versión final para el Pretest y Postest del programa psicoeducativo (ver Anexo 2.).

c) Programa de intervención.

El programa de intervención fue diseñado a partir de juegos de interacción de algunos autores como Howe, Hawley, Mintz, Keyes, Candfield-Wells, Vopel, S. Simón, D. Malamud y Moskowitz (citados por Vopel, 2000).

El programa consistió en 15 sesiones de trabajo, las cuales se dividieron en tres temáticas Autoconcepto, Autoestima y Motivación. Las sesiones se planearon de la siguiente forma (para más detalles ver carta descriptiva, Anexo 3):

Teamica general:

Sesión 1: Presentación general y aplicación del pre-test.

Bloque I: Autoconcepto.

Una de las temáticas importantes para la motivación de logro es el Autoconcepto, en la medida que los jóvenes aprendan a identificar sus cualidades y características: físicas, emocionales y de pensamiento, ayudará a darle un valor a éstas (Autoestima).

Sesion 2: ¿Quién soy yo? (Howe).

Sesion 3: Cada uno es lo que tiene (Hawley).

Sesion 4: Autodescripción (Mintz).

Sesion 5: Mi “yo” oscuro (Keyes).

Bloque II. Autoestima.

La Autoestima, es fundamental para sentirse motivados y así, lograr las metas propuestas. En las sesiones se abordaron la Autoestima, como un indicador favorable en la motivación (intrínseca) de los alumnos.

Sesion 6: Autobiografía.

Sesion 7: Si fuese... (Candfield-Wells).

Sesion 8: El tesoro bajo el árbol.

Sesion 9: Reconocimiento (Vopel).

Bloque III. Motivación (de logro).

Cuando los jóvenes cuenten con un Autoconcepto real y una Autoestima alta, serán capaces de luchar y esforzarse por alcanzar sus metas. La motivación será el hilo conductor para lograr sus metas. Por tal motivo la motivación de logro es la temática principal abordada en éste programa.

Sesion 10: Estoy orgulloso de... (S. Simón).

Sesion 11: Cabeza, corazón, mano (Vopel).

Sesion 12: Mensaje secreto (D. Malamud).

Sesion 13: Dentro de cinco años... (Moskowitz).

Sesión 14: He aprendido (Vopel).

Temática general:

Sesión 15: Cierre formal del taller y aplicación del pos-test.

- Procedimiento:

Se realizó el primer contacto con el director del plantel CONALEP Tlalpan II. Se presentó el proyecto de tesis y se solicitó la autorización para trabajar con un grupo de tercer semestre, en el turno vespertino. Posteriormente se entregó una copia del programa en la Dirección, en el área de Orientación Educativa y en la jefatura de formación técnica, para ser valorado y autorizado posteriormente.

Una vez autorizado el ingreso a grupo, se aplicó el Pretest en la primera sesión de trabajo y se desarrolló cada una de las sesiones planeadas en el programa y al finalizar se aplicó el Postest.

III. Análisis de resultados.

La investigación realizada, proporcionó información suficiente para realizar el proceso de análisis de resultados de forma cuantitativa y cualitativa, como se presenta en éste apartado.

A) Pretest y Postest:

Para llevar éste análisis a cabo, se aplicó un cuestionario de Automensajes como Pretest y Postest. Al obtener los resultados del Pretest y el Postest, se elaboraron las siguientes tablas comparativas que permitió visualizar la frecuencia y el porcentaje de los resultados obtenido por ítem, especificando el tipo de Automensaje y el valor asignado con la escala lickert:

1. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.

Tabla N° 1 Automensaje Positivo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	3.33%	Siempre	5	16.67%
Casi siempre	9	30%	Casi siempre	13	43.33%
A veces	18	60%	A veces	11	36.67%
Casi nunca	2	6.67%	Casi nunca	0	0 %
Nunca	0	0%	Nunca	1	3.33%
	30	100%		30	100%

Se puede observar el incremento del 3.33% en el Pretest al 16.67% en el Postest, en que los jóvenes consideran que les ha costado trabajo conseguir algo, pero cuando se lo proponen, nada se les resiste, dándose a si mismo un Automensaje positivo acerca de su Autoestima.

2. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.

Tabla N° 2 Automensaje Negativo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%	Siempre	1	3.33%
Casi siempre	7	23.33%	Casi siempre	1	3.33%
A veces	6	20%	A veces	5	16.67%
Casi nunca	12	40%	Casi nunca	13	43.34%
Nunca	5	16.67%	Nunca	10	33.33%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que declino el porcentaje del 23.33% al 3.33% en que los jóvenes consideraban que casi siempre hicieran lo que hicieran, nunca les saldría bien lo que se proponían, esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoconcepto.

3. Es mejor no luchar; nunca tengo suerte.

Tabla N° 3 Automensaje Negativo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	6.67%	Siempre	0	0%
Casi siempre	2	6.67%	Casi siempre	1	3.33%
A veces	8	26.66%	A veces	5	16.67%
Casi nunca	9	30%	Casi nunca	8	26.66%
Nunca	9	30%	Nunca	16	53.33%
	30	100%		30	100%

Se puede observar un aumento del 30% en el Pretest al 53.33% en el Postest, en que los jóvenes nunca piensan que es mejor luchar, nunca tendrán suerte, esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoconcepto.

4. La verdad es que esto no es lo mío.

Tabla N° 4 Automensaje Negativo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	3.33%	Siempre	0	0%
Casi siempre	3	10%	Casi siempre	0	0%
A veces	12	40%	A veces	11	36.67%
Casi nunca	8	26.67%	Casi nunca	10	33.33%
Nunca	6	20%	Nunca	9	30%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que en este ítem, no hubo una gran diferencia, sin embargo, se puede observar que del 13.33% de los jóvenes en el Pretest, que siempre o casi siempre consideraban que lo que hacían no era lo suyo, y en el Postest se observa que ningún joven considera estas opciones de respuesta, esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoconcepto.

5. Esta visto; por más que me esfuerce nunca lo conseguiré.

Tabla N° 5 Automensaje Negativo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%	Siempre	0	0%
Casi siempre	1	3.33%	Casi siempre	2	6.67%
A veces	5	16.67%	A veces	1	3.33%
Casi nunca	11	36.67%	Casi nunca	11	36.67%
Nunca	13	43.33%	Nunca	16	53.33%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que el 80% de los jóvenes respondieron que nunca y casi nunca han pensado en que no importa cuanto se esfuerce por lograr una meta, nunca la conseguirán, sin embargo, en el Postest se observa en estas mismas respuestas que aumento al 90%, esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoestima.

6. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.

Tabla N° 6 Automensaje Positivo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	23.33%	Siempre	7	23.33%
Casi siempre	12	40%	Casi siempre	16	53.34%
A veces	9	30%	A veces	7	23.33%
Casi nunca	2	6.67%	Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que del 63.33% en el Pretest de los jóvenes, consideraban siempre o casi siempre el valor por lo que hacen, aumento al 76.67%. Reforzando el Automensaje positivo sobre su Autoconcepto.

7. Vamos a ver como puedo solucionar esto.

Tabla N° 7 Automensaje Positivo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	40%	Siempre	13	43.34%
Casi siempre	12	40%	Casi siempre	10	33.33%
A veces	5	16.67%	A veces	7	23.33%
Casi nunca	1	3.33%	Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
	30	100%		10	100%

En este Automensaje, se puede observar que del 80% de los jóvenes que consideraban que siempre o casi siempre veían como solucionar algo, disminuyó al 76.67% en el Postest, esto se puede deber al reforzamiento en la situación actual, en la que los jóvenes comienzan a planear y estructurar sus metas, considerando desde un principio las posibles limitaciones y obstáculos que se les pueden presentar, por este motivo se observa que del 16.67% que a veces consideraban esto, hubo un incremento al 23.33%.

8. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.

Tabla N° 8 Automensaje Negativo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	3.33%	Siempre	3	10%
Casi siempre	3	10%	Casi siempre	0	0%
A veces	7	23.33%	A veces	7	23.33%
Casi nunca	8	26.67%	Casi nunca	9	30%
Nunca	11	36.67%	Nunca	11	36.67%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que del 13.33% de los jóvenes que consideraban siempre o casi siempre que nunca podrían ponerse a la altura de los más inteligentes, disminuyó a un 10% en el Postest. Esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoconcepto.

9. No sé por donde empezar; esto es demasiado difícil para mí.

Tabla N° 9 Automensaje Negativo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	6.67%	Siempre	0	0%
Casi siempre	0	0%	Casi siempre	1	3.33%
A veces	15	50%	A veces	11	36.67%
Casi nunca	9	30%	Casi nunca	11	36.67%
Nunca	4	13.33%	Nunca	7	23.33%
	30	100%		30	100%

Se puede observar que del 33.33% de los jóvenes que casi nunca o nunca pensaban en que no sabían por donde empezar y consideraban que las metas eran muy difíciles de alcanzar, se incrementó al 60%, demostrando que con la planeación y considerando las habilidades, actitudes y aptitudes de cada uno, favorece al logro de metas.

10. Me salio mal; no creo que valga para estas cosas.

Tabla N° 10 Automensaje Negativo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%	Siempre	0	0%
Casi siempre	3	10%	Casi siempre	0	0%
A veces	9	30%	A veces	8	26.66%
Casi nunca	11	36.67%	Casi nunca	11	36.67%
Nunca	7	23.33%	Nunca	11	36.67%
	30	100%		30	100%

Se puede observar el incremento del 23.33% en el Pretest al 36.67% en el Postest, que los jóvenes nunca piensan que no vale su trabajo y esfuerzo y que no valen para lo que están haciendo. Esto demuestra el valor que los jóvenes le están dando a su propio trabajo y consideran que vale la pena esforzarse y volver a intentar hacer las cosas.

11. Me ha costado trabajo; pero vale la pena.

Tabla N° 11 Automensaje Positivo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	33.33%	Siempre	18	60%
Casi siempre	13	43.33%	Casi siempre	8	26.7%
A veces	6	20%	A veces	2	6.67%
Casi nunca	1	3.33%	Casi nunca	2	6.67%
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
	30	100%		30	100

Se puede observar en el Pretest que 33.33% de los jóvenes, siempre daban el valor positivo a su esfuerzo y trabajo, en el Postest se incrementa este porcentaje al 60% de los jóvenes. Esto demuestra el reforzamiento hacia un Automensaje positivo, acerca de su Autoestima.

12. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.

Tabla N° 12 Automensaje Positivo / Motivación-Autoconcepto

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	40%	Siempre	17	56.67%
Casi siempre	12	40%	Casi siempre	10	33.33%
A veces	5	16.7%	A veces	3	10%
Casi nunca	1	3.33%	Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
	30	100%		30	100%

Se puede observar un incremento del 80% al 90% en el Postest de que los jóvenes siempre o casi siempre reconocen sus logros y se consideran capaces de alcanzar sus metas. Por otro lado se puede observar que en el Pretest 1 alumno consideraba que casi nunca podía conseguir sus metas, este alumno cambio de opinión y se puede observar que ningún alumno considera que no puede alcanzar sus metas.

13. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.

Tabla N° 13 Automensaje Positivo / Motivación-Autoestima

Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	60%	Siempre	16	53.33%
Casi siempre	8	26.67%	Casi siempre	11	36.67%
A veces	3	10%	A veces	3	10%
Casi nunca	1	3.33%	Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
	30	100%		30	100%

Se puede observar un incremento del 86.67% al 90% en el Postest de que los jóvenes siempre o casi siempre reconocen que con un poco de esfuerzo uno puede llegar a alcanzar sus metas. Por otro lado se puede observar que en el Postest ningún alumno considera que no puede alcanzar sus metas.

Posteriormente se aplicó un estadístico de prueba a los resultados finales por sujeto, considerando la siguiente hipótesis de investigación:

$$H_{inv}: \mu_d > 0$$

Donde, se presenta que la media poblacional de los resultados obtenidos, es mayor que 0. Para demostrar la eficacia del programa de intervención.

Tabla N° 14 Resultados Finales

Sujeto	Resultados finales de Pre-test	Resultados finales de Post-test	Diferencia
1	62	63	1
2	48	53	5
3	52	54	2
4	54	59	5
5	60	60	0
6	47	51	4
7	54	61	7
8	60	63	3
9	52	58	6
10	42	54	12
11	47	51	4
12	49	49	0
13	49	50	1
14	48	53	5
15	50	52	2
16	41	46	5
17	43	49	6
18	43	50	7
19	38	41	3
20	48	55	7
21	55	56	1
22	47	56	9
23	45	47	2
24	60	61	1
25	44	45	1
26	54	55	1
27	46	47	1
28	60	62	2
29	45	47	2
30	49	56	7
Totales	1492	1604	112

Una vez obtenidos los resultados finales por alumnos, se aplicó la prueba *t de student* con $n-1$ grado de libertad, para muestras pareadas, para conocer si hubo diferencia significativa entre estos datos (Alatorre, 1981). Donde se presentaron las siguientes hipótesis:

$$H_{inv}: \mu_d > 0$$

$$H_0: \mu_d \leq 0$$

$$H_1: \mu_d > 0$$

El estadístico de prueba que se aplicó fue t_c y se utilizó $\alpha = 0.0005$, $H_1: \mu_d > 0$, α se utilizó en la cola derecha de la distribución "*t de student*". El valor encontrado en la tabla de la distribución "*t de student*" con $n-1 = 29$ grados de libertad es $t_{(29)} = 3.659$. A partir de éste valor se definió las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 .

Una vez aplicada la prueba estadística correspondiente a ($\alpha = 0.0005$), se obtuvo que la región de rechazo de la hipótesis nula con el 99.95% de confianza, correspondiente a $\alpha = 0.0005$, fue de $(3.659, \infty)$, y el resultado de $t_c = 6.9330$. Como se presenta en la siguiente figura:

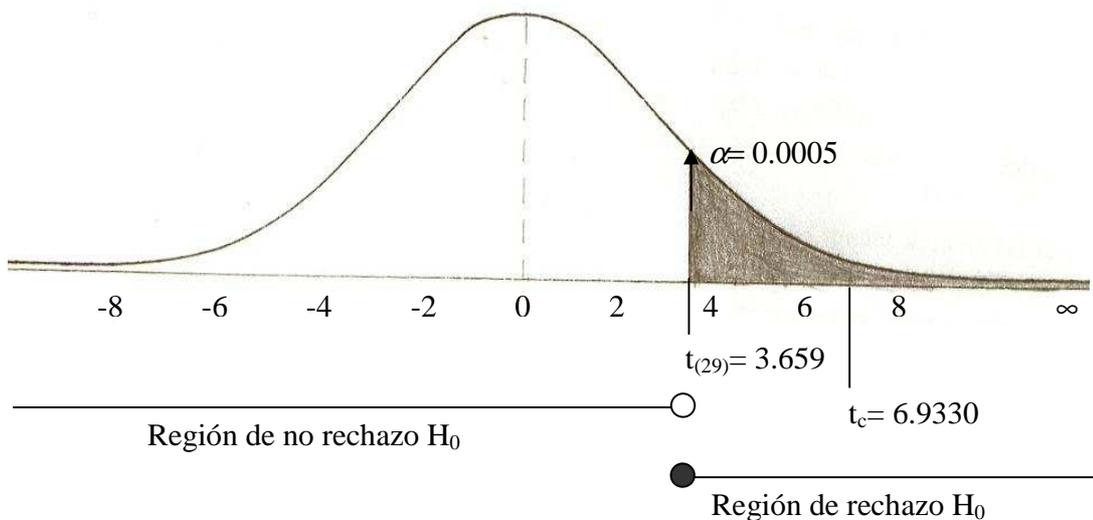


Figura 1.- Regiones de rechazo y no rechazo de H_0 .

En la decisión estadística se obtuvo que como $6.9330 \sum [3.659, \infty)$, se rechazó H_0 . Y como se rechazó $H_0: \mu d \leq 0$, como se pudo observar, hay evidencia para considerar, con el 99.95% de confianza que el programa es eficaz.

Posteriormente, para el análisis cualitativo, se realizó la interpretación de cada sesión aplicada durante el programa, en donde se integraron 3 sesiones de reforzamiento durante el desarrollo de éste.

B) Presentación de las sesiones:

En la aplicación del programa psicoeducativo, fue necesario abordar 3 sesiones como reforzamiento de las sesiones de trabajo planeadas, esto favoreció la participación de los jóvenes y de esta forma, se crearon canales de comunicación.

Sesión de reforzamiento A:

Información sobre el programa psicoeducativo.

Se realizó un primer acercamiento al grupo con el que se trabajó para explicar brevemente sobre la aplicación del programa psicoeducativo.

Este grupo fue asignado por la dirección del plantel, el cual era un grupo de tercer semestre de la carrera de Profesional Técnico Bachiller (P.T.B.) en Electromecánica, acudió a presentarnos ante el grupo la Orientadora Educativa en turno.

El grupo constaba de 35 alumnos, de los cuales todos eran varones, por tal motivo no había el control por completo del grupo, por lo que se recurrió a realizar preguntas sobre su conocimiento de Autoconcepto, Autoestima y Motivación, a partir de esto, surgieron algunas preguntas e intereses por conocer más sobre las temáticas planteadas.

Finalmente se hizo la invitación para que acudieran a la primera sesión del taller, en la cual conocerían más detalles sobre el programa y su desarrollo.

Sesión de trabajo: 1

Tema: Presentación general.

El objetivo de esta sesión fue realizar la presentación formal ante el grupo en el que se trabajo, con la finalidad de explicar el motivo del programa de intervención, así como, el desarrollo del mismo.

Inicio: El grupo presentó cierta curiosidad, pero estaban muy inquietos, por lo que se tuvo que pedir que se sentaran en círculo para realizar la primer actividad (esto facilito el contacto visual con el resto del grupo, ayudo a disminuir las distracciones del mismo). Viendo los resultados obtenidos se pidió que en cada una de las sesiones se trabajara de igual forma.

Desarrollo: En esta sesión se aplicó el cuestionario como Pretest, informando a los alumnos que lo contestaran con la mayor seriedad posible, los alumnos preguntaron si ese cuestionario era para calificarlos y que si afectaría en sus calificaciones, le respondimos que no afectaría en nada, puesto que solo era para identificar sus conocimientos previos sobre los temas que se iban a trabajar en el programa.

Cierre: Al finalizar de responder su cuestionario se retiraron del salón. Y se pudo realizar la lista de los 30 alumnos que estarían en el programa, el resto contaban con una carta laboral y una constancia de entrenamientos, por tal motivo no pudieron asistir al taller.

Bloque: Autoconcepto.

En las siguientes cuatro sesiones se abordo la temática de Autoconcepto, donde comprobamos que en la medida que los jóvenes aprenden a identificar sus cualidades y características, ayudara a darle un valor a las mismas.

Sesión de trabajo: 2

Tema: ¿Quién soy yo?.

El objetivo de esta sesión fue ayudar a encontrar una respuesta diferenciada a cada una de las interrogantes típicas de los jóvenes. Se pudieron dar cuenta de cómo ellos se definían y se sintieron estimulados a examinar las cualidades y defectos que aparecieron en su autodefinición.

Inicio: Se explicó el objetivo de la actividad a realizar, se pidió al grupo que en una hoja blanca respondieran a la pregunta ¿Quién soy yo?, los jóvenes mostraron resistencia al querer responder a esta pregunta, justificaban que no sabían como hacerlo, por lo que se les mostró el ejemplo de una ficha previamente realizada.

Desarrollo: Una vez que terminaron la actividad, se le pidió a cada alumno que compartiera su respuesta con el grupo, esto ayudo a la integración de cada uno de los alumnos al grupo de trabajo, se fomento el respeto al otro y se facilito la interacción grupal.

Cierre: Al finalizar se proporcionó al grupo algunas preguntas para evaluar la sesión de manera escrita.

Sesión de reforzamiento B:

Acuerdo con el grupo de trabajo para reprogramar sesión.

En la segunda sesión sólo tres alumnos del grupo de trabajo acudieron al taller, se trabajo con ellos sobre las inquietudes y deseos que tenían para el futuro, posteriormente se acudió a la dirección del plantel, para informar que el grupo no había asistido a la sesión. Al día siguiente de la sesión se acudió nuevamente al grupo de trabajo y se preguntó a los alumnos qué es lo que había pasado.

Los jóvenes pidieron una disculpa y explicaron que tenían carga de trabajo escolar y tenían un examen, por tal motivo se acordó con el grupo reprogramar la sesión para la siguiente semana, a la cual los alumnos se comprometieron a asistir.

Esto permitió identificar lo importante que es estar en comunicación con el grupo, a partir de ese día se creó un vínculo con los jóvenes, donde ellos podían expresar sus inquietudes y necesidades.

Sesión de trabajo: 3

Tema: Cada uno es lo que tiene.

El objetivo de esta sesión fue conocer nuevos aspectos de su identidad, a través del estudio de sus objetos personales, con los cuales se identificaban más.

Inicio: Se pidió que cada alumno enlistara en una hoja blanca 10 objetos personales y describieran el porque se identificaban con cada uno de ellos.

Desarrollo: El trabajar en hojas blancas evitó la distracción visual de los alumnos, al contar con un espacio libre y limpio de información o líneas, permitió que cada alumno hiciera su propio espacio; el describir objetos, permitió la desinhibición de los alumnos al hacerlo de forma indirecta. Al finalizar de escribir la descripción de los 10 objetos, se intercambiaron las hojas con el compañero de lado derecho.

En este grupo como en los demás siempre existirán subgrupos de amistades, en ese momento se encontraban muy inquietos y platicando, por lo que se les pidió que se sentaran en círculo, esto permitió la interacción de todos los alumnos; el intercambiar el trabajo con otros compañeros facilitó la interacción con el resto del grupo.

Cierre: Cada alumno leyó en voz alta la hoja de su compañero diciendo “cada uno es lo que tiene y (el nombre de su compañero) tiene (lista de objetos) porque (descripción de los

objetos)". Esto permitió escuchar lo que identificaba a cada alumno en voz de otra persona y facilitó la empatía del grupo.

Finalmente, se hizo la evaluación de la sesión, que consistió en responder a tres preguntas de autorreflexión.

Sesión de trabajo: 4

Tema: Autodescripción.

El objetivo de esta sesión fue permitir que los jóvenes se conocieran entre sí y reforzar su disponibilidad al autoanálisis. Contribuí a desarrollar en el grupo una atmósfera de espontaneidad y de sinceridad.

Inicio: Se pidió a los alumnos que pensarán en tres adjetivos, los cuales debían describir mejor su personalidad, posteriormente debían escribirlos en una hoja blanca sin poner su nombre, pero sí algo que les ayudara a identificar su propia hoja, esto fue muy novedoso para los alumnos, debido a que cada uno puso en las hojas un dibujo o palabra con la que se identificaban y lo compartieron con el resto de sus compañeros.

Desarrollo: Cuando terminaron de escribir sus adjetivos se pidió que doblaran la hoja en cuatro partes y debían colocarla en una caja al centro del círculo. Una vez que todas las hojas estuvieron dentro de la caja se les indicó que cada uno tomaría de la caja una hoja y la leyera en voz alta, tratando de adivinar de qué compañero se trataba. En esta actividad 3 alumnos estaban muy distraídos y no atendieron las indicaciones y escribieron su nombre, al principio no entendían porque sus compañeros se reían, por lo que uno de sus compañeros les explicó el objetivo de hacer este trabajo de forma anónima, finalmente ayudó a que comprendieran la importancia de poner atención a las indicaciones que se les daban.

Cierre: Finalmente, se entregaron las hojas a sus respectivos autores y se dictaron las preguntas para la evaluación de la sesión.

Sesión de trabajo: 5

Tema: Mi yo oscuro.

El objetivo de esta sesión fue ayudar a los jóvenes a entrar en posesión de las otras partes de su mente y así, que se hicieran conscientes de sus propios pensamientos.

Inicio: Se le indicó a los alumnos que realizaran una lista de las cualidades, comportamientos y características de su mismo sexo, también podían escribir lo que no les agradaba de esa persona, esto ayudo a que los jóvenes pudieran plasmar con mayor facilidad lo que pensaban sobre su propio género, permitió explicar de forma escrita, su propia persona.

Desarrollo: Al terminar, se les entregaron varias revistas de las cuales tuvieron que hojearlas y recortar imágenes que representaban lo que habían escrito en su lista y se les indico que las pegaran en una cartulina, sin embargo, hubo algunos alumnos que no llevaron el material, solicitaron hacer la actividad en hojas blancas que pegaron por la parte de atrás, se accedió a la sugerencia.

La actividad consintió en realizar un collage de forma individual, esto permitió representar de forma visual lo que pensaban los jóvenes acerca de su propio género, facilitando que identificarán de igual forma lo que querían ser en el futuro. Fue interesante observar que algunos alumnos tienen visiones similares del futuro y de sus metas.

Cierre: Una vez terminado su collage se les pidió que lo observaran, posteriormente respondieron a las preguntas de evaluación de la sesión.

Al finalizar de responder, las respuestas se compartieron con el resto del grupo, de forma individual.

Interpretación de las sesiones de Autoconcepto.

De acuerdo con Valdez y Reyes (1992) el Autoconcepto ideal es como los jóvenes quieren ser considerados de acuerdo a los deseos y esperanzas de otras personas y lo que ellos mismos quieren ser, lo cual los lleva a un enfrentamiento con su realidad, debido a que los jóvenes de nivel bachillerato no toman en cuenta su Autoconcepto real como reforzador para alcanzar sus metas, no existe una estructura sólida de aspectos conductuales, lo cual los lleva a ser etiquetados como rebeldes.

En las sesiones abordadas, se pudo descubrir la visión que los jóvenes tenían de si mismos, así como, lo que los demás pensaban de ellos, fortaleciendo los deseos de ellos mismos y el como les gustaría ser. Finalmente se llego a la autoaceptación de la mayoría de los jóvenes, a través de la autoimagen y la imagen ideal, como lo mencionan Castejon, Nava y Sampascual (1996) en la revista de Psicología General.

No podemos olvidar que el Autoconcepto condiciona la conducta del sujeto y lo que será en el futuro; así, la meta que el alumno aspire alcanzar y el grado de éxito que obtenga estarán determinados por lo que el crea que es capaz de obtener (Gimeno, 1976).

Se puede decir que hay coincidencia al considerar que el Autoconcepto comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referentes a sí mismo, como lo menciona Tamayo (1982) en Autoconcepto, sexo y estado civil.

Bloque: Autoestima.

En las siguientes cuatro sesiones se abordó la temática de Autoestima porque es fundamental para sentirse motivados y así, lograr las metas propuestas. Con la finalidad de ser un indicador favorable en la motivación intrínseca de los alumnos.

Sesión de trabajo: 6

Tema: Autobiografía.

El objetivo de esta sesión fue dar la oportunidad a los jóvenes de reflexionar sobre su propio pasado, recordando aquellos hechos que fueron fundamentales para la formación de su carácter y de su personalidad, además, permitió la cohesión del grupo.

Inicio: Se pidió a los alumnos que de forma breve realizaran su autobiografía, algunos alumnos mencionaron que no sabían como hacerlo, debido a que nunca habían hecho una autobiografía, por tal motivo se les puso como ejemplo una autobiografía de los famosos, explicándoles que en ese momento tenían la oportunidad de hacer su propia biografía.

Desarrollo: Al terminar todos de escribir su autobiografía se les pidió que la entregaran para repartir al resto del grupo, esto facilitó que los alumnos encontraran algunas similitudes con el resto del grupo.

Cierre: Al finalizar, cada alumno leyó la autobiografía de un compañero, algunos agregaron comentarios sobre cada uno de los autores, esto permitió que los jóvenes escucharan la percepción que el grupo tenía de ellos.

Sesión de trabajo: 7

Tema: Si fuese.

El objetivo de esta sesión fue orientar la atención de los jóvenes hacia sus éxitos, capacidades personales, cualidades y habilidades. Además, animar a los participantes para que hablaran en presencia del grupo de las cosas de lo que estaban orgullosos.

Inicio: Se propuso al grupo un juego que consistió en utilizar la imaginación y fantasía para transformarse en algún animal, objeto u otra cosa. El identificarse con algún animal u objeto facilitó que los jóvenes los describieran y de esta forma desarrollaran las características de los mismos, ayudando a la iniciativa de crear su propia esencia.

Desarrollo: Posteriormente se repartió a cada alumno un formato que contenía varias frases, a las cuales respondieron y asimismo, se les indicó que buscaran a un compañero para compartir lo escrito, expresando libremente lo que habían imaginado y deseado. Como los alumnos buscaron a sus amigos para realizar la actividad, se pidió que dijeran un número al azar del 1 al 30, de esta forma se pudo interactuar con el resto del grupo.

Cierre: Una vez concluida la actividad nos reunimos nuevamente en círculo y cada alumno compartió con el resto del grupo en lo que se imaginaron y explicaron el porque, en este cierre los jóvenes encontraron similitudes con otros compañeros y conocieron un poco más de los mismos.

Sesión de trabajo: 8

Tema: El tesoro bajo el árbol.

El objetivo de esta sesión fue que los alumnos identificaran sus características personales, fortaleciendo su identidad, su Autoconcepto y sentido de pertenencia, compartiendo con sus compañeros la percepción de sí mismos y a la vez que conocieran la percepción que los demás tienen de ellos, dando como resultado el fortalecimiento de su Autoestima.

Inicio: Se indicó al grupo que hicieran equipos pares (6 integrantes) y se colocaran en círculos pequeños, una vez hecho esto, se les indicó que cerraran los ojos y escucharan atentamente las instrucciones, pero algunos integrantes del grupo todavía mantenían los ojos abiertos, así que se les pidió que tomaran la actividad con la mayor seriedad posible y fue como siguieron correctamente los siguientes pasos de la sesión.

Desarrollo: Posteriormente intercambiaron el dibujo con algún compañero del equipo, se pidió que no leyeran el reverso de la hoja y en la parte inferior del árbol escribieran las características que observaron del mismo. Esto permitió que el alumno obtuviera la impresión que su compañero tiene de él, para poder comparar ambas percepciones.

Cierre: Al finalizar esta actividad se indicó que devolvieran los dibujos a sus dueños. Hecho esto, cada alumno pasó al frente del grupo y leyó ambas características, al principio mostraron resistencia para leer lo que su compañero había escrito, sin embargo, un alumno propuso obsequiar dulces por cada participación, argumentando que les endulzarían el momento, hubo risas y finalmente los jóvenes siguieron las indicaciones

Sesión de trabajo: 9

Tema: Reconocimiento.

El objetivo de esta sesión fue reforzar la consciencia del propio valor de los jóvenes, a través de la comunicación que hicieron los participantes a partir de sus cualidades y capacidades que apreciaban en ellos.

Inicio: Se colocó en la banca de cada alumno, el número de papelitos correspondiente a los integrantes del grupo. Una vez sentados en sus lugares se pidió que observaran atentamente a cada uno de sus compañeros.

Desarrollo: Una vez realizada la observación, utilizaron un papelito para cada compañero, en donde describieran alguna cualidad o característica positiva de ellos, dando la opción de ser anónimos o colocar su nombre, esto permitió que los jóvenes, pudieran escribir, la percepción positiva de cada uno de sus compañeros.

Cierre: Una vez terminada la actividad, cada alumno paso al centro del círculo y sus compañeros pasaron a entregarle sus papelitos, en esta actividad hubo gran animación y un poco de revuelo, debido a que los jóvenes no solo querían entregar el papelito, sino que también hubo abrazos y muestra de afecto por algunos de sus compañeros. Esto reforzó la percepción que ellos tenían de si mismos y permitió darle un mayor valor positivo a sus cualidades y características positivas.

Interpretación de las sesiones de Autoestima.

De acuerdo con Contreras (1996), la Autoestima es el valor que el individuo tiene de sí mismo y que se refleja en todo lo que hace y, es el resultado de una serie de elementos que influyen en el individuo como los éxitos o los fracasos anteriores. En las sesiones de Autoestima los jóvenes descubrieron el valor que le dan a las actividades que realizan, comprendieron la diferencia entre el valor social y su propio valor. Se trabajó con las experiencias, las aspiraciones y las cualidades de cada uno de ellos, esto para llegar al autoreconocimiento. Las sesiones ofrecieron la oportunidad de revalorarse a si mismos.

Branden (1997) menciona que la Autoestima tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valor personal, por lo que ésta es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo y, refleja el punto implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida. Por tal motivo en las sesiones se cubrieron las cuatro condiciones necesarias para desarrollar la Autoestima de acuerdo con Clemes, Bean y Clark (1988):

- Vinculación. Establecimiento de vínculos con personas que son importantes para el joven, el trabajar con los compañeros de grupo, permite el involucrarse en gustos y metas.
- Singularidad. Aprobación y respeto de los demás por sus cualidades. En las sesiones se trabajo con el respeto y el reconocimiento de cada alumno, reiterando la importancia de ser diferentes y de las cualidades y capacidades de cada uno.
- Poder. Capacidad y oportunidad de modificar las circunstancias de su vida. En la medida que los jóvenes identificaron sus capacidades, cualidades y habilidades, sus metas a mediano y largo plazo.
- Pautas. Habilidad para seguir ejemplos humanos que le permitan establecer su escala de valores. Se hizo énfasis en las oportunidades que como profesionales técnicos pueden encontrar al egresar. Así también, se mencionaron algunos egresados de CONALEP, con la finalidad de que los jóvenes se visualizaran en un futuro y el lugar a donde pueden llegar, si se lo proponen.

A partir de esto se puede decir que la Autoestima es una actitud hacia uno mismo, es decir, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Según Alcántara (1990) es el sistema fundamental por el cual se ordenan las experiencias refiriéndolas al “yo” personal. Afirma que la Autoestima no es innata, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona, es fruto de una secuencia de acciones que van configurando al sujeto en el transcurso de su vida.

Bloque: Motivación.

En las siguientes cuatro sesiones se abordó la temática de motivación porque cuando los jóvenes cuentan con un Autoconcepto real y una Autoestima alta, serán capaces de luchar y esforzarse por alcanzar sus metas. La motivación será el hilo conductor para lograr sus metas. Por tal motivo, la motivación de logro es la temática principal que se abordó en este proyecto.

Sesión de trabajo: 10

Tema: Estoy orgulloso.

El objetivo de esta sesión fue orientar la atención de los jóvenes hacia sus éxitos, capacidades personales, cualidades, habilidades, entre otros.

Inicio: Se animo al grupo a que se sintieran orgullosos de sí mismos y que gracias a éstas podrían alcanzar sus metas, fomentando la expresión de las mismas.

Desarrollo: El grupo estaba muy inquieto en el salón de clases, por lo que se trabajo en la cancha de baloncesto del plantel. Se realizó un juego, donde al pasar una pelota a un compañero, éste debía comentar de las cosas por las que estaba orgulloso, una vez al terminar de hablar el primer alumno al que se le entregó la pelota, la devolvió a uno de los instructores, haciéndolo participe de la actividad, posteriormente se dio la pelota y la palabra a un alumno, esto permitió que los jóvenes hablaran frente al grupo sobre sus logros

y metas, permitiendo crear nuevos vínculos de amistades a partir de las similitudes de lo que les motivaba.

Cierre: Al finalizar esta actividad se hizo la evaluación de sesión. Y se organizó el grupo en dos equipos y jugaron un partido de baloncesto.

Sesión de trabajo: 11

Tema: Cabeza, corazón y mano.

El objetivo de esta sesión fue que identificaran sus capacidades intelectuales, emocionales y manuales, para sentirse satisfechos de ellas. De igual forma se hicieron conscientes de sus propios valores y que los reconocieran sus compañeros.

Inicio: La actividad permitió que los alumnos reflexionaran sobre lo que los diferenciaba de los demás, al principio de la actividad muchos de los jóvenes se rehusaban a compartir sus capacidades, por lo que se tuvo que hacer un ejemplo con uno de los instructores, permitiendo que los jóvenes tuvieran confianza de hablar.

Desarrollo: Se planteó que estos aspectos pertenecían a 3 partes del cuerpo:

Cabeza.- los pensamientos y conocimientos.

Corazón.- los sentimientos y conductas.

Mano.- las habilidades manuales.

En esta actividad los jóvenes tuvieron mayor facilidad al hablar de sus pensamientos, conocimientos y de lo que les gusta hacer, pero mostraron una mayor dificultad al identificar sus sentimientos y conductas.

Cierre: Posteriormente lo escribieron en una hoja blanca y al finalizar cada alumno compartió con el grupo lo escrito, esta actividad permitió a los jóvenes el describir de forma más detallada sus capacidades, identificando la importancia que para cada uno tienen.

Sesión de trabajo: 12

Tema: Mensaje secreto.

El objetivo de esta sesión fue ofrecer a los alumnos, una ocasión para entender, expresar o discutir, importantes deseos, necesidades e intuiciones de sí mismos.

Inicio: Se pidió al grupo que en una hoja, respondieran a las preguntas ¿Quién soy?, ¿A dónde quiero llegar?, ¿Qué puedo hacer?

Desarrollo: En las cuales debían explicar lo que querían lograr, al principio les costó un poco de trabajo responderlas, pero se les indicó que reflexionaran y fue así como lograron contestar, esto permitió que los jóvenes describieran lo que ellos pensaban de sí mismos y de la importancia que le daban a sus metas, facilitando la identificación de lo que necesitan para lograrlas. Al principio parecía que los jóvenes respondían con fluidez, pero al llegar a la tercera pregunta se detenían mucho tiempo a pensar en su respuesta.

Cierre: Al finalizar cada alumno realizó un dibujo o una frase con la que se identificaban y la compartieron al resto del grupo.

Sesión de trabajo: 13

Tema: Dentro de cinco años.

El objetivo de esta sesión fue proporcionar la posibilidad de experimentar de forma consciente sus metas a mediano plazo, ayudándoles a actuar con mayor decisión para lograr sus deseos y aspiraciones.

Inicio: Se inicio con una plática acerca de los hechos cotidianos, para pensar acerca del futuro y en el modo de programarlo.

Desarrollo: Se formaron equipos de 6 integrantes en los cuales platicaron sobre como se imaginaban dentro de cinco años y respondieron a la pregunta ¿qué puedo hacer hoy, para

que pueda alcanzar algún día mis metas?, el grupo estaba un poco inquieto por lo que se tuvo que dividir a los equipos en 3 integrantes, al terminar de responder, compartieron con su equipo las respuestas de forma individual.

Cierre: Posteriormente entre el equipo respondieron a la misma pregunta con las respuestas en que habían coincidido y al finalizar las compartieron con el resto del grupo.

Interpretación de las sesiones de Motivación.

Gagné (1991) detalla que la motivación consiste en un estímulo iniciador originado por el entorno educativo o por los pensamientos propios del alumno y una serie de eventos internos del sujeto. También menciona que las personas tienden a atribuir sus fracasos o éxitos en situaciones problemáticas a cuatro causas: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Éstas a su vez determinan los sentimientos de las personas sobre sí mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que en el futuro hagan un mayor o menor esfuerzo en la tarea. De dichas causas la dificultad de la tarea y la capacidad son características estables y, la suerte y el esfuerzo se consideran inestables (cambiantes).

El trabajo realizado en las sesiones se apega a la opinión de Bañuelos (1990) donde define a la motivación como un incremento tanto de habilidades como de conocimientos, por lo que propone explicar los factores que la gente percibe de sí mismo, así como las predicciones acerca de las ejecuciones futuras, la probabilidad de tratar con mayor o menor esfuerzo determinadas actividades, la percepción de éxito y fracaso que pueden influir en ejecuciones futuras.

La motivación para el estudio lleva consigo un incremento en el rendimiento académico, ya que el sentido de la relación es: a mayor nivel de motivación, más elevado es el rendimiento del alumno (Lara, 1992). Es importante mencionar que el rendimiento del alumno no se debe solo a las propuestas académicas del colegio en donde estudie, recordemos que su vida esta rodeada de diversas esferas sociales como la escuela, la familia y la sociedad en general, que exigen al joven el cumplimiento de estereotipos de

comportamiento. El trabajar con la motivación de cada joven es fundamental en su desarrollo personal y profesional.

En base a lo anterior, recordemos que ligado a la motivación se encuentra el Autoconcepto y la Autoestima, no se puede pretender encontrar una línea que divida a uno del otro. Se debe considerar al alumno como persona holística, un ser humano que esta integrado por mente y cuerpo.

Al respecto Kepner (2005), menciona que la persona es un todo, pero ha llegado a vivir la experiencia de sí mismo como si estuviera constituida por partes separadas. En esta fragmentación de uno mismo en partes, el “yo” es generalmente identificado con el funcionamiento mental (producción de pensamientos, imágenes, palabras, etc.) Y aquellos aspectos de la experiencia corporal que han sido problemáticos y perturbadores se experimentan como si estuvieran “fuera de uno mismo”.

En el desarrollo de las sesiones se observaron algunos indicadores de la motivación en los alumnos planteados por Tapia (1997): la decisión de comenzar una actividad, la perseverancia en su cumplimiento (tenacidad), el compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración), la utilización de estrategias de aprendizaje (reflexión, organización de la información, elaboración para integrar conocimientos) y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de los recursos, de motivación).

En cuanto al rendimiento escolar y el logro de metas es producto de la personalidad y no sólo de un número limitado de capacidades intelectuales, si el Autoconcepto es un factor del comportamiento, así como la Autoestima una estructura sobre el valor de uno mismo, no es extraño que el logro de metas y estas dos áreas en el individuo se encuentren ligadas.

En consecuencia un factor importante de lo que cada uno se cree capaz de dar de sí mismo, en una determinada situación, puesto que el concepto que se tiene de sí, condiciona los medios que se ponen en juego para lograr, lo que se ha propuesto (Gimeno, 1976).

Sesiones de temática general.

En estas sesiones se busco la retroalimentación y el cierre formal del programa, permitiendo un espacio propicio para la interacción entre instructores y alumnos, permitiendo los comentarios y sugerencias de ambas partes.

Sesión de trabajo: 14

Tema: He aprendido.

El objetivo de esta sesión fue dar la oportunidad a los miembros del grupo, tomar mayor conciencia de lo que en grupo se aprendió bajo su propio punto de vista. El realizar una sesión de reflexión y retrospectiva del trabajo realizado a lo largo de las sesiones, favoreció en la retroalimentación de los jóvenes.

Inicio: Se explico al grupo que esa era la última sesión de dinámicas y actividades del taller. Posteriormente salimos al jardín del plantel y trabajamos con la actividad llamada "He aprendido", cada uno de los jóvenes compartió con el resto del grupo sus experiencias, mencionaron lo que se llevaron del taller, de la convivencia, así como, lo que habían dejado en él, esto permitió la reflexión de los jóvenes sobre el trabajo realizado de forma individual y grupal, a lo largo de las sesiones del taller.

Desarrollo: Posteriormente en una hoja blanca respondieron a algunas preguntas para evaluar el taller, al terminar de responder se compartió con el grupo, nosotros también como instructores respondimos a las preguntas y comenzamos la ronda de respuestas (esto favoreció la participación activa de los jóvenes, ayudando a interactuar entre instructores y alumnos). Juntos se realizo la evaluación de las sesiones del taller.

Cierre: Una vez terminado el trabajo planeado en esa sesión, se propuso que la siguiente sesión (la cual fue la última) se realizara una reunión y cada uno debía llevar algo para compartir.

Se dejó trabajo a casa, donde realizaron un ensayo y evaluación del taller, de los instructores y de la institución en la que estudian. También hubo sugerencias de temas para otros talleres.

Sesión de trabajo: 15

Tema: Cierre formal del taller.

El objetivo de esta sesión fue conocer las diversas opiniones que los alumnos tenían acerca de su motivación, para lograr sus metas escolares al término del taller.

Inicio: Se realizó una retroalimentación por parte de los alumnos, considerando los trabajos realizados por ellos. Realizaron algunas preguntas sobre posibles temas para otros talleres y compartieron con el resto del grupo sus inquietudes por participar en otras actividades de forma grupal.

Desarrollo: Posteriormente se entregó el cuestionario para el Posttest y se les pidió a los alumnos que lo respondieran con calma. Una vez que terminaron de responder el cuestionario se les pidió que lo entregaran y podían salir del salón.

Cierre: Al finalizar todo el grupo de responder, se realizó la reunión, donde se compartió con el grupo lo que cada uno había traído.

Se realizó el cierre formal del taller por parte de los instructores y se compartió con el grupo nuestra propia experiencia. En ésta sesión permitió que los jóvenes compartieran sus inquietudes y sugerencias sobre la posibilidad de aplicar programas de este tipo al resto del colegio y propusieron principalmente que se consideren temas de sexualidad, adicciones, orientación vocacional, entre otros.

Sesión de reforzamiento C:

Reconocimiento al grupo por su asistencia y participación en el programa psicoeducativo.

Se realizó una ceremonia en la explanada del plantel, con todos los alumnos del grupo participante en el programa.

En donde el Director del plantel: dio los avisos académicos correspondientes a los alumnos, posteriormente, se hizo mención sobre el programa psicoeducativo realizado durante todo el semestre con los alumnos del grupo 304, de la carrera de P.T.B. en Electromecánica.

El Director hizo entrega de constancias a cada alumno que asistió al taller, los cuales fueron firmados por el director del plantel y por los instructores del taller. En seguida se hizo entrega de un reconocimiento por la participación como instructores en el programa psicoeducativo para promover motivación de logro en estudiantes de bachillerato.

Estas sesiones permitieron la flexibilidad del programa, motivando el interés de los jóvenes por participar en un programa psicoeducativo, de ésta forma se comprendió que la comunicación con los jóvenes es fundamental para la interacción con ellos. El reconocimiento que se hace por parte de sus iguales y de los directivos del plantel, fomentan la motivación de logro en los jóvenes, que habían sido etiquetados como rebeldes.

Las sesiones llevadas a cabo durante el programa, se dividieron en tres bloques, la primer temática fue Autoconcepto, el segundo bloque fue Autoestima y el último bloque fue Motivación. Sin embargo, la sesión 1, 14 y 15 fueron de temática general, donde se aplico el Pretest y Postest, de igual forma se hizo una retroalimentación del programa y el cuestionario como cierre final del mismo.

Conclusiones.

Con base a la aplicación del programa de intervención y al análisis e interpretación de los resultados obtenidos del Pretest y Postest para evaluar dicho programa, se concluye que:

Los alumnos mostraron interés por los juegos de interacción utilizados durante el programa, al facilitarles la comunicación con el resto del grupo.

También se encontró que éstos atribuían sus fracasos escolares a causas que no habían podido controlar como falta de aptitudes, poco esfuerzo, cansancio, complejidad en las tareas, suerte, incompreensión de los profesores, entre otros; lo que hacía que se manifestase en poco rendimiento escolar, falta de creatividad o desinterés en adquirir conocimientos e indisciplina, como lo menciona Gagné (1991).

Al aplicar un programa psicoeducativo que interrelacionaba las temáticas de Autoconcepto, Autoestima y Motivación, que son fundamentales para el desarrollo integral de los jóvenes, dividido en 15 sesiones de trabajo y 3 de reforzamiento con 30 alumnos de nivel bachillerato, permitió corroborar que el Autoconcepto es parte fundamental de la personalidad que se refiere a la manera, de cómo se piensa y se siente acerca de sí mismo, el cual se compone de la Autoestima, siendo éste el sentido que cada cual tiene de su propio valor y de la confianza en sí mismo, de conseguir metas o de realizar tareas en forma competente, y al considerar que la Autoestima es el valor que el individuo lleva de sí mismo y que se refleja en todo lo que hace, como lo menciona Zonh (1995) y Contreras (1996), y que son resultado de una serie de elementos que influyen en el individuo como los éxitos o los fracasos anteriores. Esto se logro mediante la participación activa del grupo.

La motivación para el estudio lleva consigo un incremento en el rendimiento académico, ya que el sentido de la relación es: a mayor nivel de motivación, más elevado es el rendimiento del alumno, como lo menciona Lara (1992).

En el trabajo realizado con los jóvenes de bachillerato, descubrieron el valor que le dan a las actividades que realizan, pudieron comprender la diferencia entre valor social y su propio valor.

Con éste programa psicoeducativo se proporcionó a los jóvenes una perspectiva de desarrollo, para que llegaran a un mejor conocimiento de sí mismos, logrando coadyuvar en la elevación de su Autoconcepto, Autoestima y Motivación en la escuela, y de ésta forma se visualizarán como capaces de lograr sus metas.

También se observó la aceptación y buena disposición de parte de los alumnos para la aplicación del programa y el interés porque se den más programas psicoeducativos en el plantel.

En el trabajo realizado, se pudo comprobar que la Orientación Educativa es un proceso de acompañamiento en la trayectoria escolar o proceso de formación, que tendría que abarcar los campos de la Orientación Vocacional, profesional, académica, psicopedagógica, para el desarrollo personal, para el desarrollo comunitario, a padres de familia, a docentes y a directivos escolares.

En el análisis de las frecuencias de los Automensajes, es importante señalar que en general si hubo cambios significativos en las percepciones que los alumnos tienen de sí mismos.

En relación a las metas individuales que los jóvenes compartieron con el grupo, se observó la similitud de las mismas, como el concluir satisfactoriamente la carrera técnica, algunos encontrar un buen trabajo al egresar y otros continuar sus estudios a nivel superior.

Es importante destacar que antes de la aplicación del programa, el grupo con el que se trabajó era considerado como indisciplinado y con bajo rendimiento académico, así mismo, se observó que existían alumnos líderes a los que el grupo seguía y encubrían en conductas inadecuadas, en lo cual se logro un cambio importante de conducta de parte de la mayoría del grupo mediante la aplicación del programa, ya que disminuyó considerablemente el

número de reportes en el departamento de Orientación Educativa y se reflejó una mayor participación del grupo en las actividades del plantel.

También los jóvenes lograron acreditar todas sus materias. Esta información fue proporcionada por los Orientadores Educativos del plantel donde se aplicó el programa psicoeducativo de ésta tesis, y se pudo constatar porque se dio seguimiento a la aplicación mediante la revisión de los concentrados de calificaciones y de los reportes de mala conducta que tienen en el departamento de Orientación Educativa del plantel.

Podemos concluir que el diseñar, aplicar y evaluar un programa psicoeducativo dirigido a jóvenes de bachillerato, no es suficiente para el desarrollo integral de los mismos, sin embargo, es un paso fundamental para la identificación de los factores de riesgo que entrelazados, originan o inciden en la deserción escolar y que la Orientación Educativa es el proceso de apoyo hacia los individuos para lograr el máximo ajuste a la escuela, al hogar y la comunidad mediante auto-comprensión y auto-ajuste.

No olvidemos que, pensar es nuestra primera y más radical conducta: pensamos lo que hemos aprendido a pensar y, luego, nuestro pensamiento expresado motiva nuestra conducta.

Recomendaciones.

Con base a éste estudio, finalizamos con una serie de recomendaciones.

Existe una evidente necesidad de parte de los alumnos por expresarse, por lo que se recomienda aprovechar la disposición de éstos para promover la participación en clase y en las actividades del plantel.

Finalmente, quisiéramos señalar que el haber realizado éste trabajo nos permitió ampliar nuestra visión como Psicólogos Educativos en el campo de la Orientación Educativa en diversos aspectos:

- Ayudar a buscar soluciones a los problemas tanto académicos como conductuales que surgen en los alumnos
- Orientar al pedagogo, a los docentes y directivos escolares sobre las estrategias que pueden utilizar para solucionar los problemas que se presenten en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Estimular a la creatividad, al interés hacia los aspectos académicos, tanto del personal docente como de la población estudiantil.
- Buscar soluciones junto a la parte directiva sobre problemas de disciplina, respeto, tolerancia así como la elaboración de proyectos educativos centrados en los alumnos que permitan la innovación en las instituciones educativas.
- Procurar dar una formación permanente y colectiva (talleres, diálogos) relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos incluyendo a los padres de familia.
- Fomentar y favorecer la implementación de la Orientación Educativa para guiar a los padres, profesores, y de manera especial a los estudiantes para que éstos se conozcan así mismos y vea cuales son sus posibilidades en cuanto al aprendizaje.

- Participar en procesos formativos no escolarizados en programas de prevención y correctivos para que los sujetos logren su desarrollo personal e integración a la sociedad.
- Mejorar la labor docente en general como son las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
- Aumentar la motivación de los alumnos incidiendo sobre su autopercepción y su Autoestima.
- Promover la asertividad en los jóvenes.
- Ayudar a realizar un proyecto de vida, estableciendo los objetivos de vida que para ellos son importantes. Deben abarcar temas de interés para los jóvenes y sus familias como son, sexualidad, adicciones y desarrollo humano ente otras.
- Se debe brindar apoyo a los alumnos, tanto individualmente como en grupo.
- Brindar apoyo necesario al docente para lograr un éxito adecuado en el aprendizaje de los alumnos.
- Proporcionar el apoyo a la dirección de la escuela para que el funcionamiento de la institución sea coherente entre la misión, visión, metas y valores de la misma, para un mejor desarrollo de los alumnos.
- Es fundamental la elaboración de programas psicoeducativos, dirigidos a los estudiantes de todos los niveles con la finalidad de que encuentren en sí mismos aptitudes e intereses y así logren tomar decisiones por medio de la información en cualquier etapa de su vida.

Al Orientador Educativo le corresponde interactuar directamente con los alumnos; dentro de sus funciones es responsable de la adaptación de los alumnos al escuela, de atender los problemas escolares, de conducta, rendimiento académico, deserción escolar, apoyo a los estudiantes para que desarrollen un sentido analítico, crítico y reflexivo, que les permita generar alternativas de solución a sus dificultades familiares

y emocionales, así como proporcionar la toma de decisiones exitosas, oportunas y adecuadas.

Para poder llevar a cabo todas estas acciones el Orientador Educativo debe estar capacitado para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera; los factores que intervienen en la vocación de los alumnos y tener una formación sólida en psicología, pedagogía, educación y desarrollo humano. En base a esto, poder diseñar programas psicoeducativos.

Por lo tanto, sugerimos que se sigan promoviendo este tipo de trabajos basados en la Motivación para el Logro de Metas, ya que los jóvenes de nuestra sociedad así lo requieren.

Referencias.

1. Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
2. Alatorre, S. (1988). *Introducción a los métodos estadísticos*. México. UPN. 267 - 275.
3. Alcántara, J. A. (1990). *Como educar la Autoestima*. España: Aula practica. Ed. CEAC.
4. Arévalo, F. (2001). El orientador, eje articulador de los actores del proceso educativo. *Revista Magisterio*, 2ª Época, Nº 2. México. Noviembre-Diciembre 2001.
5. Arias, F. (1980). *La motivación*. México: Trillas.
6. Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
7. Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
8. Bañuelos, M. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles educativos* (60). 58-61.
9. Branden, N. (1997). *Como mejorar su Autoestima*. México: Paidós.
10. Broc, C. (1994). Rendimiento académico y Autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*. Núm 303. 17-33.
11. Castejón, J. L; Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General*. 49 (1) 27-43.
12. Castejón, J. L. Y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y modificación de conducta*, 18 (61).
13. Cledes, H; Bean, R. y Clarck, A. (1988). *Como desarrollar la Autoestima en niños y adolescentes*. España: Edit. Debate/circulo.
14. Clifford, Margaret, M. (1980). *Enciclopedia practica de la Pedagogía*. Tomo 2. Barcelona: OCÉANO.
15. Contreras, Ferto, R. (1969). *Evaluación de la escuela primaria*. México: Edit. OASIS.
16. Contreras, S. (1996). La Autoestima y la motivación en el rendimiento escolar. *Psicología y educación*. 105-109.
17. Feroso, Estebanez, P. (1985). *Aprendizaje y educación*. En teorías del aprendizaje y educación. España: Trillas

18. Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes, estudio sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45. 85-107.
19. Flores. (1989) Locus de control y su relación con el rendimiento académico en los alumnos de primer año del ciclo básico común Simón Bolívar. *Revista de investigación* 6 (34) 17-33.
20. Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Aprendizaje. Visor.
21. Garduño, E. (1994). Atribuciones ante situaciones de éxito y fracaso académico en niños de primaria en una comunidad marginada. *Psicología Social en México V*. México, D.F. 401-407.
22. Garduño, E. Y Lozano, T. (1996). Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea en matemáticas entre niños e primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista Mexicana de Psicología*. 13 (1) 75-83.
23. Gimeno, S. J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Aljibe.
24. Haseloff, W. (1979). *Aprendizaje, Motivación y acción*. Alemania: Educación Alemana.
25. Hernández, B. C. (1996). *Contextos de desarrollo Psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
26. Hernández, P. (2008) Los campos de acción del psicólogo educativo. *Psicología Científica*. San Luis Potosí. 28 de Enero de 2008. recuperado el 12 de Marzo de 2008. en www.psicologiacientifica.com
27. Hidalgo y Palacios. En Coll. C. J; Palacios y Marchesi (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid: Alianza editorial.
28. Hilgard y Bower (1983). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
29. Kepner, James (2005). *Proceso corporal*. Manual Moderno 8° impresión.
30. Lara, G. J. (1992). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Revista de ciencias de la educación*. (51). 447-457.
31. López, J. Á. (2002). *Aprender a conocerse... y a ser feliz*. Barcelona: Herder.

32. Machargo, S. (1992). Eficacia del feedback en la modificación del Autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45. 63-71.
33. Manassero Mas, M^a. A. y Vázquez, Á (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción — REME*. Vol. 3. N° 5-6. Recuperado el 16 de noviembre de 2006. En <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
34. Mankeliunas, M. V., comp.. (1996). *Psicología de la motivación*. 2^a edición. México: Trillas.
35. McClelland, D. (1972). *Estudio de la motivación humana*. México: Editorial Diana.
36. McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. España: Narcea.
37. Meneses, D. G. (1997). *Orientación Educativa: discurso y sentido*. México: Editorial Lucerna Diógenis.
38. Meneses, D. G. (compilador) (2002). *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*. México: Editorial Lucerna Diógenis.
39. Mestre, V; Pérez, E; Samper, P; Martí, M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y el Autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 51 (2). 189-200.
40. Moreno, C. (1996). Escolaridad de los padres, rendimiento académico y Autoestima de los adolescentes. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tesis de maestría.
41. Muñiz, A. (1994). Concepto de los padres y Autoconcepto del niño. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de maestría.
42. Muñiz, A. y Andrade, P. (1990). Concepto de los padres y Autoconcepto del niño. *La Psicología Social en México* (3). 29-33.
43. Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana*. Argentina: Paidós.
44. Obenbach, K. (1974). La motivación en la enseñanza. Educación Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las ciencias Pedagógicas, 9. 112-123.
45. Sampascual, G; Navas, L; Castrejón, J. L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria. Un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada* 47 (4). 449-459.

46. Sampieri, R. (2000). *Metodología de la investigación*. 2da. Ed. México. Mc Graw Hill.
47. Sánchez, E. y Valdés, C. (2003). *Teoría y práctica de la Orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Editorial Manual Moderno.
48. Sánchez, J. M; Peralbo, M; López, S; Viero, P. (1993). La percepción de competencia para el rendimiento académico: relaciones entre las percepciones de los padres, tutores y alumnos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156. 503-517.
49. Servín, T; Requera, G; Cortés, L. (1990). La valoración del Autoconcepto en niños. *Enseñanza e investigación*, XVI. 85-107.
50. Solís, J. (1996). *Autoestima, Autoconcepto y salud mental*. Psicología y Salud. Instituto de investigaciones Psicológicas de la Universidad de Veracruz. Edit. Nueva época.
51. Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, sexo y estado civil. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social* 2 (2). 3-15.
52. Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Editorial Edebé.
53. Tranche, G. J. (1996). La Autoestima del adolescente. *Educación* 2001. I. 45-48.
54. Valdez, M. (1996). La evaluación del Autoconcepto a través de la Técnica de Redes Semánticas. *Revista Mexicana de Psicología*, (13) 2. 175-185.
55. Valdéz, M. y Reyes, I. (1992). *Las categorías semánticas y el Autoconcepto*. Psicología social en México.
56. Vopel, K. (2000). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes*. Vol. 2. Madrid. CCS.
57. Vopel, K (2000). *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos*. Vol. 5. Madrid. CCS.
58. Vopel, K. (2000). *Juegos de interacción para niños y preadolescentes* Vol.12. Madrid. CCS.
59. Warren, Howard, C. (1998). *Diccionario de Psicología*. Tomo 2. México. F.C.E.
60. Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza 3. Profesores y alumnos*. México: Paidós.
61. Zonh, M. T. (1995). El Autoconcepto y la familia. *Replones* (31) 17-19.

Anexos.

	Página
Anexo 1. Estudio piloto del cuestionario.	94
Anexo 2. Cuestionario versión final.	97
Anexo 3. Carta descriptiva.	99
Anexo 4. Formatos de actividades.	114

Ejemplo para la clasificación de la información:

		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Auto mensaje negativo.	No voy poder continuar con mis estudios a nivel licenciatura.	1	2	3	4	5

Tipo de Auto-mensaje	INDICADOR		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Positivo	Motivación-Autoestima	1. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.	5	4	3	2	1
Negativo	Motivación-Autoconcepto	2. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.	1	2	3	4	5
Negativo	Motivación-Autoconcepto	3. Es mejor no luchar; nunca tengo suerte.	1	2	3	4	5
Negativo	Motivación-Autoconcepto	4. La verdad es que esto no es lo mío.	1	2	3	4	5
Negativo	Motivación-Autoestima	5. Esta visto; por más que me esfuerce nunca lo conseguiré.	1	2	3	4	5
Positivo	Motivación-Autoconcepto	6. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.	5	4	3	2	1
Positivo	Motivación-Autoestima	7. Vamos a ver como puedo solucionar esto.	5	4	3	2	1
Negativo	Motivación-Autoconcepto	8. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.	1	2	3	4	5
Negativo	Motivación-Autoestima	9. No sé por donde empezar; esto es demasiado difícil para mí.	1	2	3	4	5

Negativo	Motivación- Autoconcepto	10. Me salio mal; no creo que valga para estas cosas.	1	2	3	4	5
Positivo	Motivación- Autoestima	11. Me ha costado trabajo; pero vale la pena.	5	4	3	2	1
Positivo	Motivación- Autoconcepto	12. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.	5	4	3	2	1
Positivo	Motivación- Autoestima	13. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.	5	4	3	2	1

Anexo 2 Cuestionario versión final.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

NOMBRE: _____

Edad: _____ **Sexo:** Femenino () Masculino ()

Objetivo: La finalidad de aplicar este cuestionario, es conocer los auto mensajes que se presentan con mayor frecuencia en estudiantes de bachillerato.

Instrucciones: Este cuestionario contiene una serie de frases que expresan pensamientos que con frecuencia tenemos cuando vamos a hacer una tarea, mientras la estamos haciendo, o cuando ya la hemos terminado; o, simplemente, cuando pensamos en lo que podemos o no podemos hacer con nuestro esfuerzo o nuestra inteligencia.

Tu tarea consiste en señalar la frecuencia con que tales pensamientos se presentan. Para ello debes tachar la letra correspondiente a tus pensamientos, considerando:

Ejemplo:

No voy poder continuar con mis estudios a nivel licenciatura.

Siempre _____ *Casi siempre* x *A veces* _____ *Casi* _____ *Nunca* _____
nunca _____

5. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.

Siempre _____ *Casi siempre* _____ *A veces* _____ *Casi nunca* _____ *Nunca* _____

6. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.

Siempre _____ *Casi siempre* _____ *A veces* _____ *Casi nunca* _____ *Nunca* _____

7. Es mejor no luchar; nunca tengo suerte.

Siempre _____ *Casi siempre* _____ *A veces* _____ *Casi nunca* _____ *Nunca* _____

8. La verdad es que esto no es lo mío.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

9. Esta visto; por más que me esfuerce nunca lo conseguiré.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

10. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

11. Vamos a ver como puedo solucionar esto.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

12. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

13. No sé por donde empezar; esto es demasiado difícil para mí.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

14. Me salio mal; no creo que valga para estas cosas.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

15. Me ha costado trabajo; pero vale la pena.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

16. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

17. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Casi nunca _____ Nunca _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Anexo 3 Carta descriptiva.

Sesión de trabajo 1:

PRESENTACIÓN GENERAL.

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Realizar el primer acercamiento al grupo en el que se va a trabajar, con la finalidad de explicar el motivo de este proyecto de intervención, así como el desarrollo del mismo.	General.		<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los alumnos que se sienten en círculo. - Presentarse ante el grupo y explicar que somos los coordinadores de este taller. - Indicarles que realicen una primera actividad con el objetivo que nos permita conocer a cada miembro del grupo. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la sesión. ¿Qué me llamo la atención?. ¿Cómo me siento ahora?. ¿Tengo algo que comentar?.
Conocer las diversas autopercepciones que los alumnos tienen acerca de su motivación para lograr sus metas (escolares).		Cuestionario Pretest (Anexo 2).	<ul style="list-style-type: none"> - Se les proporciona un cuestionario y se les pide que lo contesten en un tiempo estimado de 20 minutos. - Se les pide a los alumnos que entreguen el cuestionario y pueden salir. 	20 minutos	

Sesión de trabajo 2:

¿QUIEN SOY YO? (Howe).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Ayudar a encontrar una respuesta diferenciada a cada una de los interrogantes típicos de los jóvenes. Se podrán dar cuenta de cómo ellos mismos se definen y se sentirán estimulados a examinar las cualidades y defectos que han aparecido en su autodefinición.	Autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> - Diez hojas (tamaño ficha bibliografía) por alumno. - 1 hoja blanca tamaño carta por alumno. - Pluma. - Formato. “¿Quién soy yo?” (Anexo 4). 	- Explicar al grupo en que consiste la actividad de esta sesión.	5 minutos	- Evaluación de la sesión.
			- Pedir que saquen 1 hoja y 1 pluma e indicarles que respondan a la pregunta: ¿Quién soy yo? Tomando como ejemplo una ficha previamente realizada.	20 minutos	¿Me ha gustado la sesión de hoy? ¿Qué título le pondría a lo que escribí? ¿Qué diría mi padre o mi madre acerca de este escrito?
			- Una vez que terminen de escribir se compartirá con el resto del grupo y finalmente dar el cierre de la sesión.	15 minutos	¿He aprendido algo nuevo sobre mí? ¿Tengo algo que añadir?
			- Proporcionar a cada uno de los alumnos las preguntas para la evaluación de la sesión que tendrán que responder y entregar al final de la sesión.	10 minutos	

Sesión de trabajo 3:

CADA UNO ES LO QUE TIENE (Hawley).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Conocer nuevos aspectos de su identidad a través del estudio de sus objetos personales.	Autoconcepto.	-Hojas tamaño carta. -Pluma.	- Explicar al grupo en que consiste la actividad de esta sesión.	5 minutos	Evaluación de la sesión. ¿Me ha gustado la sesión de hoy? ¿He aprendido algo nuevo sobre mí? ¿Tengo algo que añadir?.
			- Imaginen que son artistas muy famosos y que han decidido vivir en el anonimato. El corresponsal es parte de un importante diario que quiere escribir un artículo sobre ustedes y trata de descubrir el modo de llegar a poseer material para su reportaje, para que sus lectores puedan descubrir, al leer el artículo, la identidad de su personaje favorito (ustedes).	10 minutos	
			- Hagan una lista de todos los objetos que, según el periodista, son de importancia capital para lograr entender quien es en realidad el artista favorito del momento. Después describan el artículo que consideren que el reportero pudo escribir sobre ustedes.	15 minutos	
			- Al terminar todos de escribir su artículo, se intercambiarán con el compañero que tienen a su derecha y de uno por uno dirán en voz alta: “cada uno es lo que tiene y (el nombre del compañero) es (el objeto) por que (descripción)”.	20 minutos	

Sesión de trabajo 4:

AUTODESCRIPCIÓN (Mintz).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
<p>Permite que los jóvenes se conozcan entre sí y reforzar así su disponibilidad al autoanálisis.</p> <p>Contribuir a desarrollar en el grupo una atmósfera de espontaneidad y de sinceridad.</p>	Autoconcepto.	<p>-Hojas blancas tamaño carta.</p> <p>-Pluma.</p> <p>-Caja (para guardar las hojas dobladas).</p>	<p>– Explicar el desarrollo de la sesión:</p> <p>– Piensen por un momento los tres adjetivos que califican mejor su personalidad. Cuando hayan encontrado los tres adjetivos auto descriptivos escríbanlos en la hoja; sin escribir su nombre, pueden utilizar un seudónimo.</p> <p>– Al terminar de escribir, doblen su hoja en cuatro partes y deberán colocarlo dentro de la caja que esta al centro del salón.</p> <p>– Cada uno tomarán una de las hojas y comenzarán a leerlas. Y deberán tratar de adivinar de quien se trata.</p> <p>– Posteriormente se entregaran las hojas a sus autores y haremos la evaluación de la sesión.</p>	<p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>-Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo me he sentido durante esta experiencia?.</p> <p>¿Hasta que punto las afirmaciones que se han hecho acerca de mi persona se adaptan al concepto que tengo yo de mí mismo?.</p> <p>¿Tengo que agregar algo?.</p>

Sesión de trabajo 5 :

MI “YO” OSCURO (Keyes).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Ayudar a los jóvenes a entrar en posesión de las otras partes de su mente y hacerse consciente sus propios pensamientos	Autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> – Revistas. – Hojas y pluma. – Tijeras. – Resistol. – Cartulinas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se da a conocer a los jóvenes el objetivo de la sesión y las indicaciones a seguir. – Tomen una hoja y la pluma y hagan una lista con las cualidades, comportamientos y características de alguna persona de su propio sexo (pueden escribir también lo que no les agrada). – Hojeen las revistas y recorten figuras que representen lo que esta escrito en su lista. Al finalizar deberán recortarlas y pegarlas en una cartulina (haciendo un collage). – Una vez listo su collage, deberán observarlo y ahora traten de responder a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Esas personas, expresan algo que he pasado por alto?. – ¿Cómo seria mi vida si yo asumiera ese comportamiento?. – ¿Esa actitud, me ayudará para alcanzar mis metas?. – Finalmente compartamos en grupo nuestras respuestas. 	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	

Sesión de trabajo 6:

AUTOBIOGRAFÍA.

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Dar la oportunidad a los jóvenes de reflexionar sobre su propio pasado, recordando aquellos hechos que fueron fundamentales para la formación de su carácter y de su personalidad. Además permite la cohesión de grupo.	Autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas tamaño carta. - Pluma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el desarrollo de la sesión: 	5 minutos	-Evaluación de la sesión.
			<ul style="list-style-type: none"> - Así como se escriben libros sobre la vida de artistas famosos, ahora ustedes brevemente harán lo mismo, en este caso estos relatos se les llama autobiografías. 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Me ha agradado la sesión de hoy? ¿En qué proporciones he consignado en mi autobiografía los hechos alegres y tristes?.
			<ul style="list-style-type: none"> - Al terminar de escribir su autobiografía me la darán para volvérselas a repartir, solo revisen que no les haya tocado la de ustedes mismos. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué título le iría bien a mi autobiografía?. ¿He aprendido algo nuevo?. ¿Cómo me siento ahora?.
			<ul style="list-style-type: none"> - Comenzarán a leer sus autobiografías y en grupo podremos agregar algunos comentarios al autor. 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Tengo algo que añadir?.

Sesión de trabajo 7:

SI FUESE... (Candfield-Well).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
<p>Orientar la atención de los jóvenes hacia sus éxitos, capacidades personales, cualidades y habilidades.</p> <p>Animar a los participantes a hablar en presencia de otros de las cosas de las que están orgullosos.</p>	Autoestima.	<p>-Formato del documento: “si fuese..” (Anexo 4).</p> <p>-Pluma.</p>	<p>Dar las indicaciones de la sesión.</p> <p>-Se les propone un juego en el que podrán utilizar su imaginación y su fantasía, para poder transformarse en animales, objetos, etc.</p> <p>-Tienen a su disposición un documento que contiene varias frases, a las cuales deberán responder.</p> <p>-Una vez que pase el tiempo, busquen a un compañero y compartan lo que han escrito. Expresen libremente lo que han imaginado y deseado.</p> <p>-Una vez terminada la actividad nos reuniremos todos formando un círculo grande y compartiremos con el resto del grupo en que querrían transformarse y por que.</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>- Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Me gusto la sesión de hoy?.</p> <p>¿Hay veces que pienso que quiero transformarme en algún animal u objeto?.</p> <p>¿He descubierto algo nuevo de mi mismo?.</p> <p>¿Con que frase me reflejo más?.</p> <p>¿Tengo algo más que decir?.</p>

Sesión de trabajo 8:

EL TESORO BAJO EL ÁRBOL (A. Jiménez).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Que los alumnos identifiquen sus características personales, fortaleciendo su identidad, su Autoconcepto y su sentido de pertenencia. Compartiendo con sus compañeros, su percepción de sí mismo, y a la vez, que conozca la percepción que los demás tienen de cada compañero. Dando como resultado un reforzamiento al Autoconcepto.	Autoestima.	-Hojas blancas tamaño carta. -Colores ó crayolas. -Un cofre. -Monedas de chocolate.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar las indicaciones de la sesión. Formar equipos de integrantes pares (6) y colocarse en círculo. - Imagínense que se encuentran en un bosque, ¿hay muchos árboles? Ahora observen muy bien a su alrededor, de todos los árboles que están, elijan uno. - Con el material que tienen, dibujen el árbol que observaron y dejen la parte inferior de la hoja en blanco. Coloquen su nombre en la parte superior de la hoja, ya que dibujaron su árbol, escriban al reverso de la hoja las características de ese árbol. - Ahora intercambien los dibujos con sus compañeros de equipo y sin ver el reverso de la hoja, escriban las características que observen del árbol, escriban debajo del árbol que está dibujado. Y al finalizar devuelvan el dibujo a su dueño. - Ya que están todos integrados, pasarán uno por uno a leer las características de ese árbol y el porque se identifican con ese árbol. 	10 minutos 10 minutos 20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la sesión. ¿Me gusto la sesión de hoy?. ¿He descubierto algo nuevo de mi mismo?. ¿Tengo algo más que decir?.

Sesión de trabajo 9:

RECONOCIMIENTO (Vopel).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Reforzar la conciencia del propio valor de los jóvenes a través de la comunicación que harán los participantes de las cualidades y capacidades que aprecian en ellos.	Autoestima.	Papelitos y bolígrafo.	– Explicar el desarrollo de la sesión.	5 minutos	
			– Una vez sentados en su lugar, observen a todos sus compañeros, uno por uno.	5 minutos	
			– En los papelitos que hay sobre su banca escriban una cualidad o una característica positiva a cada uno de sus compañeros, podrán ser anónimos o pueden poner su nombre.	10 minutos	
			– Una vez que ya estén escritos todos los papelitos nos ponemos de pie y uno por uno pasará al centro del círculo y se le entregarán los papelitos que le corresponden.	15 minutos	
			– Al finalizar podremos compartir lo escrito en los papelitos.	15 minutos	

Sesión de trabajo 10:

ESTOY ORGULLOSO (S. Simón).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Orientar la atención de los jóvenes hacia sus éxitos, capacidades personales, cualidades y habilidades.	Motivación.	- Una pelota pequeña.	Explicar el desarrollo de la sesión.	10 minutos	- Evaluación de la sesión.
			Es importante animar a los adolescentes a que se sientan orgullosos de sus capacidades y de sus cualidades, gracias a las cuales pueden satisfacer sus aspiraciones.		¿Cómo me he sentido en las últimas sesiones?.
			-En la siguiente actividad vamos a animar a los jóvenes para que expresen las cosas que han hecho últimamente y de las cuales se sientan muy orgullosos. Así que vamos a pasar la pelota a cada uno sucesivamente y así mismo contarán uno por uno sobre de lo que se sienten orgullosos.	30 minutos	¿Me ha sido fácil descubrir de qué estoy orgulloso?.
			- Haremos la evaluación de esta y de la sesión anterior.	10 minutos	¿Me ha sido fácil decirlo ante el grupo?.
					¿Mis padres dicen alguna vez que están orgullosos de algo?.
					¿Qué siento ahora?.
					¿Me ha servido saber la opinión que mis compañeros tienen de mí?.
					¿La sesión anterior me ayudo a identificar alguna cualidad o característica, que yo no había observado en mí?.
					¿Cuál?.

Sesión de trabajo 11:

CABEZA, CORAZÓN, MANO (Vopel).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
<p>Identificar sus capacidades intelectuales, emocionales y manuales y a sentirse satisfechas de ellas.</p> <p>Conscientizar sobre sus propios valores y reconocer esos valores por parte de los demás participantes, tienen la función de favorecer el desarrollo de la conciencia del propio valor.</p>	Motivación.	<p>-Tres hojas blancas (tamaño ficha de trabajo) por alumno.</p> <p>-Pluma.</p>	<p>– Dar la introducción a la sesión.</p> <p>– Deberán pensar sobre lo que los caracteriza de los demás, estos aspectos deben pertenecer a tres diferentes partes del cuerpo, deberán escribirlo en una hoja:</p> <p>– La primera es la cabeza. (pensamientos, conocimiento)</p> <p>– La segunda parte se refiere al corazón, los sentimientos y su modo de portarse con ustedes mismos y con los demás.</p> <p>– La tercera parte se refiere a las manos. Se trate de todo lo que son capaces de hacer con las manos.</p> <p>– Al final cada uno compartirá con el grupo, sobre las tres partes de las que están orgullosos.</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>- Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Me ha gustado esta sesión?.</p> <p>¿Me fue fácil realizar la actividad?.</p> <p>¿Qué siento ahora?.</p> <p>¿Tengo algo más que decir?.</p>

Sesión de trabajo 12:

MENSAJE SECRETO (D. Malamud).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Ofrecer a los participantes del grupo una ocasión para entender, expresar o discutir importantes deseos, necesidades e intuiciones del propio yo.	Motivación.	-Hojas blancas tamaño carta. -Pluma.	– Explicar el objetivo de la sesión. – Se abordarán temas sobre los deseos, necesidades e intuiciones que responden a preguntas claves: ¿Quién soy?, ¿A dónde quiero llegar?, ¿Qué puedo hacer?.	5 minutos	
			– En la hoja blanca van a poner su nombre letra por letra de forma descendente (acróstico).	5 minutos	
			– Ahora imagina que cada letra es la inicial de una palabra y que todas juntas forman un importante mensaje secreto que te envía tu inconsciente.	10 minutos	
			– Una vez hecho el acróstico, podrán realizar algún dibujo o escribir una frase con la que se identifiquen y lo compartiremos ante el grupo.	30 minutos	

Sesión de trabajo 13 :

DENTRO DE CINCO AÑOS... (Moskowitz).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Proporcionar a los jóvenes la posibilidad de experimentar conscientemente sus metas a mediano plazo; los ayuda a actuar con mayor decisión para realizar sus deseos y aspiraciones.	Motivación.	El documento "Dentro de cinco años"... (Anexo 4).	- Realizar una introducción acerca de los hechos cotidianos y pensar un poco acerca del futuro y en el modo de programarlo. Realizar en conjunto una visualización al futuro.	5 minutos	- Evaluación de la sesión. ¿Pienso con frecuencia en mí futuro?.
			- Formar equipos de seis integrantes, posteriormente deberán platicar sobre como se imaginan dentro de 5 años y tratarán de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué puedo hacer hoy para que pueda alcanzar algunas de mis metas en el futuro?.	10 minutos	¿Hay algunos compañeros, que tienen metas similares a las mías?. ¿Qué dificultades debo superar para estar más cerca de alcanzar mis metas?.
			- Posteriormente deberán compartir algunas de las respuestas.	15 minutos	¿Quiero agregar algo más?.
			- Finalmente se realizará un intercambio de opiniones para evaluar la sesión en base a algunas preguntas, proporcionar a cada uno de los alumnos las preguntas para la evaluación de la sesión que tendrán que responder y entregar al final de la sesión.	20 minutos.	

Sesión de trabajo 14:

HE APRENDIDO (Vopel).

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Dar la oportunidad a los miembros de un grupo de aprendizaje la oportunidad de tomar mayor conciencia de lo que en el grupo se ha aprendido bajo su propio punto de vista. Permite realizar una última retroalimentación.	Evaluación del taller.		– Esta es la última sesión de dinámicas o actividades de este taller. Aprovecharemos para dar las gracias por todo lo que hemos aprendido de cada uno de ustedes.	10 minutos	- Evaluación del taller por parte de los alumnos.
			– ¿Recuerdan las evaluaciones que se han hecho al finalizar cada sesión?, bien, hoy es el día en el que compartirán con todo el grupo esas experiencias (agregar las interrogantes que se presentan en las observaciones de la sesión), que es lo que se llevan de este grupo, que es lo que han dejado, y que les gustaría hacer. Cada uno de ustedes compartirá con nosotros sus respuestas a las interrogantes planteadas o a las mismas preguntas que se han hecho a lo largo de este taller.	30 minutos	¿Qué sesión me ha gustado más? ¿Qué sesión me ha parecido más difícil? ¿Qué aspectos de mi personalidad trataré de poner en evidencia en el futuro? ¿He aprendido algo nuevo de mí? ¿Qué me llamo la atención del taller? ¿Cómo me siento ahora?.
			– El coordinador deberá responder a estas mismas cuestionantes. Se pondrán de acuerdo para realizar un intercambio o una reunión final.	10 minutos	¿Tengo algo que comentar?.

Sesión de trabajo 15:

CIERRE FORMAL DEL TALLER

OBJETIVO	TEMÁTICA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO	OBSERVACIONES
Conocer las diversas opiniones que los alumnos tienen acerca de su motivación, para lograr sus metas (escolares) al término de este taller.	General.	Cuestionario Postest (Anexo 2).	– Realizar una retroalimentación por parte de los alumnos, considerando algunas preguntas preestablecidas o un dialogo de cierre por parte del (los) coordinador (res).	10 minutos	
			– Proporcionar un cuestionario y se les pide que lo contesten..	10 minutos	
			– Se les pide a los alumnos que entreguen el cuestionario y pueden salir.		
			– Considerando el espacio y el tiempo se podrá realizar un intercambio o una reunión.		

Anexo 4. Formatos de actividades.

¿QUIÉN SOY YO?.

Yo soy Alma, en cada una de estas fichas he puesto una respuesta a la pregunta:

1. Soy una mujer que tiene 25 años.
2. Soy sentimental.
3. Soy estudiante de la licenciatura en psicología educativa.
4. Soy perseverante.
5. Soy trabajadora.
6. Soy hija de familia.
7. Soy una chica con ganas de triunfar.
8. Soy capaz de luchar por lo que quiero.
9. Soy honesta.
10. Soy buena amiga.
11. Soy un poco reservada.

SI FUESE ...

Completa las frases siguientes escribiendo lo primero que se te ocurra.

Imagínate que existe un país lejano en el que la gente puede transformarse a su gusto en seres vivos o en objetos.

La fantasía te sugerirá en que te gustaría transformarte.

Si fuese una flor querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un animal querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un árbol querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un automóvil querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un país extranjero querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un juego querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un color querría ser...	Porque
_____	_____
Si fuese un sentimiento querría ser...	Porque
_____	_____

Ahora que has llenado el documento, léelo de nuevo.

Si pudieses transformarte sólo en tres de estas cosas ¿Cuáles elegirías?.

- 1.-
- 2.-
- 3.-

¿Qué ventajas sacarías de esas transformaciones?.

- 1.-
- 2.-
- 3.-

DENTRO DE CINCO AÑOS...

Imagínate que tienes cinco años más de los que actualmente tienes...

Responde brevemente a las preguntas siguientes:

¿Cómo se presenta tu vida?.

¿Como piensas pasar la mayor parte de tu tiempo?.

¿Cuánto dinero quieres ganar?.

¿Con quien o quienes vas a vivir?.

¿Qué vas a hacer en los días ordinarios (entre semana)?

¿Cómo piensas divertirte?.

¿Qué será entonces importante en tu vida?.

¿Cuál será la diferencia con tu vida de este momento?.

¿Cuál es la meta más importante para tu próximo futuro?.

¿Qué tienes que hacer para alcanzar esa meta?.

¿Estas dispuesto a esforzarte en alcanzar esa meta?.

Si no cumplieras esa meta, ¿Cómo crees que reaccionarías?.