UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

Diseño de programas y/o proyectos educativos

"Adolescencia y Proyecto de Vida: una propuesta curricular para alumnos de 3° de secundaria"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

JOSÉ LUIS GÓMEZ EBOLI

ASESORA:

MTRA. LETICIA MORALES HERRERA

México D.F. Agosto 2013

Al recuerdo de mi Madre;

a mi familia; aquella que es sanguínea

y aquella que he adoptado a lo largo de la vida,

a los que están y ya no están, pero al final siguen estando;

a ustedes, porque al fin y al cabo somos

como las herraduras de los caballos,

tras mucho martillar nos fue posible encontrar la forma.

A ellos y por nosotros; porque nunca podremos negar nuestra "otredad";

ese es el principal motivo de la Educación;enseñarnos a SER

y a encontrar nuestra forma, a distinguir nuestras diferencias;

al fin y al cabo, enseñarnos a ser libres.

"Educar para transformar"

Ciudad de México, Verano 2013.

Índice

Página

Resumen……4

Introducción……5

Capítulo 1. Marco referencial……..14

1.1 La Adolescencia……..14

1.1.1 Cambios físicos……..15

1.1.2 Cambios psicológicos……16

1.1.3 Cambios sociales…….....18

1.2 El adolescente y el contexto escolar……18

1.3 El proyecto de vida……20

1.3.1 El proyecto de vida en la estructura de la personalidad……21

1.3.2 Acción reguladora de los procesos psicológicos del proyecto de vida……23

1.4 Autoestima……25

1.5 El autoconcepto……28

1.6 Toma de decisiones……29

1.7 Los Valores……30

1.8 La Comunicación……..33

1.9 La Asertividad……37

Capítulo 2. Diseño y Evaluación Curricular……..39

2.1 Marco legal del diseño y evaluación curricular en México……..39

2.2 El concepto de Currículo y sus diferentes enfoques……41

2.2.1 Los elementos del currículo: los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación…….....44

2.3 El Concepto de Evaluación Curricular…….50

2.4 El Constructivismo y las Competencias……..54

Capítulo 3. Propuesta curricular……58

3.1 Objetivos……...58

3.2 Descripción de la sesiones……..58

***3.3* Contenidos**……...62

***3.4* Estrategias metodológicas**……..63

3.5 Evaluación …….64

3.5.1 Evaluación inicial……..64

3.5.2 Descripción de la evaluación de las sesiones…….64

3.5.3 Instrumentos para recabar información…...……72

3.5.4 Evaluación final……76

Reflexiones finales……79

Referencias……..82

Anexo 1. Cartas Descriptivas……85

Anexo 2. Material de apoyo……107

Anexo 3. Evaluación de las sesiones……..133

Anexo 4 Instrumentos de recolección de datos……..148

Índice de Tablas

Tabla 1 Comparación de adolescentes con alta/baja autoestima.....27

Tabla 2 Enfoques del currículo…….43

Tabla 3 Clasificación de la metodologías didácticas……..47

Tabla 4 Tipología de las actividades……48

Tabla 5 Tipología de los materiales didácticos……49

Tabla 6 Tipología de la evaluación……52

Tabla 7 Contenidos del taller/material de apoyo……...63

Tabla 8 Observación sobre control del grupo……72

Tabla 9 Observación sobre atención e interés de los alumnos……73

Tabla 10 Observación sobre el cumplimiento de objetivos y contenidos….74

Tabla 11 Análisis de datos de proyecto de vida inicial y final……..77

Tabla 12 Comparación entre proyecto de vida inicial y final……154

Índice de Figuras

Figura 1 El modelo comunicativo de Shanon y Weaver……..34

Figura 2 El modelo comunicativo de Shramm……35

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de elaborar un diseño curricular sobre el proyecto de vida para alumnos de 3° de secundaria, que fomente el desarrollo de las competencias para el manejo de situaciones. Se abordan los diferentes cambios ocurridos durante la adolescencia, englobados principalmente en cambios físicos, cognitivos, afectivos (cambios psicológicos) y sociales. Posteriormente se expone el concepto de Proyecto de Vida como un componente central de la personalidad, que tiene incidencia en varios ámbitos de la misma, tales como la autoestima, el autoconcepto, el proceso de toma de decisiones, los valores, la comunicación y la asertividad, temas que se convertirán en los contenidos y materiales de apoyo de la propuesta curricular. Finalmente se expone el concepto de Diseño Curricular y Currículo, junto con sus diferentes componentes, así como el de Evaluación Curricular y sus diversas tipologías, que sirven de fundamento a la propuesta curricular desarrollada en el trabajo; por otro lado se tratan brevemente los temas del Constructivismo y Trabajo Colaborativo con la intención de fundamentar las estrategias metodológicas del diseño curricular propuesto. Al final del trabajo se pueden encontrar los anexos necesarios para una mayor comprensión de la propuesta, como son las cartas descriptivas de las sesiones, la propuesta de evaluación para las mismas así como los instrumentos para recabar informacion.

Introducción

El ser humano es un ser capaz de reconocer en su interior la facultad de poder tomar las decisiones que más pertinentes le parezcan en un punto determinado del tiempo y el espacio. Una vez que ha tomado una decisión es probable que aflore una fuerza, sea esta de naturaleza interna o externa, opuesta a la misma, que puede provocar la impresión de no ser la más adecuada a la situación, lo que muchas veces hace que la persona no asuma las consecuencias que provoca dicha decisión; y también hay decisiones con las que decide "cooperar" desde el inicio y su adecuación a la realidad nunca se pone en tela de juicio.

Así, pues, se nota que las decisiones son algo cotidiano en la vida de las personas; a veces son tan cotidianas que ni siquiera se dan cuenta que deciden hacer ciertas cosas, simplemente las hacen, como un reflejo; en dado caso, esto señala un comportamiento no voluntario que depende exclusivamente de los estímulos exteriores y no es capaz de generarse a sí mismo (D´Angelo, 2000); no es lo mismo que una persona coma "X" o "Y" alimento porque es lo único que hay disponible, a que decida comer "Z" aunque existan "A", "B" y "C"; por otro lado se observa que la planta crece no por un acto de la voluntad, sino por la síntesis de procesos bioquímicos, y no tiene otra opción más que crecer. Esta carencia de voluntad vuelve a la planta un organismo autómata, y su símil humano es aquel individuo que no muestra un comportamiento surgido de la voluntad sino de la necesidad o la falta de deliberación.

El automatismo se justifica tal vez en el primer año de vida de la persona, cuando la mayor parte de su actividad está condicionada por los reflejos (Delval, 1994); ahora bien, aquí no se afirma que un infante pueda asumir la dirección de una nación, lo que se trata de señalar, es que desde temprana edad la persona tiende a manifestar una inquietante necesidad por tomar sus propias decisiones, baste con ver a un infante de tres años sentado a la mesa.

Este hecho señala que el **aprender a tomar decisiones** es un proceso que inicia durante la infancia y que culmina quizá hasta antes de la muerte, ya que la mayoría de las personas no deciden morir; es decir, la persona se enfrenta toda la vida a las decisiones, y es lícito pensar que la pertinencia de las decisiones que tome a lo largo de su desarrollo, serán marcas indelebles en su historia personal.

Obviamente, considerando el tiempo y espacio en el que se desenvuelve la persona, la responsabilidad de las decisiones podrá recaer sobre esta o no; tal vez los padres eligen a qué escuela van a ir sus hijos durante la educación básica, pero cosas como la elección vocacional, la elección de pareja, residencia, trabajo, en fin, por el estilo de vida que se quiere llevar, son decisiones que pertenecen a la persona, y suponen que ha comenzado a adquirir un rol de adulto, con los derechos y obligaciones que ello conlleva. Siguiendo el proceso del desarrollo humano, es la adolescencia el periodo adecuado para concretar la autonomía infantil y lograr un sujeto con la mira puesta en su futuro, con base en sus aptitudes, gustos y conocimientos. Esta será la etapa fundamental dentro de su desarrollo, ya que le agregará el "yo quiero ser" que guía y motiva sus acciones. Las decisiones que tome en esta etapa resultarán significativas para la vida posterior del adolescente, ya que en ellas, producto de las preguntas, ¿quién soy, hacía dónde voy, qué quiero hacer con mi vida, qué profesión quiero ejercer, quién voy a ser, adónde voy a vivir?, estará fundamentada la actividad del adolescente, o tal vez decida al momento y sea víctima del automatismo.

La adolescencia es el periodo en que se plantea la pregunta "¿Qué voy a hacer con el tiempo que dure mí vida?" (Habermas, 2002, pág. 14); y sin duda esta pregunta no es fácil para nadie que se la plantee seriamente, mucho menos para un adolescente, que en esos momentos apenas construye una identidad (Tessier, 2004). Aunado a lo anterior, se debe considerar que casi todas las personas buscan o persiguen la felicidad, entendida como un estado de goce y bienestar interior/exterior, generado por la obtención de ciertos objetos meta o el logro de objetivos que son vitales para el individuo; ciertamente sería muy extraño que una persona dedique su esfuerzo en cosas que no le otorgan un estado de bienestar y un "*grado*" de felicidad; ¿qué es la felicidad?, es un tema al que no se dedicará mucha atención y en el presente trabajo se asumirá la siguiente postura: la felicidad es algo subjetivo, es decir, los objetos y objetivos que se fijan las personas son valiosos para una persona en un contexto determinado y una cosa sin importancia para otra en otro contexto determinado; cada persona tiene una felicidad representada en su interior y se empeña por conseguir la misma.

Por ello es que para el adolescente se hace necesaria una orientación -no prescriptiva- por parte de las instituciones sociales, en especial de la escuela, con la intención de propiciar en él la curiosidad y el interés por comenzar a plantearse objetivos concretos sobre lo quiere ser y hacer en el futuro(Guichard, 1995;Tessier, 2004); objetivos que le ayudarán a alcanzar la felicidad a la que aspira; asimismo, esta orientación debe buscar que el joven reconozca

sus disposiciones y habilidades, y además, se plantee objetivos congruentes con las mismas, considerando los medios de los que dispone para conseguirlos. Por medio de esta orientación, el adolescente puede ver facilitado su tránsito por esta etapa del desarrollo a través de un proyecto de vida, en el cual se plasme su deseo de conseguir la felicidad a la que aspira por medio de objetivos y planes de acción concretos, que promuevan su desarrollo personal.

Para elaborar un proyecto de vida, es necesario que el joven ponga en funcionamiento procesos psicológicos relacionados con la motivación, los valores y el sentido de vida, autoconciencia y autovaloración, para clarificar cuáles son sus gustos, aptitudes, disposición, expectativas, objetivos y mecanismos de acción para lograr los mismos (D´Angelo, 1986; D´Angelo, 2000); es necesario que considere el medio social en el que está inmerso; el barrio, la escuela, la familia, el mercado laboral, las relaciones interpersonales, los medios de comunicación, todos ellos dotan a la persona de “mundos interpretativos” a través de los cuales mirar la realidad. Y tal vez su proyecto de vida no concuerde con los valores y creencias del “mundo social” en el que vive, lo que posiblemente signifique una ruptura con el mismo, pero no debe de ser un impedimento para que llegue a ser él mismo; también, el proyecto de vida sirve como categoría para entender la formación de la identidad individual y social, en la que confluyen estructuras psicológicas y sociales (D´Angelo, 2000).

Desde otro punto de vista, se considera que las exigencias del mundo “posmoderno” se han incrementado en términos de formación escolar (Bauman, 1999); ante los constantes cambios en la vida cotidiana y el trabajo que son impulsados desde la ciencia y sus diversas aplicaciones tecnológicas, los niveles de capacitación y especialización que se requieren para ingresar al mercado laboral y poder operar dichas tecnologías son mayores, lo que según Bauman (2007), se refleja en la tendencia de las personas a manejarse en el mercado laboral como una mercancía más que está a la venta, donde lo que se vende son las aptitudes personales; esta situación sin duda también impacta en el adolescente, quien además de lidiar en ese momento con el problema de definir una identidad personal, debe también definir una profesión u oficio para ejercer un trabajo, con el cual, por medio de un salario, pueda satisfacer sus necesidades, tales como la vivienda, el vestido y el alimento (Tessier, 2004).

La situación escolar y laboral de la juventud es un problema que ha ido cobrando relevancia a lo largo de los últimos años; es constante leer en los diarios noticias sobre los alumnos rechazados en el nivel medio y el nivel superior. En el año 2011, el número de

rechazados para ingresar a alguna universidad pública del D.F. fue un estimado de 200,000 alumnos, según el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAEES) (Igartúa, 2011), cifra que se ha incrementado año tras año hasta el 2013. Por otro lado, en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), titulado "*Panorama de la Educación 2011"*, se señala que son más de siete millones de jóvenes de entre 15 y 29 años que no estudian ni trabajan (Avilés, 2011). Esta situación debería encender "*focos rojos*" en varios ámbitos de la vida social en nuestro país: en primer lugar, este sector de la población no efectúa ninguna actividad económica para sustentar su vida dentro de la economía formal, lo que nos puede llevar a preguntarnos, ¿de qué medios se puede valer un joven de entre 15 y 19 años para "*ganarse la vida*"?; aunado a la situación laboral-económica se piensa también en la educación de los jóvenes: al no acudir a la escuela, ¿quién o quiénes se encargan de la educación y capacitación de este sector de la población; qué valores y tipos de comportamiento se fomentan en dichos círculos de posible ocio desmedido; cómo conseguir empleo sin los conocimientos teórico-conceptuales para dominar una técnica; cómo lidiar con la frustración de no ingresar a alguna universidad, no por falta de aptitudes sino por falta de recursos económicos para la educación tanto a nivel familiar como a nivel gubernamental?. No es necesario ser un erudito en la materia para pensar que la juventud de un país representa un "*capital*" invaluable en el mediano y largo plazo. Y esto es así porque la juventud, bien encaminada, es capaz de generar cambios profundos dentro de la sociedad en la que está inmersa; en los procesos administrativos, legislativos y judiciales, en el sistema de recaudación fiscal, en obras de urbanismo, en la correcta gestión del sistema educativo, en los medios de comunicación, en la vida social y política en general. Por eso se considera que es una labor de las instituciones sociales, y en particular de la escuela, fomentar el sano desarrollo de todas las potencialidades de las personas, principalmente de los jóvenes (Guichard, 1995; Tenti, 2006).

Así, pues, es necesario considerar la reforma educativa del 2006 implementada al plan de estudios de secundaria. En dicho plan de estudios se subraya la importancia de crear individuos que sean capaces de aprender por sí mismos, que sean críticos frente al ambiente que los rodea, así como que aprendan a tomar decisiones para emprender proyectos personales que promuevan su desarrollo (SEP, 2007). En dicho documento se considera que el desarrollo del alumno dentro de la secundaria no solo abarca el nivel cognitivo, sino que busca desarrollar también aspectos como lo afectivo, lo social, la interculturalidad y la interdisciplinariedad (SEP, 2007); en un plano más específico, se plantea el objetivo de que

el estudiante desarrolle una serie de competencias, entre las que cabe destacar las "*competencias para el manejo de situaciones*", las cuales

> Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión. (SEP, 2007, pág. 5)

Considerando lo que se ha revisado hasta ahora, se puede concluir que muchos jóvenes, debido al constante movimiento dentro de la esfera social ocasionado por el cambio tecnológico y su consecuente laboral-económico, y también a las condiciones imperantes dentro del país, se enfrentan al hecho de tener que decidir quiénes quieren ser en el acto, es decir, que van "*sobre la marcha*", sin deliberar si sus objetivos son congruentes con su situación social y su disposición interior para lograrlos. Por eso es necesario que el joven le dé sentido a su vida tratando de definir cuál es el rumbo que quiere seguir, y trate de establecer objetivos concretos que lo "*lleven por ese rumbo*", objetivos que adquieren forma concreta por medio de las decisiones; aquello que quiere ser, el lugar que quiere ocupar dentro del mundo y la forma de relacionarse con los demás; las formas de organizar su actividad y su tiempo. En este sentido es importante que cuente con los conceptos y actitudes necesarios, y también con un momento de tiempo para detenerse a pensar sobre su situación presente y su futuro, para construir y desarrollar un proyecto de vida; dichos conceptos y actitudes pueden ser facilitados por medio de un diseño curricular, con el objetivo de ofrecer experiencias de aprendizaje que propicien la adquisición de las herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de un proyecto de vida, que en última instancia facilitarán la adquisición de las competencias para el manejo de situaciones.

Así, pues, se piensa en dicho diseño curricular como un instrumento por medio del cual los jóvenes aprendan a plantearse objetivos concretos, tomar decisiones que contribuyan al logro de los mismos, y que construyan esos objetivos considerando sus posibilidades reales de lograrlos, tanto individuales como sociales, internas como externas, y por ello mismo sean capaces, sino de lograr la felicidad, por lo menos sí de gozar de un estado de bienestar generado por ellos mismos.

Desde este punto de vista, los diseños curriculares que contemplen el desarrollo de competencias para el manejo de situaciones como un objetivo fundamental, adquieren relevancia para el Psicólogo Educativo ya que se enfocan en un área del desarrollo humano desde la Psicología del Desarrollo, la Adolescencia; y asimismo, en lo concerniente al Diseño Curricular, porque busca desarrollar experiencias de aprendizaje, que propicien ejercicios de autoconocimiento (Casanova, 2002; Casanova, 2006), con la finalidad de que el joven tome las decisiones que más le convengan para su desarrollo personal. Por otro lado, si se considera que

> La proyección personal y social constructiva y desarrolladora es la expresión de un ser y hacer de un individuo armónico consigo mismo y con la sociedad, con una conciencia ética ciudadana para la responsabilidad, la libertad y la dignidad humana. (D´Angelo, 2000, pág. 271)

se puede argumentar que la problemática abordada tiene un interés no solo porque el joven reconozca sus aptitudes y disposiciones, sino además por suponer la inserción adecuada al mundo adulto, considerando, al plantear sus objetivos, las normas que rigen la sociedad, así como el derecho de las demás personas a ser felices; lo que dota al problema abordado de una doble dimensión, a saber, la esfera individual, relacionada con la autoestima y el autoconcepto, y la esfera social, relacionada con los valores imperantes en la vida social, la comunicación y los medios masivos; es decir, este tipo de diseños curriculares buscan fomentar en el joven actitudes cívicas y éticas, contempladas en el plan 2006 de la SEP dentro de la materia de Formación Cívica y Ética, que entre uno de sus objetivos señala “la formación de valores” sustentada en las competencias para la vida en sociedad y para el manejo de situaciones

Así pues, se pretende elaborar un diseño curricular, dirigido a alumnos de 3° de secundaria, con el objetivo general de ofrecer herramientas teóricas y prácticas para que los alumnos organicen y diseñen un proyecto de vida, considerando aspectos personales, sociales y afectivos.

Con esa intención, en el presente trabajo se abordan temas que se relacionan directamente con la adolescencia, el proyecto de vida y el diseño curricular. A continuación se mencionan los diferentes apartados que componen el trabajo. En el capítulo uno se tratan las principales características de la adolescencia, como son los cambios físicos, psicológicos y sociales; el proyecto de vida y los ámbitos de la personalidad que inciden en su formación, como son: autoestima, autoconcepto, toma de decisiones, valores, comunicación y

asertividad, que se convertirán en los contenidos para el diseño curricular; en el capítulo dos se tratan los temas del Currículo y sus componentes -objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación- y una descripción sobre las características de la Evaluación Curricular y sus diferentes tipologías, para concluir con una breve descripción sobre el enfoque Constructivista y las Competencias. En el capítulo tres se presenta la propuesta curricular para adolescentes que cursan 3° de secundaria, junto con los objetivos, contenidos, las estrategias metodológicas y el modelo de evaluación. Al final del trabajo se encuentran los anexos correspondientes.

En lo que se refiere al procedimiento seguido para elaborar el trabajo, se hace a continuación una breve descripción del mismo. La idea de trabajar con el Proyecto de Vida con adolescentes surgió durante el curso de 5° semestre "Diseño y desarrollo curricular", en el cual el profesor hizo la sugerencia de que "*sería bueno*" ir perfilando el tema que trabajarían los alumnos para su tesis; en dicho semestre se pudo conseguir un poco de informacion sobre el proyecto de vida y la importancia del contexto sociocultural en la elaboración del mismo. Durante el 6° semestre de la licenciatura se tomó la decisión de que la propuesta para elaborar la tesis sería una intervención psicopedagógica para alumnos de secundaria. Al ingresar al 7° semestre, con ayuda del asesor asignado para la elaboración de la tesis y la consulta de trabajos similares realizados por alumnos de la UPN, se logró concluir la primera parte del marco referencial, relacionada con el proyecto de vida y los diversos factores psicológicos que influyen en su formación, tales como la autoestima, el autoconcepto, el proceso de toma de decisiones, los valores, la comunicación y la asertividad; la selección de dichos temas no se hizo de forma arbitraria, sino con base en la consulta bibliográfica de trabajos similares elaborados en la UPN y de autores especializados en cada uno de los temas; asimismo se lograron establecer los objetivos generales del trabajo, así como los objetivos de la propuesta de intervención psicopedagógica.

Durante el 8° semestre se realizó una consulta bibliográfica sobre lo que es la intervención psicopedagógica y sus diversos enfoques; con esta informacion y la recabada durante el 7° semestre, se comenzó entonces con el diseño de la propuesta de intervención: número de sesiones, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y propuesta de evaluación, aunque no fuera explícita su fundamentación teórica en el trabajo elaborado; a este respecto es importante mencionar lo siguiente: al finalizar el 8° semestre se procedió con el registro del trabajo ante la comisión de titulación, misma que rechazó la propuesta y

realizó observaciones relacionadas principalmente con la elección de algún tipo de trabajo de los mencionados en el "*Instructivo de Titulación".* Al momento de hacer el primer registro no se conocía el nuevo instructivo así como las diversas modalidades de Tesis mencionados en el mismo; el primer esbozo de la propuesta contemplaba el diseño, aplicación y evaluación en un mismo trabajo.

Una vez que se revisó el instructivo de titulación, se optó por el tipo de trabajo "*Diseño de Programas y/o Proyectos Educativos"*; el cual, a diferencia de la propuesta original, establece únicamente el diseño de programas/proyectos educativos con su respectiva propuesta de evaluación, sin necesidad de desarrollar el mismo en un escenario real. Con esta intención se realizó una consulta bibliográfica sobre el diseño y evaluación curricular; por ello se reorganizó el enfoque teórico de *"intervención psicopedagógica"* a un enfoque de *"diseño curricular"*, en el que se vuelven explícitos los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, así como en lo referente al tipo de actividades y contenidos que se revisarían durante el desarrollo de la propuesta. Por otro lado, aunque en el trabajo inicial se hacía referencia a autores especializados sobre el proyecto de vida, a sugerencia de la Comisión de Titulación se optó por adoptar una postura teórica referente al proyecto de vida, por lo cual se realizó una consulta bibliográfica más exhaustiva sobre D´Angelo, por considerar que su tratamiento teórico le otorga una importancia trascendente a los factores psicológicos que inciden en su formación.

En lo que se refiere al diseño de las sesiones y actividades, fue necesario ajustar dos veces la propuesta curricular; en un primer momento se suponía que los temas iban a ser presentados en forma de exposición por parte del instructor; posteriormente se trató de buscar actividades en las cuales los alumnos leyeran durante las sesiones los contenidos propuestos con la finalidad de que lograran establecer puntos de acuerdo; finalmente se decidió, con base en una revisión bibliográfica, tratar de propiciar actividades en las cuales los alumnos hicieran uso de sus *"ideas previas"* sobre los temas revisados en la propuesta y asimismo fomentar un "*trabajo colaborativo*" que permitiera en los alumnos el logro de aprendizajes significativos, con base en los postulados teóricos del constructivismo.

Finalmente es importante hacer mención que para realizar las consultas bibliográficas se hizo uso de diversos medios, tales como bibliotecas, portales académicos en los cuales se presentan artículos actuales sobre diversas temáticas -redalyc en su mayoría- y páginas de instituciones oficiales del estado mexicano, así como de diarios y revistas. Obviamente es de suponer que dicho proceso no se dio de la noche a la mañana; lo mencionado anteriormente

se pudo conseguir después de dos años en los cuales existieron altibajos en el trabajo y hubo que sortear diversas dificultades, propias de la naturaleza del objeto que se trata, como es la obtención de un grado académico.

Marco Referencial

Capítulo 1

1.1. La Adolescencia

La adolescencia es un periodo del desarrollo humano caracterizado por una serie de cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales, que provocan que la persona que transita por esta etapa algunas veces se desubique, se confunda y trate continuamente de buscar su identidad y su papel dentro del mundo; es el periodo en el que "los mandatos previos han caducado y el porvenir es incierto, impredecible o, en última instancia no importa demasiado" (Sternbach, 2006, pág. 64). Si los mandatos han caducado es porque representan un conflicto con el núcleo familiar, lo que implica que la persona busque una "elección vocacional más allá de los mandatos parentales y a la vez se dé una recomposición de los vínculos sociales y económicos" (Kancyper, 2007, pág. 17), es decir, al adolescente ya no le bastan los modelos de conducta y vínculos afectivos que le han sido transmitidos dentro del seno familiar, por lo tanto buscará su autonomía, tanto psicológica como socioeconómica.

Durante la adolescencia, se da una reconfiguración entre lo que la persona fue, y lo que quiere ser y hacer; así pues, la adolescencia puede ser entendida como "un punto de llegada y un punto de partida fundamentales" (Kancyper, 2007, pág. 17); es un punto de llegada en tanto significa el material psíquico con el que la persona cuenta para la transición a la adultez; el niño ha sido educado en un contexto particular, convive con ciertas creencias en interpretaciones del mundo que él da por hecho, y llega a la adolescencia con esta concepción del mundo; por eso es un punto de partida, la adolescencia implica un "*abrirse al mundo*", un "*salir del cascaron*" protector que hasta ese momento había representado la familia; la persona lentamente se torna autónoma, conoce nuevas personas, nuevos amigos, nuevos gustos, nuevos modelos, nuevas concepciones del mundo; tiene inclinaciones políticas, tiene una afán por querer transformar el mundo, y construirá una identidad que no necesariamente coincide con la de aquel niño al que sus padres resolvían la vida; este nuevo mundo le brinda, como bien señala Kancyper, la posibilidad "de poder efectuar transformaciones inéditas en su personalidad" (2007, pág. 18).

En este sentido, pensado en la "*movilidad*" que ofrece el mundo globalizado, no se puede pensar en un adolescente pasivo, que adopte sutilmente las reglas que la sociedad dicta, en

esta época, se piensa en un adolescente “que se halla en autoconstrucción permanente, movimiento complejo respecto de los parámetros de normalidad y de los ideales ofertados” (Sternbach, 2006, pág. 61); por eso es lícito hablar de “las adolescencias”; los adolescentes se estratifican en función de su posición social, esto los dota de gustos musicales, vestimentas, modos de expresión verbal y códigos de conducta propios de cada grupo (Sternbach, 2006).

Aunque la adolescencia no se encuentra limitada temporalmente de una forma exacta, Monroy (2002) la ha dividido en tres etapas que se complementan dentro del ciclo vital; la primera es la adolescencia temprana o pubertad, de los 10 a 15 años aproximadamente en hombres y mujeres, caracterizada por cambios físicos; por otro lado, la adolescencia media se extiende de los 15 a los 17 años, caracterizada por la interiorización de los cambios físicos que ocurrieron durante la pubertad y su consecuente emocional, y la tardía, de los 18 a los 21 años, caracterizada porque la persona busca hacerse un lugar dentro del mundo adulto, es decir, busca ocupar una posición social con base en un trabajo remunerado, y busca también consolidar una identidad propia. Por lo anterior, se puede decir que el adolescente atraviesa una serie de cambios que van desde su propio físico hasta la forma en que percibe e interpreta el mundo. A continuación se mencionan algunos de estos cambios.

1.1.1 Cambios Físicos

Es lícito pensar que es a partir de la pubertad cuando la persona comienza a enfrentarse a los conflictos que provocan los cambios físicos que ocurren durante este periodo, “ya que éstos alteran la imagen corporal y repercuten en el autoconcepto, que es un componente central de la identidad personal” (González, Núñez, Gonzalez & García, 1997, pág. 271); la persona asiste “pasivamente a toda una serie de modificaciones físicas y hormonales que se apoderan de su cuerpo biológico, acompañadas de demandas de impulsos instintivos y de demandas que surgen desde lo social” (Kancyper, 2007, pág. 32). Asimismo los cambios fisiológicos obligan a la persona a revisar y rehacer la imagen corporal; según esto, “las nuevas imágenes provenientes de los cambios del cuerpo del adolescente conmueven al patrimonio de las autoimágenes anteriores, las cuales, en esta nueva etapa de maduración orgánica, adquieren un nuevo tipo de significaciones” (Kancyper, 2007, pág. 32); en esta etapa el físico pasa a ocupar un lugar central y se hace necesario el reconocimiento de los otros, ya sean el grupo de amigos o la familia.

Dado a que la persona está inmersa en un contexto social, el autoconcepto también se modificará en la medida en que el individuo esté o no a gusto con los cambios que su cuerpo haya sufrido y la forma en que según él lo perciben los demás, y asimismo, tratará de buscar el ideal de belleza que se promueve en su cultura, debido a que "el cuerpo también es hablado desde lo social" (Sternbach, 2006, pág. 56). Esto se puede notar en el comportamiento de los adolescentes al manifestar una constante insatisfacción con su cuerpo, debido a que no siempre coincide con el ofertado en los medios masivos de comunicación; asimismo, esta problemática influye en la incidencia de enfermedades como la anorexia y la bulimia (Sternbach, 2006). Aunado a lo anterior, se puede decir, junto con Sternbach, que el "cuerpo como imagen ocupa un lugar tan central en la contemporaneidad, que llega a constituir un verdadero capital estético, que opera a menudo como criterio clasificador y organizador fundamental de las relaciones afectivas y sociales" (2006, pág. 70). Por ello la importancia del cuerpo y sus cambios en esta etapa resultan fundamentales en la construcción de la identidad posterior del adolescente.

Entre los principales cambios físicos se pueden contar los siguientes: en hombres, desarrollo del pene y los testículos, ensanchamiento de los hombros; el cuello se vuelve más musculoso, vello púbico, facial y en axilas; cambio de la voz, sueños eróticos y primera polución; en mujeres, dilatación de los ovarios y primera menstruación, ensanchamiento de las caderas y aparición de los senos, vello púbico y en axilas (Delval, 1994).

Como se mencionó anteriormente, toda la serie de cambios que se dan en la esfera física influyen y determinan los cambios psicológicos por los que atraviesa la persona; dentro de los cambios psicológicos se pueden contar dos vertientes: el desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo. Aunque no se puede determinar dónde empieza uno y termina el otro, se sigue esta clasificación con la intención de clarificar la comprensión sobre la adolescencia.

1.1.2. Cambios Psicológicos

Dentro de esta esfera la persona sufre cambios que han sido clasificados por la escuela de Ginebra como el tránsito de las operaciones concretas al de las operaciones formales (Piaget & Inhelder, 1985). En este periodo el sujeto es capaz de manipular información a un nivel lógico y abstracto, por lo que ya no requiere del objeto físico para poder representarse

objetos en su estructura cognitiva; asimismo el sujeto se vuelve capaz de utilizar proposiciones para utilizar un pensamiento hipotético deductivo, lo que le facilita planear su acción y extraer conclusiones derivadas de sus propias acciones; al tener "*acceso*" al pensamiento formal, basado también en el mundo de lo posible, el sujeto se vuelve capaz de interiorizar y deducir las consecuencias de sus acciones tanto a un nivel lógico como moral (Piaget & Inhelder, 1985); esto le permitirá tambien formarse paulatinamente representaciones sobre su futuro y su proyecto de vida. Ante un problema es probable que considere varias posibilidades que resulten convenientes para enfrentar situaciones conflictivas.

Dentro del desarrollo afectivo la persona tiene que enfrentarse a dos problemas que resultan cruciales para el desarrollo posterior: la búsqueda constante de una identidad personal estable, y un autoconcepto que resulte los más positivo posible (Fernandez, 1986; (González, Núñez, et. al, 1997; Tessier, 2004), ambas situaciones están determinadas por el tipo de cambios físicos que sufra la persona durante la adolescencia temprana.

La identidad personal estará también determinada por el "salto" que da la persona del mundo familiar -con sus valores, creencias y modos de concebir el mundo- al mundo de sus iguales o compañeros; es este un periodo en que la persona debe "lograr la independencia respecto de padres y hermanos, en función de una mayor individuación" (Kancyper, 2007, pág. 33); esta búsqueda será el motor para el joven, y estará caracterizada por el distanciamiento respecto a sus padres, que en la infancia constituyeron la fuente principal de identificación; para llegar a ser él mismo, su principal tarea, requiere el abandono de la imagen idealizada que representaron los padres, para encontrar ideales nuevos en otras figuras, de alguna manera más adecuadas a la realidad a la que se enfrenta; por ello en esta etapa la influencia de los amigos e ídolos se vuelve sumamente importante, ya que ellos dotan a la persona de nueva información -sobre y para el mundo, que le sirve como punto de comparación con la que ha recibido en su familia, formando así una reconfiguración de su mundo-; y le brindan también la posibilidad de expandir su mundo emocional, "ya que se alcanza por primera vez la identidad sexual genital como un fenómeno psicológico y social" (Fernandez, 1986, pág. 47; Kancyper, 2007, pág. 27). Así pues, el joven comienza a tener acceso a un nuevo tipo de relaciones afectivas y físicas, con personas de su mismo sexo y también del opuesto, que amplían su horizonte emocional y lo hacen alejarse de los modelos familiares.

En este sentido, la adolescencia se caracteriza por el “mirar hacia atrás” para construir el porvenir; esta serie de resignificaciones por las que atraviesa la persona resultarán fundamentales para su futuro; gran parte de sus expectativas estarán fundamentadas y construidas por las experiencias de esta etapa; en la misma, “el yo tendrá a su cargo reformular los enunciados identificatorios que le dieron origen, para anunciar sus propios proyectos” (Sternbach, 2006, pág. 69); para el yo de la persona resulta fundamental, en esta etapa, poder fijar un ideal a futuro que no se agote en la mera reestructuración de su pasado y su historia personal, sino que es necesario que la persona desee ser algo más de lo que es (Kancyper, 2007).

1.1.3. Cambios Sociales

Uno de los cambios más importantes a los que se enfrenta el adolescente se refiere al hecho de que los adultos, al notar sus cambios físicos, esperan que su comportamiento se vaya tornando cada vez más maduro, es decir, que gradualmente, asuma roles y compromisos propios de los adultos; normalmente se espera que el adolescente elija una profesión que le permita sustentar su vida, que trabaje, que elija una pareja y que tarde o temprano abandone el hogar de su familia para independizarse. En general, el adolescente se enfrenta al hecho de tener problemas con su familia, ya sea “porque no lo escuchan, no lo comprenden, va mal en la escuela, o no puede negociar con sus padres” (Ortega, 2007, pág. 32), y buscar el reconocimiento y reafirmación de la identidad en el círculo de amigos con el cual convive, el cual pasa a convertirse en el centro de identificación. Con este motivo es necesario que el adolescente cuente con espacios necesarios que promuevan la exposición de ideas, el debate y la crítica de sus propias ideas y valores así como las de los otros (Alonso, 2006). Todos estos cambios en la forma de relacionarse con los demás, pueden ser englobados bajo la etiqueta de cambios sociales, los cuales obligan también al adolescente a aprender los usos y costumbres del círculo social en el cual está inmerso.

1.2. El adolescente y el contexto escolar

Hacia 1993 en México se llevó a cabo la reforma del artículo 3° constitucional, la cual señala que la educación es una garantía del estado hasta el nivel de secundaria (actualmente el artículo 3° de la Constitución contempla la obligatoriedad de la educación hasta el nivel

medio superior/bachillerato); también planteó la necesidad de ofrecer un servicio educativo de calidad e incluyente; estas políticas han tenido dos objetivos generales que se pueden dividir en dos grupos: “a) facilitar el difícil proceso de construcción de la subjetividad, y b) la inserción social de las nuevas generaciones de jóvenes tanto al campo de la producción como al de la ciudadanía activa” (Tenti, 2006, pág. 120).

A pesar de los esfuerzos hechos por el gobierno federal en esta materia, la escuela no ofrece los escenarios necesarios para que la experiencia de los alumnos resulte significativa; esto se debe a que en la escuela y en los programas prevalece “una visión instrumental del estudio” (Tenti, 2006, pág. 123), es decir, se piensa que el estudio y la escuela *por sí mismos* garantizan el éxito y la prosperidad, sin tomar en cuenta las preferencias, gustos, aptitudes y disposición de los alumnos. Así pues se puede pensar que la cultura de la escuela no coincide con las culturas juveniles; estas, en su devenir, manejan códigos de conducta propios de cada grupo, costumbres y discursos que sirven como marcos identificatorios dentro de las juventudes. Aunado a lo anterior, también en la actualidad la escuela “ha perdido el monopolio de la inculcación de significación” (Tenti, 2006, pág. 121), y ahora tiene que competir con la televisión, la radio, internet y en general los medios masivos de comunicación.

Los jóvenes actuales cuentan con marcos propios de aprendizaje y actuación, y debe ser labor de la escuela tratar de crear vínculos entre estas “*culturas juveniles*” y los contenidos propios que en ella se enseñan; por eso el “sistema escolar es visto como una organización que ofrece una estructura que estimula al alumno a construir sus representaciones de futuro de un modo determinado” (Guichard, 1995, pág. 69); desde este punto de vista, la escuela no solo transmite conocimientos de orden científico, también se debe interesar por tratar de fomentar valores y actitudes que de alguna forma u otra faciliten el desarrollo personal y la sana convivencia.

Se considera también que la escuela no solo debe preocuparse por transmitir conocimientos científicos y técnicos sin ningún tipo de “*puente*” con lo que al joven le interesa, si se considera que “la educación es formación de sentido, y sobre todo, formación de un sentido personal” (D´Angelo, 2000, pág. 272), la escuela también debe resaltar el interés para que los jóvenes adquieran conocimientos sobre su persona, y asimismo desarrollen actitudes que les permitan contar con una autoestima saludable, con la intención de que puedan establecer objetivos realistas.

1.3. El proyecto de vida

La adolescencia es un tránsito en el que el niño poco a poco se va convirtiendo en un adulto; en este tránsito se fijará nuevas metas, conocerá nuevas personas que lo marcarán para siempre, tratará de hacerse de un lugar dentro del mercado laboral; en resumen, será el periodo en el que su futuro dejará de estar velado y reservado para sus padres, para pasar al control y autonomía que puede y debe lograr en esta etapa; es la edad en la que la identidad del individuo comenzará a definirse con base en una serie de objetivos que espera conseguir a lo largo de su vida, y dichos objetivos se plasman en un proyecto de vida.

Con la filosofía de Sartre, "el proyecto encuentra su puesto en el seno de una filosofía de la acción en la que se concibe que el hombre se convierte en aquello que él mismo se hace" (Guichard, 1995, pág. 15); esto quiere decir que a pesar de todas la determinaciones imaginables, al hombre le es dado desplazar o inclinar su voluntad hacia la consecución de ciertos objetos que son vitales, por medio de acciones específicas.

El proyecto, del latín *proiectus* (Real Academía Española, 2012), hace alusión al hecho de lanzar hacia adelante; remite, esencialmente, a "la acción que uno se propone realizar y, por tanto, no se refiere a la actividad presente o pasada más que en la medida en que se articula con ese futuro hacia el que se apunta" (Guichard, 1995, pág. 17); el proyecto se configura en un "conjunto de representaciones de lo que todavía no está ahí pero se considera más deseable de lo que se percibe en la situación presente" (Guichard, 1995, pág. 18). Es decir, cuando el joven se cuestiona sobre lo que quiere ser y hacer, pone en juego todo un conjunto de procesos psicológicos que le permiten analizar, jerarquizar, evaluar, sintetizar y proyectar información que en ese momento resulta importante para él y para el logro de sus objetivos. Sobre este punto se discutirá posteriormente, por ahora se expondrán algunas nociones sobre el proyecto de vida, sugeridas por Rodríguez (1989) y Casares (1999).

Para Rodríguez,

> La planeación de vida surge de la corriente humanista tanto psicológica como filosófica, que propicia el renacer de los intereses por lo auténticamente humano, la integración de valores, capacidades y experiencias para el desarrollo de las propias potencialidades, así como la autodirección de una vida significativa, responsable y feliz. (1989, pág. 34)

Dentro de esta misma corriente, Casares señala que “la planeación de vida y carrera constituye un estímulo hacia la meditación integradora de la vida presente de cada persona, valores, interés, capacidades y experiencias” (1999, pág. 17).

En las definiciones mencionadas, existe un consenso sobre la importancia de lo humano y las capacidades y potencialidades que posee cada individuo, así como a la visión significativa de la persona para proyectar su futuro considerando sus valores y capacidades; sin embargo, ambas definiciones dejan de lado la apreciación de que el proyecto de vida es un componente central de la personalidad, encargado de regular la actividad del individuo hacia la planeación de su futuro (D´Angelo, 1986) y también un factor importante en la conformación de la identidad individual y social (D´Angelo, 2000), que resulta ser un objetivo fundamental para el adolescente, y un objeto de estudio para el Psicólogo Educativo al implementar diseños curriculares.

1.3.1. El proyecto de vida en la estructura de la personalidad

D´Angelo, en 1996 definió a la personalidad “como la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizadas” (citado por D´Angelo, 2000, pág. 270); asimismo, considera que la personalidad de los individuos está determinada por un tipo de sociedad específico, que en su devenir da origen a grupos y clases sociales con condiciones y estilos de vida muy propios, que a la vez generan valores y creencias que facilitan la convivencia y la vida en sociedad (D´Angelo, 1986).

Así pues, en el proceso de construcción de la identidad de la personalidad, existen dos conceptos que sirven de eje rector para comprender la actividad de la misma; en primer lugar, una concepción del mundo, encargada de brindar “al individuo un marco general valorativo y cognoscitivo para la realización de su actividad” y una serie de orientaciones o tendencias orientadoras de la personalidad, que expresan “[…]-dentro de ese marco general- aquellas direcciones y objetivos vitales que el individuo se ha trazado” (D´Angelo, 1986, pág. 32). Así, el individuo, en el desarrollo de su actividad cotidiana, pone en funcionamiento toda una serie de procesos psicológicos que le permiten conocer e interpretar el mundo; también, posee un sistema de creencias y valores, transmitidos por el medio social, que le permiten dirigir su actividad hacia la consecución de objetivos que son

valorados y deseados por los beneficios personales y sociales que aportan; por otro lado, el segundo concepto que sirve para entender el proceso de formación de la personalidad, es el de “persona”, entendida como el

> Individuo humano concreto que funciona en un contexto socio-cultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinado (D´Angelo, 2000, pág. 270)

Ahora bien, como señala D´Angelo, la *persona* “no se plantea objetivos en abstracto, sino que formula sus metas como objetivos concretos que él aspira a realizar” (1986, pág. 32). Para el logro de aquellos objetivos, el individuo debe aportar algo de su propia iniciativa, debe de prever su actividad en el tiempo con la finalidad de “configurar planes de acción que estructuran sus objetivos particulares y generales” (D´Angelo, 1986, pág. 32). La integración que se da entre objetivos y planes de acción, y las relaciones que se dan entre ambos, establecen las diversas orientaciones de la personalidad y la forma de organizar las actividades del individuo.

Es a este sistema de la personalidad al que se denomina proyecto de vida, “deviene una formación psicológica compleja que ejerce una función rectora importante en la estructura de la personalidad” (D´Angelo, 1986, pág. 32). Así pues, el individuo no solo piensa su futuro en términos de objetivos; “piensa en planes y proyectos más generales que contemplan esos objetivos y las posibilidades reales de lograrlos en el contexto de su actividad total” (D´Angelo, 1986, pág. 32).

En el proyecto de vida se articulan esferas y procesos psicológicos de la personalidad como la motivacional, autovalorativa y autoperceptiva, en los diversos campos de situaciones cotidianas en las que el individuo está inmerso; “valores morales, estéticos […] programación de tareas-metas-planes de acción […] formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo” (D´Angelo, 1998; citado por D´Angelo, 2000, pág. 271). Asimismo, en la formación de los proyectos de vida se dan relaciones entre los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de la personalidad; el proyecto de vida se define como

> Un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo,

> defendiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (D´Angelo, 1994; citado por D´Angelo, 2000, pág. 270)

Así pues, las nociones de “persona” y “personalidad”, dentro del proyecto de vida, permiten comprender los procesos de formación de la identidad tanto individual como social y las determinaciones que se dan entre el individuo y la sociedad en la fijación de objetivos, productos del contexto sociocultural; el “proyecto de vida […] integra las direcciones y los modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (D´Angelo, 1994; citado por D´Angelo, 2000, pág. 271).

Con base en la prioridad del adolescente para construir una identidad personal estable, la importancia del proyecto de vida radica en que es un mecanismo psicológico que permite formar una identidad con base en una concepción del mundo, que sirve de sustento a un sistema de valores, que según lo revisado, funge como un marco a través del cual la persona, y principalmente el adolescente, se va a plantear objetivos congruentes con sus posibilidades internas y externas de lograrlo, según la definición de D´Angelo. También, al considerar el modelo ideal sobre lo que se quiere ser y hacer del que habla D´Angelo (2000), no se deben pasar por alto los procesos psicológicos de la personalidad, que desde el punto de vista de dicho autor, inciden en la organización y diseño de los proyectos de vida.

1.3.2. Acción reguladora de los procesos psicológicos del proyecto de vida

Para D´Angelo (2000), la esfera de la motivación y fijación de objetivos se encuentra estrechamente vinculada con el proyecto de vida. El autor subraya la importancia de las interacciones de la persona con el medio social en la fijación de sus objetivos, es decir, “el contenido de los objetivos […], adquiere una mayor relevancia en la medida en que éstos respondan a las tareas y valores significativos del desarrollo social” (D´Angelo, 1986, pág. 34); una deficiencia en la formulación de los objetivos puede ocasionar confusiones en la esfera laboral o profesional, y llevar a la persona a una conducta de inestabilidad académica o laboral; de igual forma, el prolongamiento o indefinición de los objetivos puede provocar en las personas el desgaste de energía en actividades inútiles, o, en el peor de los casos dar origen a comportamientos extremos o desviados (D´Angelo, 2000).

Asimismo se considera la importancia de los valores morales y de formación de sentido en el proyecto de vida. Según D´Angelo, “las orientaciones de la personalidad forman parte de un sistema más amplio de convicciones y valores que constituyen la concepción del mundo de cada cual” (D´Angelo, 2000, pág. 35), por lo que es lícito deducir que a las orientaciones (objetivos) se une un carácter ideológico-moral; es decir, los objetivos que se plantee la persona mantienen una relación estrecha con contenidos valorativos. Como ejemplo de lo anterior D´Angelo (2000) menciona el caso de una persona que se plantea objetivos laborales y académicos muy altos y que otorgan un gran prestigio social, pero para el logro de los mismos recurrió a medios ilícitos; esta mentalidad, del fin justifica los medios, se corresponde con una “posición individualista que deteriora las relaciones sociales y empobrece el desarrollo moral de la persona” (D´Angelo, 2000, pág. 35). Por lo anterior, al considerar la organización y diseño de los proyectos de vida, se debe contemplar la carga valorativa que se refleja en los objetivos; es decir, el sentido o importancia que adquiere el logro de los mismos, así como el valor personal y social que la persona y el medio les otorgan.

Se puede continuar la exposición señalando que los proyectos de vida se pueden configurar sobre unos objetivos que sean congruentes con las orientaciones de la personalidad y que sin embargo no sean realistas; también pueden ser el reflejo de una reflexión pobre o distorsionada sobre las posibilidades internas del individuo, así como de las sociales, para el logro de sus objetivos (D´Angelo, 2000). Por lo anterior la persona debe contar con una “autovaloración adecuada de las capacidades y necesidades propias conjuntamente con el conocimiento y valoración correctos” (D´Angelo, 2000, pág. 36); es esta valoración sobre las posibilidades individuales y sociales de las que dispone la persona la que va a otorgar el criterio de realista al proyecto de vida.

Finalmente se menciona lo siguiente a modo de corolario. Como se puede notar, las competencias para el manejo de situaciones (SEP, 2007) establecen en sus objetivos que el alumno organice y diseñe proyectos de vida, considerando aspectos sociales, culturales y afectivos; en la perspectiva teórica de D´Angelo (1986; 2000) se define al proyecto de vida como un modelo ideal sobre lo que la persona quiere ser y hacer, que se materializa en la disposición real y las posibilidades internas y externas para lograr los objetivos que se plantea, así como en el diseño de planes de acción que faciliten su logro. Como se mencionó anteriormente, en la configuración de los proyectos de vida personales intervienen procesos psicológicos relacionados con la motivación y la fijación de objetivos, los valores morales, la

formación de sentido y de autoconciencia (autovaloración/autoestima y autoconocimiento/autoconcepto); Desde esta perspectiva se puede considerar que el abordaje teórico de D´Angelo sobre el proyecto de vida coincide con el objetivo general para el diseño curricular, en el aspecto de formular proyectos de vida congruentes con las disposiciones internas y externas de la persona para lograr los mismos; es esta congruencia entre objetivos y disposiciones personales la que hace al proyecto de vida realista. Por otro lado, si consideramos que el adolescente se encuentra en un tránsito en el que poco a poco deja de ser un niño y se va convirtiendo en un adulto, y que su principal labor consiste en lograr una identidad personal estable, el proyecto de vida puede ser visto como un medio a través del cual se puede construir dicha identidad. Por último, considerando que en la definición de D´Angelo sobre el proyecto de vida se hace mención de que la persona defiende su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, es necesario que cuente con una comunicación asertiva en su forma de relacionarse con el mundo. De este modo, se hace evidente la relación existente entre los diversos procesos psicológicos, tales como la autoestima, el autoconcepto, asertividad y valores morales que intervienen en la formación del proyecto de vida. A continuación se expondrán brevemente algunos referentes teóricos relacionados con la Autoestima, Autoconcepto, Toma de Decisiones, Valores, Comunicación y Asertividad.

1.4. Autoestima

La vida cotidiana demuestra que la mayoría de las personas cuentan con la necesidad de sentirse seguras de sí mismas, así como de sentir que valen ante sí mismas y ante los demás. La mayoría de las personas creen que nadie haría su trabajo como ellos mismos, o que su presencia en un grupo es indispensable; este tipo de sentimientos y emociones son una muestra del grado de aceptación y satisfacción que una persona experimenta sobre sí misma en su vida cotidiana. Una persona que no está a gusto consigo misma es una persona tímida, que tiene complicaciones para relacionarse con los otros, agresiva y con tendencias de poderío o dominio (Branden, 2001).

En el campo de la psicología, a la facultad de sentirse digno de la vida y la felicidad se le denomina autoestima. Branden la define como “la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos de la vida, y de ser dignos de felicidad” (2001, pág. 13); dicho autor considera que la autoestima tiene dos componentes fundamentales:

> a)considerarse eficaces, confiar en la capacidad de uno mismo para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas y, por tanto, superar los retos y producir cambios y b) el respeto por uno mismo, o la confianza en su derecho a ser feliz y, por expansión, confianza en que las personas son dignas de los logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la realización que aparezcan en sus vidas.(Branden,1994; citado por Branden, 2001, pág. 14)

En la definición anterior es importante destacar dos puntos importantes: el grado de seguridad o confianza en el pensar, sentir y actuar que una persona experimenta sobre sí misma ante situaciones cotidianas de la vida y el respeto que la persona siente por sí mismo y los demás. El grado de confianza le permitirá a la persona enfrentar satisfactoriamente una serie de escenarios que son importantes principalmente dentro de la esfera personal y social; saber cómo relacionarse, qué "*caminos tomar*" en su vida personal, estar a gusto en el trabajo o en la escuela; aunado al grado de confianza se encuentra el respeto que la persona siente por sí mismo y por los demás, que se puede entender como el hecho de no transgredir la integridad de los otros, un pilar para la interacción.

Por otro lado, Vernieri define la autoestima "como la percepción valorativa que se tiene de sí mismo" (2006, pág. 47); dicha autora señala que todas las personas están convencidas de ser de una determinada manera; la forma en que se representan su propio cuerpo, la forma de ser, el rendimiento intelectual y la capacidad para relacionarse con otras personas son representaciones que la persona tiene sobre sí misma, y que la dotan de juicios de valor. La autora señala la importancia de tratar el tema de la autoestima dentro de la escuela, principalmente con adolescentes. En primer lugar destaca la importancia de la autoestima en la escuela ya que el profesor es una persona en la que se refleja el infante fuera de su núcleo familiar; por lo tanto la escuela le brinda al niño la oportunidad de transformar la imagen que de sí mismo ha construido. Por otro lado el docente, como parte de su labor, debe tratar de propiciar los espacios para que los niños que ingresan a la escuela con una imagen negativa de sí mismos, sean capaces de redescubrirse y valorarse. Finalmente, considera que es durante la adolescencia, cuando el sujeto tiene como prioridad el definirse a sí mismo, cuando

> La escuela debe darle la oportunidad de rencontrarse y consolidarse a partir de una mirada objetiva y razonable que lo ayude a descubrir sus valores individuales, aceptarse con sus fortalezas y debilidades y tomar conciencia de que la posibilidad de cambio y de mejorar su nivel de vida están siempre a su alcance y dependen fundamentalmente de sus ganas y de su esfuerzo. (Vernieri, 2006, págs. 48-49)

Dicha autora nos sugiere distintos tipos de comportamiento según la autoestima de los jóvenes sea baja o alta:

Tabla 1. Comparación entre adolescentes con alta/baja autoestima.

Adolescente con autoestima alta.	Adolescente con autoestima baja
-Mejor calidad de vida -Más inclinados a tratar a los demás con respeto y solidaridad. -Más oportunidades de establecer relaciones positivas y enriquecedoras. -Más posibilidades de responder positivamente a las exigencias escolares, de ser creativos, autónomos. -Más preparados para afrontar peligros que puedan acecharlos. -Menos posibilidades de caer en la farmacodependencia o la dependencia afectiva.	-Angustia. -Bajo rendimiento escolar. -Enfermedades psicosomáticas. -Inseguridad en sus actos. -Mal uso o abuso del alcohol y/o las drogas. -Miedo a la intimidad. -Miedo al futuro. -Procesos depresivos. -Intentos de suicidio.

Fuente (Vernieri, 2006, págs. 49-50)**.**

Como se puede notar en la tabla 1, para el sano funcionamiento de la persona es necesario que cuente con una autoestima lo suficientemente elevada para poder llevar los asuntos de la vida diaria con mayor eficiencia, ya que se hace evidente que la vida cotidiana exige a la persona saber tomar decisiones, tener valores, relacionarse con sus semejantes. En lo concerniente al tema del presente trabajo, el proyecto de vida, es necesario que el adolescente reconozca cuáles son sus vicios y virtudes con la intención de darle una mayor claridad a los objetivos que puede lograr; solo podrá reconocer sus vicios y virtudes en la medida en que reflexione sobre lo que es, lo que no es, lo que quiere ser y lo que puede y no puede lograr, es decir, con un nivel de autoestima alto.

1.5. El autoconcepto

Las personas cuentan en su interior con una imagen de sí mismas. La imagen que la persona tiene sobre sí misma es producto de un conjunto de representaciones mentales que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, y son también el producto de reestructuraciones creadas por conflictos.

Se puede considerar que el autoconcepto "es una variable importante en el ámbito de la personalidad, tanto desde un punto de vista afectivo como motivacional" (González, Núñez, et. al., 1997, pág. 271); el concepto que la persona construye sobre sí misma subyace a las relaciones interpersonales que establece. Siguiendo a Esnaola, Goñi, & Madariaga "un autoconcepto positivo está en la base de un buen funcionamiento personal, social y profesional, dependiendo de él la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo" (2008, pág. 70).

Hablando propiamente sobre el autoconcepto a un nivel teórico, existen varias definiciones surgidas de investigaciones realizadas en la década de los 70.

Purkey (1970; citado por González, Nuñez, et al., 1997, pág. 273) define el autoconcepto como "un sistema complejo de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente". Asimismo Shavelson, Hubner y Stanton (1976; citado por González, Núñez, et al., 1997) definen el autoconcepto como "las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente" (pág. 273). Por otro lado, González, Núñez,et al., consideran que el autoconcepto es dinámico, poseedor de una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y acomodarse a las exigencias del medio social; también consideran que el autoconcepto se conceptualiza en dos vertientes, una que sería una esfera descriptiva, que se relaciona con la percepción que el individuo tiene de sí mismo, y una esfera valorativa, que alude a cómo es que el individuo valora la imagen que de sí mismo tiene, relacionada principalmente con la autoestima (1997).

Así pues, la escuela, como agente obligado de propiciar habilidades para la convivencia y el autoconocimiento, debe garantizar un desarrollo socioafectivo equilibrado, "a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo" (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008, pág. 70). Por lo

anterior, dentro del diseño curricular que se pretende elaborar, se contempla un espacio en el que los alumnos obtengan información conceptual y también reflexionen sobre su autoconcepto, con la finalidad de ayudarlos a integrar una imagen sana y positiva de sí mismos, lo que puede influir en elevar su autoestima y en el desarrollo integral de sus proyectos de vida, contribuyendo al establecimiento de la identidad personal.

1.6. Toma de decisiones

Las personas se enfrentan cotidianamente al hecho de tomar decisiones; irremediablemente es una situación a la que se tendrán que enfrentar el resto de sus vidas, y por lo tanto requiere un conocimiento particular por parte de quien decide; dicho conocimiento se relaciona principalmente con la facultad de ser libres y su referente natural y por antonomasia es la Ética. Dicha disciplina versa principalmente sobre las acciones humanas que en un momento dado -en un contexto histórico determinado- son consideradas como buenas o virtuosas y malas o viciosas, y ello se relaciona también con los valores, tema sobre el que se discutirá más adelante.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2012) define decisión como la determinación o resolución que se toma o se da en una cosa dudosa. Por ello, se puede pensar que decidir no es lo mismo que ser un autómata; a este respecto Rodríguez (1989) nos señala que la diferencia básica entre el acto automático, entre los reflejos condicionados y el acto libre, radica principalmente en la deliberación.

Asimismo Rodríguez (1989) nos indica un modelo para el análisis de la toma de decisiones que consta de seis pasos, a saber:

.Percepción o definición del problema.

.Fijación de Objetivos, recopilación de datos y criterios con que se juzgará la bondad de cada alternativa.

.Estudio de cada alternativa.

.Elección de una de las alternativas.

.Estrategia o plan de acción.

.Acción o respuesta.

Asimismo Casullo (1994) señala tres tipos básicos sobre la toma de decisiones, a saber:

.El estilo racional: Utiliza evaluaciones sistemáticas e inferencias lógicas.

.El intuitivo: Se basa en sentimientos, fantasías y reacciones afectivas, a veces de .manera impulsiva.

.El dependiente: Rechaza asumir la responsabilidad personal y se confía en el criterio de otras personas.

Es por lo anterior que el proceso de toma de decisiones es un tema de suma importancia dentro de la adolescencia, ya que las decisiones que tome el joven en esta edad resultarán significativas para el resto de su vida, ya que en esta etapa es cuando la sociedad le exige que se incline por una profesión, es el tiempo en el que seguramente atravesará por una serie de situaciones propias de la adolescencia que en última instancia pueden complicar el tránsito hacia la adultez. Aunado a lo anterior, la escuela debe brindar un espacio en el que el joven pueda reflexionar sobre la importancia de saber tomar decisiones que permitan el logro de los objetivos planteados en el proyecto de vida.

1.7. Los Valores

En la actualidad se ha vuelto un lugar común hablar de que la humanidad, de que el mundo en su conjunto, el mundo posmoderno, atraviesa una crisis de valores que hace que las relaciones interpersonales y la vida misma sean vistas con cierto dejo de vacío, de insatisfacción, frustración y desigualdad. Por un lado se promueven las ideas de igualdad, tolerancia, oportunidades de desarrollo, y por el otro, dentro del mercado, los seres humanos son vistos como una mercancía más; un producto más que como tal está expuesto a las leyes de la oferta y la demanda, y por lo tanto no tiene ni voz ni voto; la sociedad habla con un doble discurso que por un lado promueve los derechos humanos y por el otro habla de la explotación del hombre por el hombre.

Esta crisis en los valores humanos ha sido debidamente señalada por Landa cuando afirma que “asistimos a una revalorización del valor, hecho éste que cuando menos pone en entredicho la pertinencia de cierto indiferentismo y relativismo, inspirados en el llamado

“posmodernismo” (2001, pág. 7). Este relativismo se manifestaba en la fórmula de “*todo está permitido*”, ya que se creía que no existía una esencia del valor y de lo que se valora, es decir, el principio del valor no era una entidad abstracta y fija al modo del “mundo de las ideas” de Platón; al contrario, el valor es propio de la época y momento histórico al que se adscribe, por lo tanto es susceptible de modificarse. Si bien esta idea es cierta, deja de lado el hecho inherente a la naturaleza humana de la valoración; lo valorado se adscribe así al mundo de la “preferencia, la cualificación, la opción entre lo mejor y lo peor, entre lo que se juzga que vale o no vale” (González, 2001, pág. 36). Así, todos los hombres en todas las épocas, sin importar lo valorado, han en un momento u otro tenido actos de valoración, actos que son el reflejo de una deliberación sobre lo que se prefiere a lo que no se prefiere, lo que para la persona y para su grupo resulta digno, valioso y significativo, y lo que no lo es. Este interés por los valores, aparte de surgir por los infinitos problemas sociales de la actualidad (desigualdad, violencia, caos ecológico, crisis económicas y sociales), surge también desde la ciencia y desde los mismos científicos. La humanidad ha logrado conocimientos que han hecho que la imagen de lo humano y la humanidad no sea la misma; ante los temas de la clonación, la eutanasia, el aborto, la energía nuclear, el uso de drogas, la pregunta sobre qué es la dignidad humana ha sido la que más voces han pronunciado y la pregunta sobre lo que se puede y no se puede hacer no ha sido totalmente respondida.

Hablando propiamente de los valores, ¿qué es un valor; por qué preferimos unas cosas y otras no? Siguiendo a Juliana González (2001), quien parte su análisis de los valores desde la posición Freudiana, los valores son impulsados por el deseo, el deseo libidinal, la parte salvaje del hombre; se elige y valora aquello que satisface algún deseo; pero si el deseo libidinal fuera el origen del valor y lo valorado, el mundo humano, la humanidad, simplemente dejaría de existir, ya que la convivencia no sería posible; todos actuaríamos de acuerdo al dictado de nuestro egoísmo; por lo mismo, el valor surge del deseo de Eros, es decir,

> Es el deseo cualificado, que diferencia “si” y “no”, y que expresa, en última instancia, el deseo de ser, el deseo de realización de la propia condición humana: el afán de ser lo que se es, lo cual también es radical y originario”. (González, 2001, págs. 36-37)

Así pues, al ser humano le es dado elegir ser más humano, lo cual le otorga libertad y dignidad para darle valor a las cosas que él considere; sin embargo, en la vida cotidiana, en la vida de las costumbres, en fin, en la vida ética, hay cosas que por sí mismas exaltan su humanidad, le hacen realizarse en la misma.

Los valores que posibilitan la realización de lo humano se relacionan necesariamente con las “potencialidades positivas inherentes a la naturaleza humana” (González, 2001, pág. 37), y esos valores, que emanan directamente de la naturaleza humana -y es entonces cuando se habla de humanismo-, en palabras de Heidegger, son los que “consisten en reflexionar y velar porque el hombre sea humano y no in-humano o “bárbaro”, es decir, fuera de su esencia” (Citado por González, 2001, pág. 37). Por lo mismo, los valores humanos son aquellos que permiten la realización de la humanidad en el hombre, aquellos relacionados con la virtud y excelencia humana; son, en concreto “los valores de la libertad, la paz, la igualdad, la justicia, el amor, la racionalidad” (González, 2001, pág. 37); esos valores, a diferencia de sus contravalores, son los que mayores bienes aportan a los hombres tanto en lo individual como en lo colectivo.

Es por lo anterior que los valores, la decisión, la deliberación y la libertad se configuran como propiedades de lo humano; por lo mismo, se encuentran en el centro mismo de la vida social del hombre, inherente también a su naturaleza; así, lo social, “es el universo de códigos, formados históricamente e interiorizados, que permiten reconocerse, entenderse, reconciliarse, ayudarse, y cuyo producto es la formación de la identidad personal, grupal y colectiva” (Aguilar, 2001, pág. 16); y esos códigos, aquellas creencias, son en última instancia valoraciones, preferencias de unas cosas por otras, preferencias que dan sentido a la vida y hacen que esas cosas pasen de ser desapercibidas a deseadas y valoradas. Así, la sociedad, lo social, brinda a sus integrantes marcos interpretativos que hacen que surjan la cultura, el arte, la ley, el crimen, cimentados todos en el conjunto de creencias y valores que la sociedad “*reproduce*”. Así también, los valores son un medio de educar a los miembros de la sociedad, y esa esfera corresponde a los valores éticos; es decir, a los hábitos y costumbres de la persona que posibilitan su humanización, en el sentido más amplio de la palabra, que lo vuelven digno de la vida y libre en la toma de sus decisiones. De esta forma los valores se transmiten por medio de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación; y en la actualidad, debido a los cambios en las estructuras familiares, se le encomienda esta tarea a la escuela y a los medios masivos de comunicación principalmente.

Por lo anterior, es necesario brindar al alumno las posibilidad de reflexionar sobre los valores que imperan en su contexto, y al hablar de valores se debe pensar también en lo valorado; “¿qué es valioso para mí; qué es valioso para mi familia, para mi comunidad, para mis amigos?” Son cuestiones que indudablemente debe hacerse el joven para tratar de ubicar su acción en una dirección, no con la intención de implantar en él valores de forma

dogmática, sino con la intención de que reflexione sobre los propios y trate de descubrir cuáles pueden reportar un mayor beneficio para él y para los objetivos que se haya propuesto; asimismo, la clarificación de valores es necesaria para la decisión de carrera profesional, de pareja, residencia y trabajo.

1.8. La Comunicación

La comunicación y el lenguaje son características propias de los seres humanos y son los facilitadores de la vida social. Esta relevancia del lenguaje dentro de la vida social del hombre fue notada por pensadores de la antigüedad: para Platón el lenguaje es el medio a través del cual fluye el "*logos"*; para Aristóteles se configura en un conjunto de signos que hacen posible la razón y la interacción de las personas dentro de la "*polis".*

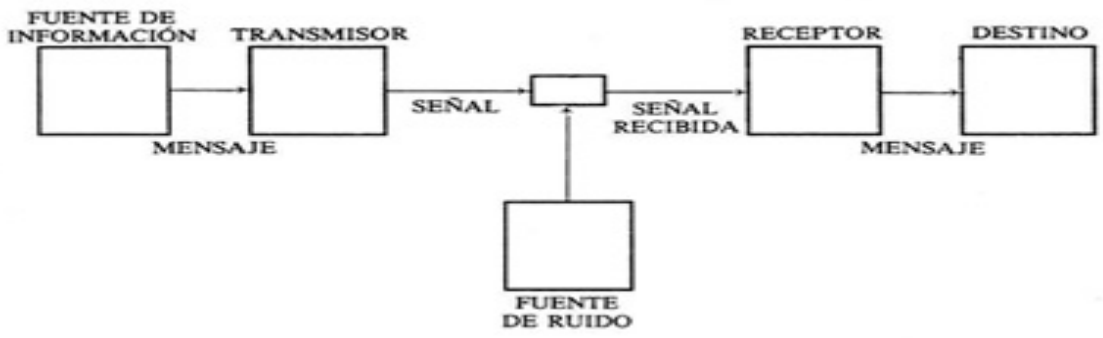
Así, se piensa en el lenguaje como el medio a través del cual se da la comunicación, ya sea el habla, la escritura, la lectura, los gestos o el movimiento del cuerpo al hablar; la comunicación seria entonces el "*intercambio*" de mensajes codificados en un lenguaje que se dan en la interacción humana.

Desde un punto de vista académico, la Comunicación comienza a consolidarse como disciplina científica a mitad del siglo XX, con el surgimiento de los medios masivos de comunicación y el dominio teórico del conductismo dentro de la disciplinas de la conducta humana (Rodrigo, 2011). Así pues, desde sus inicios como disciplina científica hasta nuestros días, han sido distintos los modelos que han tratado de dar cuenta sobre el fenómeno de la comunicación. Un modelo es un plano de la realidad, una mirada parcial que nos da cuenta de un fenómeno dentro del mundo. Siguiendo a Rodrigo (2011), un modelo es un conjunto de conocimientos teórico- hipotéticos que tratan de explicar un fenómeno desde un punto de vista racional, es decir, científico. Por lo anterior, no es posible esperar de un modelo que dé una explicación total sobre un fenómeno; su visión será siempre parcial. En la comunicación, como en la diversidad de disciplinas humanas encargadas de generar conocimiento, han existido diversidad de modelos que tratan de dar una explicación al fenómeno estudiado (Rodrigo, 2011). A continuación expondremos solo dos de ellos.

En primer lugar, se considerará el modelo de Shanon y Weaver. Este modelo, desde un enfoque matemático, fue el primer intento de explicar el fenómeno de la comunicación. (Mac Luhan & Powers, 1996; Rodrigo, 2011). El modelo de Shanon y Weaver se enfocaba

principalmente en la eficacia en la transmisión de mensajes. Weaver, consideraba la comunicación como “el conjunto de procedimientos por medio de los cuales un mecanismo afecta otro mecanismo” (1981: p.20; citado por Rodrigo, 2011). Asimismo, para Shanon y Weaver hay que reconocer, dentro de la comunicación, tres problemas distintos y sucesivos. Un problema técnico (precisión en la transmisión de señales); otro semántico (precisión en la forma en que es recibido el significado) y finalmente la efectividad (del significado al afectar la conducta del destino). En la siguiente figura (Rodrigo, 2011), se puede observar una representación gráfica del modelo de Shanon y Weaver.

Figura 1. El modelo de comunicación de Shanon y Weaver.



Fuente. (Rodrigo, 2011, pág. 18)**.**

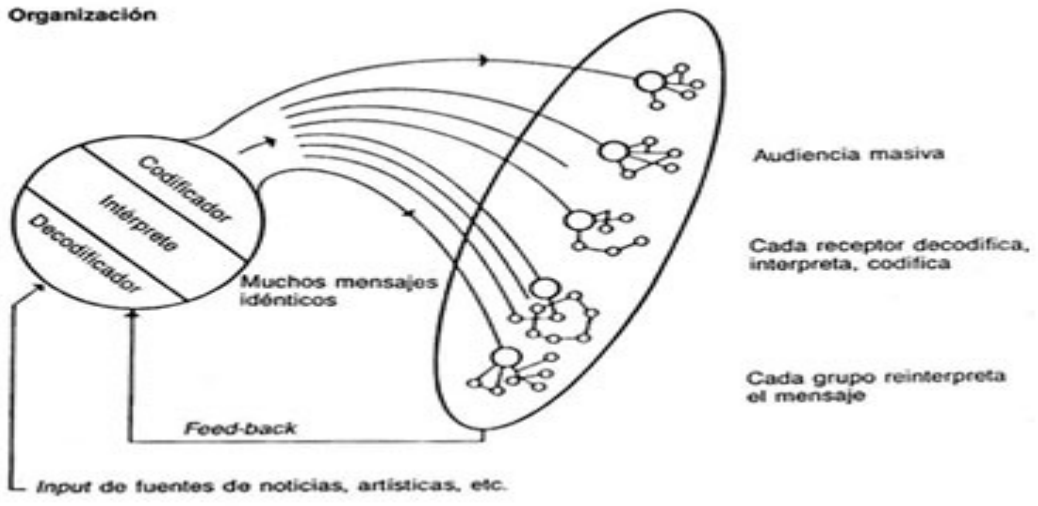
Como se puede notar, el proceso comunicativo inicia en una fuente de información que codifica un mensaje para enviar una señal por medio de un transmisor; es aquí cuando la señal puede verse distorsionada por una fuente de ruido; posteriormente, la señal recibida llega a un receptor, que decodifica el mensaje y lo hace llegar a su destino. Es importante destacar que dicho modelo resulta inspirado en las teorías conductistas del estímulo-respuesta.

Asimismo, a mediados del siglo XX, pero desde una perspectiva sociológica, surge otro modelo que da cuenta del fenómeno comunicativo. Para Shramm,

> Las investigaciones sobre comunicación se refieren a cómo se puede ser efectivo en la comunicación, cómo ser comprendido, cómo ser claro, cómo utilizan las personas los medios efectivos de comunicación, cómo pueden entenderse entre sí las naciones, cómo puede usar la sociedad los medios de masa con mayor provecho y, en general, cómo funciona el proceso básico de comunicación. (1982, pág.19; citado por Rodrigo, 2011; pág. 32).

A este respecto, es importante destacar que Shramm es un precursor en los estudios sobre los medios masivos de comunicación. A continuación se muestra una representación gráfica de su modelo y posteriormente se hará una breve exposición sobre el mismo (Shramm, 1954; citado por Rodrigo, 2011).

Figura 2. El modelo comunicativo de Shramm.



Fuente. (Rodrigo, 2011, pág. 22).

Como se puede observar, el proceso comunicativo da inicio con un input o entrada de información proveniente de fuentes de noticias, sean estas artísticas, deportivas, políticas o de espectáculos. El medio masivo de comunicación funge como un decodificador, intérprete y codificador de una variedad de mensajes idénticos; es decir, el medio, de acuerdo a la lógica de producción y al discurso que quiera promover, decodificará la información proveniente de la sociedad, la interpretará de acuerdo a la lógica de producción y el discurso que en un momento dado es el oficial y codificará mensajes nuevos a una audiencia masiva. A pesar de que los mensajes llegan a una audiencia masiva, cada receptor decodifica, interpreta y codifica nuevos mensajes de acuerdo a sus creencias. Cada individuo pertenece o se identifica con ciertos grupos en los cuales puede encontrar puntos de acuerdo con su forma de pensar; así, cada grupo reinterpreta el mensaje y codifica nuevos mensajes que sirven como motor de la vida social. Así, los medios masivos generan opiniones que se instauran en el tejido social; generan discursos que sirven para entretener, educar, informar y desinformar, como en el caso mexicano. En este sentido, los medios masivos (prensa, radio, televisión e internet), por medio del discurso que promueven, generan modos de comportamiento, valores, creencias y discursos que circulan entre el grueso de la población.

Por lo anterior, es necesario que el alumno reflexione sobre la forma en que se comunica en su contexto (familia, amigos y escuela); si en verdad las personas entienden lo que él quiere decir, así como el impacto que tiene en él el discurso que promueven los medios masivos de comunicación en México; esto con la intención de que aclare si en verdad sus valores personales no se encuentran influenciados por los que promueven los medios masivos. Asimismo, es necesario que el alumno reflexione sobre el modelo de éxito que se promueve en los medios y lo que él considera que es exitoso; esto le servirá para "*aterrizar*" sus verdaderos intereses, gustos y preocupaciones para poder descubrir su verdadera vocación, sin necesidad de considerar el modelo de éxito propuesto por los medios masivos o justificando su inclinación por este; así pues, un alumno puede tener la intención de convertirse en actor, deportista o cantante ya que es una imagen que resulta exitosa por ser la que se promueve en los medios[1]. Puede tomar esta decisión sin considerar sus gustos, aptitudes e intereses y simplemente hacerlo con al afán de imitar el modelo propuesto en los medios masivos.

Así pues el diseño curricular contempla un espacio en el que los alumnos puedan reflexionar sobre la forma en que se comunican, la relación existente entre los valores y modelos propuestos en los medios, y sus propios valores y modelos. Esto con la intención, como se mencionó anteriormente, de que el alumno clarifique sus valores, gustos, intereses y aptitudes para que pueda elegir una vocación y plasmar sus objetivos en un proyecto de vida.

Como señalan Piñuel & Lozano

> El buen comunicador basa, no obstante, su éxito en una cosa muy sencilla; sabe discriminar, juzgar certeramente aquello que precede a la comunicación (quién es el otro, cómo es, qué espera de mí); aquello que acompaña a la comunicación, como por ejemplo, las condiciones en que tiene que desenvolverse, es decir, el contexto comunicativo (informal o formal, ritualizado o no, privado o de carácter público, etc.); y, finalmente aquello que puede acaecer después de la comunicación: lo que con ella se puede ganar o perder, ya sea de naturaleza social (reconocimiento o prestigio ante el interlocutor), de carácter cognitivo (se me entiende); o emocional (se me acepta, me quieren) (2006, pág. 21)

[1] A este respecto es importante considerar que la mayor parte de la publicidad utiliza como "imagen" a actores, actrices y deportistas que son "exitosos" y sirven de modelo e inspiración a millones de personas en el mundo; piénsese simplemente en el fenómeno mediático "Chicharito".

1.9. La Asertividad

La asertividad es un tema que se relaciona íntimamente con la autoestima, la comunicación y la toma de decisiones. Se relaciona con la Autoestima en el sentido de que una persona que es asertiva, es decir, que expresa sus ideas, pensamientos y emociones defendiendo sus derechos y reconociendo los de los demás, tiende a gozar de una autoestima elevada, ya que al expresarse reconociendo sus derechos incrementa su grado de confianza (Shelton & Burton, 2006); se relaciona con la comunicación ya que la persona que es asertiva sabe comunicarse con eficiencia y expresa sus pensamientos y emociones de una forma clara y respetuosa; se relaciona con la toma de decisiones en el sentido de que para tomar una decisión correcta, es necesario conocer y expresar los propios gustos, intereses y opiniones.

A este respecto Shelton & Burton, señalan tres tipos distintos de toma de decisiones que se relacionan con los diversos grados de asertividad; para ellos

> Tomar decisiones basadas en la información de que se dispone y en las propias necesidades fomenta una conducta asertiva; tomar decisiones basadas en el potencial para influir sobre los demás es ser agresivo; mientras que dejar las decisiones para los demás o tomar decisiones para evitar conflictos es ser pasivo. (2006, pág.18)

Asimismo, Shelton & Burton señalan que la persona que mantiene un comportamiento asertivo puede expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin ambages, siempre y cuando se respeten los derechos y dignidad de las demás personas; así pues, según dichos autores, actuar con asertividad permite:

-Mejorar su autoestima expresándose de una manera honesta y directa.

-Obtener confianza experimentando el éxito derivado de ser firme.

-Defender los derechos personales cuando sea necesario.

-Negociar provechosamente con los demás.

-Fomentar el crecimiento y realización personales.

-Adoptar un estilo de vida en el que pueda proceder ante sus deseos y necesidades sin conflictos. (2006).

Dentro de la esfera afectiva, relacionada principalmente con la autoestima, “la asertividad permite relaciones más funcionales, más directas y auténticas. Es un método de comunicación por excelencia, donde la honradez y la transparencia son determinantes” (Riso, 2002, pág. 10). Así, el asertivo siempre actúa de acuerdo a sus necesidades sin dejar de considerar las de los demás; como reza el viejo adagio “es tan incorrecto hablar cuando se debe callar como callar cuando se debe hablar”. Así pues, el objetivo central de la asertividad no es decir lo que uno piensa sin considerar a las otras personas -eso sería agresividad- sino, como señala Riso, “defenderse y autoafirmarse, sentar precedentes de inconformidad” (2002, pág.11).

Este autor nos señala también tres situaciones en las que ser asertivo puede ser una contraindicación, a saber:

“-Cuando la integridad física puede verse afectada.

-Cuando se puede lastimar a otra persona.

-Cuando hay un costo social significativo” (Riso, 2002, pág. 16).

Para concluir, la asertividad es un tema que fomenta el desarrollo personal y propicia la aparición de las habilidades sociales (Riso, 2002), por lo que la revisión del tema dentro del currículo se encuadra perfectamente, ya que para abordar el proyecto de vida, es necesario, además de que el joven reconozca sus aptitudes y posibilidades, así como sus valores, que cuente con la habilidad de expresar sus ideas, opiniones y sentimientos de un modo que le permita desenvolverse de un modo adecuado; así pues, a pesar de las presiones familiares a las que se pudiera ver asediado un joven al momento de elegir una carrera o una pareja, o el lugar de residencia, él sabrá cómo defender su derecho a autodirigirse sin necesidad de “*aplastar*” a los demás, defendiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo.

Una vez que se ha revisado lo referente a la adolescencia, el proyecto de vida y los diversos componentes de la personalidad que lo integran, se expondrá a continuación lo relacionado con el diseño y evaluación curricular, con la intención de que el diseño curricular que se pretende elaborar cuente con un sustento teórico que fundamente su puesta en práctica.

Capítulo 2

Diseño y Evaluación Curricular

El diseño y evaluación curricular se consolidan como componentes centrales del fenómeno educativo, y también del proceso de enseñanza-aprendizaje que buscan fortalecer el sistema educativo, el centro escolar, y más concretamente, el docente y los alumnos dentro del aula (Casanova, 2002, 2006). Esta labor le es encomendada a la institución escolar por la sociedad con unos objetivos y medios muy particulares. La Sociedad confía a la Educación la incorporación de las nuevas generaciones no solo al ámbito laboral/productivo, sino que también inserta a sus miembros en el "*mundo simbólico*" que representa la cultura particular de una sociedad que ocupa un tiempo y lugar determinados. Este "*mundo simbólico*" es tan amplio como la imaginación y abarca cosas tan simples y cotidianas como la gastronomía y vestimentas propias de cada cultura, hasta llegar a objetos más complejos y abstractos como las creencias, los valores, sistemas morales, un conjunto de leyes, que ligados brindan el marco institucional en el que se desenvuelve la actividad de la persona (Casanova, 2006, D Ángelo, 2000).

2.1. Marco Legal del Diseño y Evaluación Curricular en México

Uno de los objetivos centrales del fenómeno educativo resulta ser la enseñanza programada de los contenidos que se requieran transmitir, sean estos de carácter puramente científico o estén relacionados también con actitudes, habilidades y destrezas, con la finalidad de que los alumnos puedan utilizar lo aprendido en situaciones específicas de la vida (Casanova, 2006; Dirección General de Bachillerato, 2011). Es decir, la institución escolar cuenta con las herramientas y mecanismos necesarios y específicos para lograr niveles de enseñanza y aprendizaje de calidad, dentro de su profesorado y alumnado, que rebasen la experiencia cotidiana; estas herramientas y mecanismos son específicamente el diseño y la evaluación curricular. Por medio del diseño curricular la sociedad, a través de la institución escolar, determina cuáles son los objetivos, las materias/asignaturas, temas, contenidos, tipo de actividades y materiales de apoyo del sistema educativo, con la finalidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que promuevan en el alumno el desarrollo de habilidades, destrezas y/o competencias, que busca facilitar, acorde a sus propias necesidades; por

medio de la evaluación, la sociedad busca obtener datos sobre el proceso -antes, durante y después del proceso mismo; en un nivel macro (el sistema educativo) y micro (el aula/salón de clases)- de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de detectar errores y corregirlos por medio de decisiones acertadas, para lograr así una respuesta atinada de la educación a las necesidades de la sociedad (Casanova, 2002, 2006; DGB, 2011). Todos estos objetivos y contenidos son posibles gracias a un marco legal e institucional que le dan "*operatividad*" al sistema educativo, por lo que se considera necesario hacer una breve mención sobre el marco legal del diseño y evaluación de programas educativos dentro de la sociedad mexicana.

En la sociedad mexicana, la Ley General de Educación (LGE) establece como objetivo de la educación hacer un

> Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres de manera que tengan sentido de solidaridad social (Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión, 2012, pág. 1)

En la misma ley, en lo que concierne al diseño de los planes y/o programas educativos (entendidos en el presente trabajo como currículo), se establece en el artículo 12 que es una obligación exclusiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP/ Secretaría) el

> Determinar para toda la república los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales. (Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión, 2012, pág. 5)

Sin embargo, en el artículo 13 se hace mención a que las autoridades educativas locales pueden proponer a la Secretearía los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio de cada entidad; asimismo, en el artículo 47, se menciona que los contenidos a transmitirse serán establecidos en los planes y programas de estudio considerando los siguientes criterios:

> 1.- Los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que corresponden a cada nivel educativo.

> 2.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el alumnado deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo.
>
> 3.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo.
>
> 4.- Los criterios y procedimientos de evaluación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo. (Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión, 2012, pág. 16)

En lo que se refiere a la evaluación, además de lo mencionado en la sección cuarta del artículo 47 de la LGE, los artículos 29, 30 y 31 de la misma, aluden a la necesidad de realizar evaluaciones planteadas periódica y sistemáticamente, elaboradas por autoridades educativas con la finalidad de obtener información y llevar a cabo el proceso evaluativo para medir el logro educativo de las entidades federativas en colaboración con directivos, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad, en un entendido de rendición de cuentas hacia todos los interesados del proceso educativo (Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión, 2012); asimismo, se nota que en cuanto al diseño y evaluación curricular se mantiene un enfoque por competencias (conocimientos, habilidades y destrezas que son objetivo del currículo y objeto de análisis por parte de la evaluación), en el que se permite que las diferentes regiones del país hagan sugerencias a la Secretaría sobre los objetivos, contenidos, secuencias y criterios de evaluación puestos en juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez revisado brevemente el marco legal del diseño y la evaluación curricular en México se expondrá a continuación los conceptos de Currículo y Evaluación dentro del ámbito educativo.

2.2. El concepto de Currículo y sus diferentes enfoques

El concepto de currículo, etimológicamente, proviene del latín "*curricŭlum",* "con el significado literal de "carrera" o "lugar donde se corre" (Casanova, 2006, págs. 75-76); en su significado actual alude a dos definiciones primordiales: "plan de estudios" o "conjunto de prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades" (RAE, 2012); es de notar que el término "*currículo"* comienza a utilizarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, específicamente en España, con la entrada en vigor de la Ley General del Ordenamiento

del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. (Casanova, 2006); es importante notar que en México se siguen utilizando los términos de planes y/o programas de estudio en la LGE.

Así pues, es importante considerar las diferencias existentes entre un plan o programa de estudio y el currículo. Programa, programación, plan de estudios, son términos utilizados dentro de la educación tradicional para designar un enfoque academicista, centrado en contenidos disciplinares compendiados en temarios, que describen la "acumulación" de información y datos en la cabeza de los estudiantes, sin considerar los valores y actitudes que se intercambian en la enseñanza y que no están contemplados en los objetivos del plan o programa (Casanova, 2006); sin embargo, como bien señala Casanova, "en la escuela no sólo se enseñan y se aprenden conocimientos disciplinares, sino también, y sobre todo, actitudes ante sí mismo y ante la vida y procedimientos de estudio y de trabajo" (2006, pág. 81). Por lo tanto, mientras que el plan o programa de estudios se enfoca casi exclusivamente en que el alumno acumule información de orden disciplinar y científico de un modo secuencial y lógico, el currículo se concibe igualmente como una programación que agrega entre sus objetivos el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas para la convivencia dentro de una sociedad con constantes cambios, por medio de valores y actitudes que se incorporan al currículo y los cuales también son evaluados; así pues, se piensa en el currículo como

> Todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos sino también principios, procedimientos y actitudes; y abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquello por lo que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, citado por Casanova, 2006, pág. 86)

Desde este punto de vista, el currículo contempla la formación integral de la persona tratando de abordar las diferentes esferas de la misma -personal, afectiva, cognitiva y social- dentro de la escuela, considerando los medios que esta ofrece a los alumnos para aprender, así como los mecanismos y criterios para evaluar los medios ofertados y el logro académico, con la intención de propiciar un ciudadano con conciencia solidaria, que sea capaz de desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida y mantenga una actitud solidaria y democrática, así como la habilidad de aprender por sí mismo de forma continua a lo largo de su vida (Casanova, 2006; Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión, 2012).

Así pues, se considera el diseño curricular como

> La propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto (Casanova, 2006, pág. 89)

El diseño curricular se puede plantear desde diferentes enfoques, ya sea que se elija uno en particular o se opte por un modelo ecléctico que logre conjugarlos; dichos enfoques son el academicista, el social, el filosófico, el psicológico y el pedagógico (Casanova, 2006); en la siguiente tabla se recogen algunas de sus principales características:

Tabla 2. Enfoques del currículo.

Enfoque	Descripción
Academicista	-Se centra en la organización de contenidos de carácter cultural y científico. -Se estructuran en función de las disciplinas existentes. -Busca que se adquieran y acumulen conocimientos.
Social	-Integra los aprendizajes y competencias que el alumno requiere para incorporarse con éxito a su entorno. -Pone énfasis en la prospectiva de futuro para elegir alguna profesión y áreas curriculares para ingresar al mercado laboral.
Filosófico	-Se centra en una concepción del mundo y de la persona que varía según la época. -Se cuestiona sobre los objetivos centrales de la sociedad, la educación y los agentes implicados en ella. -Se vuelve centro del debate dentro de los círculos académicos y sociales y establece métodos de abordar las problemáticas.
Psicológico	-Se centra en las aportaciones de la Psicología al ámbito educativo, principalmente a la cognición y el desarrollo psicosocial de la persona. -Considera las diversas fases del desarrollo de la persona y su aplicación al aprendizaje en contextos escolares.
Pedagógico	-Se centra en el saber acumulado a lo largo de la historia en torno a métodos y estrategias pedagógicas específicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elaboración propia a partir de Casanova (2006).

Como se puede notar, todos los enfoques ofrecen ventajas que resultan importantes al momento de diseñar las experiencias de aprendizaje que oferta la escuela a los alumnos. Es indudable que no se puede prescindir de los conocimientos científicos que son necesarios para comprender medianamente y manipular los artefactos tecnológicos que han venido a transformar la forma de comunicarnos y relacionarnos, así como para formar recursos humanos especializados que puedan incidir en ámbitos importantes de la vida social en su aspecto científico y académico, en lo que refiere al enfoque academicista; asimismo, es necesario contemplar el desarrollo de habilidades para que los alumnos logren una correcta inserción al mundo adulto, pensando en una elección vocacional o algún medio laboral que permita sustentar la vida del educando de una forma digna por medio de actitudes positivas, pensando en el enfoque social; también, se hace necesario contemplar los métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje, el crecimiento o desarrollo de la inteligencia y concepciones y/o esquemas de los alumnos, debidamente fundamentado desde la Psicología de la Educación, la Psicología del Desarrollo y aportaciones también de la Psicología Social (Casanova, 2006); también es necesario considerar el perfil de ciudadano que se espera conseguir por medio de la institución educativa, los fines últimos de la educación y la sociedad que se espera conseguir a través del proceso educativo, pensando en el enfoque filosófico y finalmente, es necesario considerar los métodos pedagógicos acumulados a lo largo de la historia; en términos ideales, se puede decir que el currículo debe contemplar los cuatro enfoques, a pesar de que en la práctica resulte ser una labor compleja. Así pues, pensando en la definición de currículo mencionada, es de resaltar que se debe contemplar en su planeación y diseño ofrecer y garantizar un conjunto de experiencias de aprendizaje que el medio social en su conjunto, incluidas la familia, la escuela y la sociedad, otorga a los estudiantes para el desarrollo pleno de sus habilidades y competencias. Ahora se discutirán algunos componentes del currículo en los que coinciden Casanova y la LGE.

2.2.1. Los elementos del Currículo: los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación

Como se mencionó, en el artículo 47 de la LGE se señala, en sus cuatro apartados, los ejes en base a los cuales se deben diseñar los planes y programas que están a cargo de la Secretaría. La ley contempla los propósitos educativos, en primer lugar, en segundo las secuencias didácticas, tercero los contenidos y finalmente los criterios para evaluar el

aprendizaje, en los diferentes niveles y grados que componen el sistema educativo nacional. También Casanova coincide al pensar que “los elementos básicos de todo currículo, en torno al cual se realiza su diseño sea cual fuere su ámbito de aplicación […] son los objetivos, los contenidos, la evaluación y las estrategias metodológicas” (2006, pág. 90). Aunque no coinciden en la terminología ambas referencias, se considera que guardan cierta semejanza y solo varían en el orden de mención; esto en el entendido de que el currículo no solo es la plasmación de los objetivos, la selección de los contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, operando cada elemento autónomamente respecto a los demás; más bien se piensa en el currículo como un sistema (Ludewig, 2010), en el que interactúan diversos procesos que permiten el funcionamiento del mismo: si un proceso que se lleva a cabo o uno de sus elementos falla, todo el sistema se colapsa; luego entonces, se puede entender al sistema curricular como una serie de procesos que se desarrollan en dos fases; el planteamiento de los objetivos y la selección de contenidos en la primera fase, y la selección de las estrategias metodológicas y criterios de evaluación en la segunda fase, de acuerdo al orden de mención que hacen la LGE y Casanova. A continuación se discutirán algunas características generales de los elementos del currículo mencionados.

Los objetivos se constituyen como las metas que se buscan alcanzar dentro del currículo, “responden a las preguntas: ¿para qué educar?, ¿para qué enseñar?” (Casanova, 2006, pág. 95) y por tanto lo determinan en todos sus demás aspectos, como los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. Es decir, al momento de plantear los objetivos se debe buscar que exista congruencia y cohesión entre objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación; por ejemplo: si el objetivo es que el alumno aprenda a sumar, sería absurdo presentarle un contenido que tenga que ver con las divisiones, con una actividad en la que pase a escribir al pizarrón la capital de un país y se considerara que cumple con los criterios para “*acreditar*” la actividad el hecho de que el alumno “señala en un mapa la capital que escribió en el pizarrón”; es necesario presentar los contenidos debidamente seleccionados, que contengan información relevante sobre la temática abordada; es importante acoplar la actividad que mejor se complemente con el objetivo y el contenido, y por lo tanto, establecer criterios evaluativos congruentes; esto con la finalidad de que el currículo resulte lo más viable posible y responda a las verdaderas exigencias de los alumnos, del centro escolar y de la sociedad. Así también, existen los objetivos primordiales del sistema educativo, que se van desglosando en objetivos particulares para cada nivel del mismo, ya sean los del nivel básico, medio y medio superior, en el caso mexicano; por área, y, finalmente, por unidad didáctica (Casanova, 2006).

Los contenidos se consideran como la materia prima a través de la cual los objetivos pueden cumplirse; es decir, si los contenidos no guardan relación con los objetivos, si cada objetivo no cuenta a su vez con un contenido, resulta ilógico que los mismos puedan lograrse (Casanova, 2006); por ejemplo, si el objetivo de la enseñanza es que el alumno aprenda a usar un computador y navegar en Internet, el contenido será toda la información necesaria para que el alumno sea capaz de desarrollar dicha destreza; desde las consideraciones técnicas de los equipos de cómputo y los requerimientos para navegar en la red, hasta el uso de programas específicos para tareas particulares, tales como editores de texto, de generación de bases de datos, de edición fotográfica, hasta el uso discriminado y útil de redes sociales y bases de datos académicas. La Real Academia Española (RAE), en una de sus acepciones, define contenido como "tabla de materias a modo de índice" (RAE, 2012); en palabras de Casanova, el contenido es "un medio para conseguir el objetivo marcado" (2006, pág. 116). Pero como se ha hecho notar, el currículo no es únicamente un conjunto de conceptos declarativos, evaluados con el típico examen, que se buscan transmitir al alumno, también forman parte del currículo los procedimientos para realizar correctamente diversas actividades y las actitudes para saber vivir y convivir; por lo tanto los contenidos no se refieren únicamente a los saberes declarativos y conceptuales que los alumnos desarrollan durante su estancia en la escuela, se refieren también a saberes procedimentales (saber hacer), a saberes actitudinales (que implican la puesta en juego de creencias y valores del alumno para el saber vivir y convivir), que en la visión tradicional de la enseñanza se lograban por medio de un "currículum no escrito (Dreeben, R., 1989: 73-75) o el currículum oculto (Torres, J., 1998)" (Casanova, 2006, pág. 117), y que en la visión del currículo se establecen como diferentes tipos de contenido, ya sean estos conceptos, procedimientos o actitudes (Casanova, 2006, pág. 119).

En lo que concierne a las estrategias metodológicas, la RAE define método, en una de sus acepciones, como "procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla"; y se define estrategia, en su tercera acepción, como "conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento" (RAE, 2012). En esta definición cabría destacar dos aspectos importantes; la consideración del método como medio para encontrar la verdad -método científico, filosófico, artístico- y la consideración del mismo como medio para la enseñanza, es decir, procedimientos y técnicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando aportaciones de la psicología, en lo que concierne a la etapa evolutiva del alumno. (Casanova, 2006). En un plano estrictamente psicopedagógico, se entiende por metodología didáctica al "conjunto de métodos y procedimientos que se

implementan para enseñar" (Casanova, 2006, pág. 177). Asimismo, se considera que son varios los conjuntos de métodos y procedimientos que favorecen el aprendizaje de los alumnos dentro del aula, por lo que en la tabla tres se mencionan sus características y su clasificación:

Tabla 3. Clasificación de las metodologías didácticas.

Por línea de razonamiento aplicada	**- Inducción:** Pensamiento que conduce de los hechos particulares al establecimiento de patrones generales. **- Deducción:** Procedimiento inverso que de patrones generales los aplica a un caso concreto. **- Análisis:** Procedimiento mental que consiste en fragmentar con la atención y el razonamiento los componentes de un concepto u objeto que se presente al sujeto. **- Síntesis:** Procedimiento inverso que le permite al razonamiento agrupar con criterios fijos conceptos generales al sujeto.
Por el modelo de desarrollo personal pretendido	- **Individualización:** Pretende el desarrollo individual de la persona, dejando de lado el desarrollo social. - **Socialización:** Parte de la idea de que la sociabilidad es inherente al individuo; la persona adquiere sentido por la sociedad. - **Personalización:** Contempla que la persona es individual y social a la vez.
Por el tratamiento disciplinar seleccionado	- **Globalización:** Parten de un punto de interés del alumno y a partir de ahí se determinan los contenidos en áreas o temas; se utiliza principalmente en educación preescolar. - **Interdisciplinariedad:** Pretende generar una conexión entre la diferentes disciplinas y los objetivos y contenidos de la educación. Se utiliza en el bachillerato.

	- **Disciplinariedad:** Se caracteriza por presentar contenidos altamente especializados sobre las ciencias y componentes de las mismas. Se utiliza generalmente en la educación superior.

Elaboración propia a partir de Casanova (2006).

En lo concerniente a las estrategias, se definen como "actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento" (Beltrán, 1993, pág. 54; citado por Casanova, 2006, pág. 190); en este sentido, las estrategias se pueden entender como los medios de facilitar la experiencia de aprendizaje de los alumnos dentro del salón de clase, por medio de actividades y materiales concretos. Este momento del proceso curricular es en el que verdaderamente se pone en juego el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son las actividades y materiales con los que va a convivir el alumno los que determinarán el éxito-fracaso del proceso, considerando que los mismos puedan resultar muy apropiados o inapropiados al grupo al que se presentan; en la siguiente tabla se pueden observar los diversos tipos de actividades.

Tabla 4. Tipología de las actividades.

Por su finalidad	-De motivación -Nivelación -Aprendizaje -Refuerzo -Ampliación -Evaluación
Por su contenido	-Conceptuales -Procedimentales -Actitudinales
Por su metodología	-Globalizadas -Interdisciplinares -Disciplinares
Por su frecuencia	-Puntuales -Cíclicas

Por el agrupamiento del alumnado	-De grupo a grupo -De grupo medio -De pequeño grupo -Individuales
Por su ubicación	-De centro -De aula -Externas

Fuente. (Casanova, 2006, p. 203).

En lo que concierne a los materiales, presentamos en la siguiente tabla los materiales con los cuales los docentes pueden facilitar el logro de los objetivos curriculares:

Tabla 5. Tipología de los materiales didácticos.

Material Impreso: -Murales -Laminas -Fotografías -Libros de texto -Libros de lectura complementaria -Diccionarios/Enciclopedias -Prensa
Material audiovisual -Material sonoro -Cintas, CD, otros soportes -Material visual: imagen fija -Diapositivas, transparencias, fotografías, “power point” -Material audiovisual -Video, cine, televisión

Material informático

-Diversos soportes

-CD, DVD e Internet

Fuente. Casanova, 2006, p. 208.

Una vez que se han expuesto las principales características del currículo y sus componentes, queda por considerar lo referente al proceso evaluativo. Es de destacar que no se siguió este orden de mención porque se considere que así se debe desarrollar cronológicamente en la práctica, si bien tradicionalmente se consideraba que el proceso de enseñanza-aprendizaje concluía con la aplicación del examen final para corroborar el aprendizaje de los alumnos, dejando de lado lo que ocurre en el desarrollo del mismo; en la concepción no tradicional de la evaluación, se considera que es un proceso que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo curricular en sus diferentes momentos, ya sea inicial, procesual y final (Casanova, 2002). A continuación se mencionarán algunas de las principales características de la evaluación curricular.

2.3. Concepto de evaluación curricular

La palabra *evaluación* es definida, en una de sus acepciones, por la RAE, como "examen escolar" (2012). Si bien esta definición resulta ser la tradicional, actualmente se considera que la evaluación es más que el simple examen que sirve como criterio único para determinar el nivel de aprendizaje en los alumnos. Esta visión surge de la idea de evaluación surgida en los inicios del siglo pasado, cuando en los Estados Unidos de Norteamérica se llevaba a cabo un gran proceso de industrialización ocasionado por el auge económico de la posguerra (Casanova, 2002). Esto ocasionó que se implementaran métodos para medir la eficiencia y eficacia de los trabajadores. Con el paso del tiempo se traslada esta visión de medir la eficiencia a la educación, y se comienzan a aplicar los diversos test psicológicos que tenían la finalidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia, considerada como la capacidad de almacenar información en la cabeza de los estudiantes (Casanova, 2002). En este contexto, es Tyler quien establece una primera definición de la evaluación educativa, al afirmar que la evaluación "es el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos" (Tyler, 1950; citado por Casanova, 2002, pág.20). Con la intención de conocer en *"qué grado"* se cumplen los objetivos propuestos, Tyler establece las ocho fases de la evaluación, las cuales son los siguientes:

1.- Establecer los objetivos.

2.- Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.

3.- Definir los objetivos en términos de comportamiento.

4.- Establecer situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.

5.- Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en situaciones apropiadas.

6.- Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.

7.- Recopilar los datos de trabajo.

8.- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento (Casanova, 2002, pág. 20).

Posteriormente, autores como Cronbach y Scriven, añaden la recogida de información para tomar decisiones sobre el programa educativo y validar los logros del programa emprendido, respectivamente (Casanova, 2002). Es de destacar que entre los tres autores comentados existe un consenso sobre la importancia de recabar información relevante sobre la efectividad de los programas educativos, la diferencia radica en el énfasis que pone cada autor sobre el uso de esa información; para Cronbach debe servir para tomar decisiones sobre el proceso, aunque no específica en qué momento se toman esas decisiones; por otra parte, para Scriven la información sirve para determinar si el programa educativo continúa implementándose según lo planeado o si es necesario realizar adecuaciones; desde la óptica del presente trabajo, se entiende a la evaluación como,

> Una recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden consecuente a conseguir o mejorar la situación evaluada. (Casanova, 2002, pág. 61)

En esta definición es importante considerar los siguientes aspectos; la sistematización en el proceso de obtención de datos para emitir un juicio de valor; la consideración de dichas valoraciones para tomar decisiones sobre el programa educativo que se implementa y el peso que tienen esas decisiones en la mejora y perfeccionamiento del proceso educativo. Esta definición de evaluación coincide con el planteamiento de la fases del sistema (Ludewig, 2010) curricular; como se corrobora por lo revisado anteriormente, el planteamiento de los objetivos y la selección de los materiales constituyen su primera fase, que podríamos llamar de planeación del currículo; la segunda fase, en la que se realiza la selección de las estrategias metodológicas (actividades y materiales) y la evaluación, que

podríamos denominar de desarrollo del currículo, es en donde este cobra vida; es decir, los procesos de selección de los contenidos y modelo evaluador, una vez que se implementan frente a los alumnos, se pueden modificar en función de las características propias del grupo al que se atiende, y esto debe ser atendido estableciendo objetivos, materiales y estrategias más pertinentes para el grupo o población. Pero este proceso de cambiar los componentes del currículo sobre su marcha no es fruto del azar, sino que obedece a una decisión que se toma considerando información confiable sobre el proceso que se está desarrollando (Casanova, 2002). Es por ello que esta concepción de la evaluación, que va más allá del examen final, se contempla como un proceso íntegro en el que se recoge información sobre el proceso a lo largo del desarrollo del mismo. Este proceso de recoger información válida de un modo sistemático se puede implementar en las diferentes esferas que conforman al sistema educativo, ya sea la Administración, el Centro Escolar o el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula (Casanova, 2002). En la siguiente tabla se muestra una clasificación de los tipos de evaluación:

Tabla 6. Tipología de la Evaluación.

Por su funcionalidad	**-Sumativa:** "se considera apropiada para productos que se consideran terminados" (Casanova, 2002: p. 69). Con ella no se pretende mejorar o corregir el proceso. **-Formativa:** "se utiliza en la valoración de procesos […] y supone […] la obtención de datos a lo largo de ese mismo proceso" (Casanova, 2002: p. 71).
Por su normotipo	**-Criterial:** Pretende establecer ciertos criterios y/o fases que sirven como indicadores del aprendizaje de los alumnos. **-Normativa:** Supone la valoración de un alumno en función de los niveles de rendimiento de un grupo o nivel. **-Idiográfica:** Atiende a las capacidades que el alumno posee en función de sus circunstancias particulares
Por su temporalización	**-Inicial:** Se establece al inicio de un proceso o ciclo educativo; tiene como objetivo obtener el punto del que parten los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **-Procesual:** Consiste en la valoración contante del aprendizaje de los alumnos mediante información obtenida de un modo confiable y que sirve para tomar decisiones.

	-Final: Se realiza al concluir un proceso de enseñanza aprendizaje; supone una reflexión en torno a los objetivos conseguidos.
Por sus agentes	**-Autoevaluación:** El alumno es el encargado de emitir un juicio sobre los aprendizajes logrados; se pretende que sea un ejercicio permanente de la persona. **-Coevaluación:** Consiste en la evaluación conjunta de un trabajo o actividad realizado en grupo. **-Heteroevaluación:** Es el juicio que emite una persona sobre el desempeño de otra en la realización de alguna actividad.

Elaboración propia a partir de Casanova, 2002.

Como se puede notar, a lo largo del presente capítulo se ha hecho hincapié en que dentro del currículo no solo se debe de promover el aprendizaje de contenidos de carácter disciplinar y científico, sino que también se deben promover contenidos que promuevan el aprendizaje de actitudes que faciliten la convivencia, y procedimientos que permitan la ejecución de operaciones complicadas y que son necesarios para la vida cotidiana de cada persona, así como en la vida laboral. Dentro de esta visión del currículo, es importante hacer mención de los modelos o paradigmas psicológicos que sirven de sustento teórico al momento de enfocar los diversos diseños curriculares. Un enfoque teórico que últimamente se ha venido utilizando dentro de los diseños y evaluaciones curriculares es el Constructivismo y el enfoque por Competencias (DGB, 2011). Antes de hacer una breve descripción sobre estos enfoque teóricos se considera importante señalar que no se deja su mención al final por considerar que su importancia sea menor; como se ha venido destacando a lo largo del capítulo, la concepción del currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje que ofrece la institución escolar y la sociedad en su conjunto, con la finalidad de desarrollar todas las potencialidades de los alumnos (Casanova, 2006), permite integrar en el mismo una serie de experiencias que van más allá de la simple acumulación y almacenamiento de información dentro “de la cabeza de los niños”, que se consolidan en la implementación de contenidos actitudinales y procedimentales (Casanova, 2002). Así también lo plantea la LGE en su concepción de la educación, cuando la considera como “factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres de manera que tengan sentido de solidaridad social (2012, pág. 1); esta visión coincide con la concepción de Casanova sobre el currículo, sus componentes y la evaluación (2002, 2006). En lo que sigue se hará una breve mención sobre las características del

constructivismo y el enfoque por competencias desde el punto de vista de "*Los Lineamientos Generales de Evaluación"* (DGB, 2011).

2.4. El Constructivismo y las Competencias

El Constructivismo es una corriente psicológica en la que confluyen tres paradigmas con una amplia trayectoria teórica, producto de numerosas investigaciones desarrolladas en el siglo pasado: el cognoscitivista, psicogenético y sociocultural (DGB, 2011). Las aportaciones del paradigma cognoscitivista, se centran fundamentalmente en los trabajos sobre estrategias cognitivas y metacognición, enfocadas en establecer una conciencia en los alumnos sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden (DGB, 2011); asimismo considera las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, entendido como las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, que buscan integrar los conocimientos previos de los alumnos, unos contenidos organizados lógica y secuencialmente en organizadores previos y las experiencias cotidianas de los alumnos, con la finalidad de lograr un aprendizaje que vaya más allá de la simple memorización y fomente en el alumno la capacidad de implementar dichos aprendizajes en situaciones concretas de su vida (Hernández, 2006, citado por DGB, 2011).Por su parte, el paradigma psicogenético, desarrollado principalmente por Piaget, centra su atención en el origen del conocimiento y el proceso de "crecimiento" en tamaño y complejidad del mismo, estudiado como un fenómeno individual (DGB, 2011). Por último, el paradigma sociocultural, desarrollado por Vigotsky, quien afirma que el conocimiento se construye con los otros y para ello es necesaria la mediación de los otros, entendidos como entes sociales entre el mundo simbólico que representa la cultura y el sujeto cognoscente que "interioriza" dicha cultura (DGB, 2011). Así pues, el constructivismo se caracteriza como

> [...] un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 32: citado por DGB, 2011)

Los principios del constructivismo para implementarlos en la práctica son concebir al alumno y su capacidad de aprendizaje, como un ente activo capaz de recibir información, organizarla y jerarquizarla de acuerdo a sus conocimientos e ideas previas de las cosas, por

ello, cada alumno construye sus propia subjetividad en el proceso de desarrollo en la interacción con los otros -el conocimiento no es un hecho aislado- (DGB, 2011); asimismo se considera que la enseñanza “debe promover la capacidad para desarrollar aprendizajes que generen estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre las ideas previas y la nueva información” (DGB, 2011, pág. 17). Así pues, se dejan de lado las prácticas tradicionales de la enseñanza en las que se concebían que el alumno elaborara una copia fiel del conocimiento, y ahora se le percibe como un agente que es capaz de generar sus propias representaciones por medio de la experiencia directa con el mundo y con los contenidos escolares como un ente cognoscente. Con esta finalidad, aparte de promover experiencias de aprendizaje a los alumnos, se busca que las mismas requieran la participación de todo el grupo con la finalidad de que los alumnos puedan intercambiar sus diversos puntos de vista y enriquecer sus representaciones con los puntos de vista de sus compañeros, por ello se debe tratar de implementar un trabajo colaborativo (DGB, 2011); se entiende el trabajo colaborativo como un “proceso en el que las y los estudiantes comparten centros de interés, un objetivo, un propósito, donde se estimulan entre sí a explorar y superarse” (DGB, 2011, pág. 19).

Con respecto a las competencias, se plantean con la finalidad de ofrecer al alumno experiencias de aprendizaje que logran fomentar no sólo conocimientos de orden disciplinar y científico, sino que como se ha venido señalando a lo largo del capítulo (Casanova 2002, 2006), la mismas deben integrar en el alumno el desarrollo de actitudes y habilidades “que permitan un mejor desarrollo social y profesional en la interacción con otras personas” (DGB, 2011, pág. 25); la SEP plantea cuatro componentes de las competencias, a continuación se comentarán:

1.- Aprender a conocer: Propone el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria y el pensamiento; fomenta en el alumno la habilidad de aprender por sí mismo a lo largo de toda su vida (SEP, 2007); entendiendo que el mundo actual está en constante cambio y los conocimientos que tal vez hace un año eran válidos en un área de conocimiento tal vez hoy sean obsoletos; lo que obliga al estudiante y al profesional a buscar y seleccionar constantemente información válida y actualizada.

2.- Aprender a hacer: Se propone desarrollar en el alumno habilidades para enfrentarse a diversas situaciones en diferentes contextos.

3.- Aprender a vivir juntos: Se propone desarrollar en el alumno la capacidad de colaborar con los otros (DGB, 2011) y respetar la diversidad, entendiendo que en la sociedad actual conviven diversas concepciones del mundo que generan modos de vida particulares (Casanova 2002, 2006).

4.- Aprender a ser: Se propone desarrollar en el alumno la capacidad de actuar con "autonomía, juicio y libertad" (DGB, 2011, pág. 25).

La DGB define las competencias como "la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer […] el alumno" (2011, pág. 26). Esta concepción coincide con lo que se ha venido desarrollando a lo largo del capítulo, en el cual se ha puesto hincapié en la concepción del currículo, entendido como el conjunto de experiencias de aprendizaje que buscan potencializar todas las capacidades de los alumnos dentro de la institución escolar (Casanova 2002; 2006). Una vez que se ha hecho mención sobre las principales características de la adolescencia, el proyecto de vida y las diversas esferas de la personalidad que determinan su desarrollo, y las nociones de diseño curricular, currículo y evaluación curricular, se expondrán ahora las características del diseño curricular que se pretende elaborar para alumnos de tercero de secundaria, considerando antes cómo han sido atendidas estas necesidades de los adolescentes -establecer un proyecto de vida, plasmado como objetivo a desarrollar en las competencias para el manejo de situaciones (SEP, 2006)- en diversas propuestas curriculares desarrolladas en los últimos años. Por un lado, el trabajo de Campos (2011) considera que los adolescentes deben contar con un espacio curricular especial para que los alumnos de tercero de secundaria traten de esbozar sus principales objetivos con la intención de que clarifiquen la institución de educación media superior a la que les gustaría ingresar, así como para ir perfilando sus principales inquietudes profesionales y laborales. En este trabajo se destaca la importancia de trabajar el proyecto de vida en tercero de secundaria ya que el alumno deberá decidir en dicho curso a qué institución de educación media superior quiere ingresar, así como la falta de regulación en torno a los contenidos de la materia de Orientación (Campos, 2011). Por otro lado el trabajo de Flores (2009), hace referencia a la importancia de ofrecer al alumno de secundaria o bachillerato espacios en los que pueda exponer sus sentimientos e ideas, con la finalidad de que pueda expandir su conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismo y pueda establecer objetivos y planes de acción concretos. Finalmente, en el trabajo de Campos (2011), se hace una especial mención de la importancia que tiene conocer las características

de cada grupo así como manejar una estructura curricular abierta que permita realizar adecuaciones en el desarrollo del currículo.

Para concluir el capítulo se considera necesario aclarar que la propuesta curricular que se pretende elaborar, y que se presenta en el capítulo 3, pretende ser abordada desde el enfoque social principalmente, ya que el objetivo primordial de la propuesta curricular se relaciona en la prospectiva de futuro de los alumnos para elegir alguna profesión para ingresar al mercado laboral, por medio de un proyecto de vida, así como facilitar aprendizajes y competencias que le permitan al alumno incorporarse con éxito a su entorno social. De acuerdo también con lo expuesto sobre el constructivismo, se pretenden diseñar actividades que traten de fomentar un aprendizaje significativo en los alumnos por medio de un trabajo colaborativo, que les permita integrar por medio de la experiencia educativa nociones relacionadas con su propia persona y los objetivos que se plantean conseguir, así como la confianza para lograrlos; enriquecer sus representaciones sobre los valores y la importancia de la comunicación asertiva para establecer relaciones personales más "*sanas*". A continuación se presenta la propuesta curricular sobre proyecto de vida para alumnos de 3° de secundaria.

Capítulo 3

Propuesta Curricular

Con base en lo revisado sobre la adolescencia, el proyecto de vida, el diseño y evaluación curricular y el desarrollo de competencias para el manejo de situaciones, las cuales tienen como uno de sus objetivos que el adolescente elabore un proyecto de vida considerando sus posibilidades internas y externas de lograrlo, la presente propuesta curricular, compuesta de 15 sesiones con una duración de 50 minutos cada una, con un objetivo particular, un contenido, estrategias metodológicas y evaluación, y tratando de propiciar un aprendizaje significativo por medio del trabajo colaborativo y la exploración de ideas previas de los alumnos, se plantean los siguientes objetivos.

3.1. Objetivos

Objetivo general: Que el alumno elabore un proyecto de vida, estableciendo objetivos concretos y planes de acción para la consecución de los mismos, considerando sus posibilidades internas y externas de lograrlos. Asimismo, que reflexione y discuta sobre sus posibilidades internas y externas para lograr las metas planteadas.

Objetivo particular: Realizar una comparación entre el proyecto de vida realizado por los alumnos en la sesión 2 y el realizado en la sesión 15.

3.2. Descripción de las sesiones (Anexo 1)

A continuación se presentan los objetivos particulares de cada una de la sesiones; una descripción más detallada sobre las actividades se puede consultar en el Anexo 1.

Sesión: **1. Principales cambios en la adolescencia.**

Objetivo: Que los alumnos identifiquen los principales cambios físicos, psicológicos y sociales ocurridos durante la adolescencia.

Sesión: **2**. **Mi Proyecto de Vida.**

Objetivo: Que los alumnos identifiquen las actividades que le gustan y no le gustan realizar. Que los alumnos, dentro de las cosas que les gusta hacer, seleccionen aquella actividad o profesión a la que les gustaría dedicarse laboralmente. Que los alumnos establezcan objetivos que aspirarían a lograr en el futuro (corto plazo, próximo año; mediano plazo, los próximos tres años). Que los alumnos establezcan planes de acción para el logro de sus objetivos.

Tema: **Autoestima.**

Sesión: **3**

Objetivo: Que los alumnos establezcan las principales características de la Autoestima según las respuestas obtenidas cuestionando a cinco familiares o amigos. Que los alumnos reflexionen sobre la forma en que se valoran y respetan. Que los alumnos reconozcan las actividades que se sienten seguros y capaces de realizar, de aquellas en la que se perciben incapaces. Que los alumnos reconozcan la confianza o desconfianza en sí mismos para poder lograr los objetivos planteados en su proyecto de vida.

Tema: **Autoestima.**

Sesión: **4**

Objetivo: Presentar situaciones con las cuales los alumnos puedan identificarse con relación a la autoestima. Que los alumnos escuchen las opiniones de sus pares sobre el tema y que ejerciten la escucha y la expresión de sus opiniones dentro del grupo. Que los alumnos respondan afirmaciones presentadas como verdaderas o falsas poniéndose en el lugar de los personajes. Que reflexionen sobre lo que les sucede a ellos ante determinada situación. (Tomado de Vernieri, 2006, págs. 51-52-54).

Tema: **Autoconcepto.**

Sesión: **5**

Objetivo: Que los alumnos, por medio de la información que obtuvieron sobre el autoconcepto, establezcan, junto con sus compañeros, las principales características del mismo. Que los alumnos reconozcan las cosas que más le agradan y desagradan sobre su

propia persona. Que los alumnos reflexionen sobre las cosas que les agradan de sí mismo en relación con los objetivos que plantearon en la sesión dos.

Tema: **Autoconcepto.**

Sesión: **6**

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre la congruencia que existe entre la forma en que se perciben con la forma en que los perciben los demás. Que los alumnos discutan en grupo cuáles son las conclusiones a las que llegaron en consideración a la forma en que se perciben a sí mismos y la forma en que sus compañeros de grupo los perciben. Hacer una recapitulación de los temas de autoestima y autoconcepto y la relación de estos con el proyecto de vida.

Tema: **Toma de decisiones.**

Sesión: **7**

Objetivo: Que los alumnos reconozcan las decisiones que deben tomar para poder llevar a cabo los objetivos y planes de acción formulados en la sesión dos. Que los alumnos identifiquen y mencionen alguna situación de su vida en la que hayan requerido tomar una decisión complicada. Que los alumnos establezcan una jerarquía entre decisiones que deberían tomar ante diversas situaciones.

Tema: **Toma de decisiones.**

Sesión: **8**

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre los objetivos y planes de acción formulados en la sesión 2 bajo lo óptica del proceso de toma de decisiones revisado en la lectura 5 (del paso 2 al 5).

Tema: **Los valores.**

Sesión: **9**

Objetivo: Que los alumnos identifiquen las características de los valores según las respuestas que obtuvieron cuestionando a 10 familiares y amigos. Que los alumnos reflexionen y elaboren un listado con los que creen que son sus valores personales. Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de los valores humanos dentro de la sociedad.

Tema: **Los valores.**

Sesión: **10**

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre el valor personal que tiene el logro de los objetivos planteados en la sesión 2. Que los alumnos dialoguen y discutan sobre la importancia de considerar los valores al momento de formular sus objetivos personales.

Tema: **La comunicación.**

Sesión: **11.**

Objetivo: Que los alumnos reconozcan las principales características de la comunicación según la información que obtuvieron en enciclopedias o diccionarios. Que los alumnos reconozcan situaciones de la vida cotidiana en la que se manifieste una comunicación positiva o negativa. Que los alumnos reconozcan la importancia de saber comunicarse para poder lograr los objetivos que se plantearon.

Tema: **Comunicación.**

Sesión: **12**

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre los valores y modelos de éxito que se promueven en los distintos medios de comunicación. Que los alumnos reflexionen sobre la congruencia que existe entre sus objetivos personales y los valores de superación y éxito que se promueven en los medios de comunicación. Que los alumnos reflexionen sobre el papel de los medios masivos de comunicación en establecimiento de la opinión pública y de valores.

Tema: **La Asertividad.**

Sesión: **13**

Objetivo: Que los alumnos reconozcan las principales características de la Asertividad según la información recabada. Que los alumnos identifiquen un caso concreto en el que se manifieste un comportamiento asertivo. Que los alumnos reflexionen sobre la relación que existe entre sus objetivos y planes de acción, y mantener un comportamiento asertivo en sus relaciones personales.

Tema: **La asertividad.**

Sesión: **14**

Objetivo: Que los alumnos reconozcan el grado de asertividad con el que se desenvuelven en la vida cotidiana. Que los alumnos representen alguna escena de la vida cotidiana en la que se manifieste un grado de asertividad de los tres mencionados en la lectura 8.

Tema: **Mi Proyecto de Vida**.

Sesión: **15**

Objetivo: Que los alumnos comparen los objetivos y planes de acción formulados en la sesión 2 con los que plantearán en la sesión 15 y determinen y si notan una mayor objetividad al momento de plantearlos. Que los alumnos expresen su opinión acerca del presente taller.

3.3. Contenidos

Los contenidos que se pretenden trabajar en el presente taller se relacionan con algunos temas tratados en el Capítulo 1, tales como La Adolescencia, El Proyecto de Vida, Autoestima, Autoconcepto, Toma de Decisiones, Valores, Comunicación y Asertividad; asimismo la información que recabe el alumno en los diversos medios que se le solicitan -enciclopedias, diccionarios y opiniones de familiares y amigos-. Con esa intención se han compendiado en el material de apoyo (Anexo 2) los temas mencionados, con la finalidad de que sirvan de refuerzo a lo trabajado durante el desarrollo de las sesiones; asimismo, por medio del trabajo en equipos en todas las sesiones se pretenden generar actitudes de respeto, cooperación y tolerancia. En la siguiente tabla se pueden observar las lecturas contenidas en el material de apoyo.

Tabla 7. Contenidos del taller/Material de apoyo.

Lectura	Tema	Sesión
Lectura 1	“La Adolescencia”.	1
Lectura 2	“El Proyecto de Vida”.	2
Lectura 3	“La Autoestima”.	3
Lectura 4	“El Autoconcepto”.	5
Lectura 5	“Toma de Decisiones”.	7
Lectura 6	“Los Valores”.	9
Lectura 7	“La Comunicación”.	11
Lectura 8	“La Asertividad”.	13

3.4. Estrategias metodológicas

Con la intención de propiciar un aprendizaje significativo en los alumnos, es decir, que las experiencias de aprendizaje contenidas en el taller se integren a la vida cotidiana de los mismos, se han seguido dos estrategias básicas.

Conocer las ideas previas de los alumnos por medio de preguntas que buscan indagar las concepciones de los alumnos sobre los temas tratados en el taller, y el reconocimiento de diversas opiniones sobre los temas abordados en su entorno más inmediato, como lo son el familiar y el círculo de amigos. Se ha procurado que los alumnos busquen en diversos medios información sobre los temas así como que cuestionen a familiares y amigos sobre su concepción sobre esos mismos temas, tratando de establecer en el desarrollo de las sesiones puntos de discusión y acuerdo que faciliten la comprensión de los alumnos.

Por otro lado, también se puede notar que el papel del agente educativo es meramente de guía del proceso, en el entendido de que en todas las sesiones se ha buscado que sean los mismos alumnos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de espacios para la reflexión, el intercambio de opiniones y un trabajo colaborativo que permita la integración de la información recabada, lo revisado en el material de apoyo -generalmente trabajado en casa durante la segunda sesión de cada tema- y las opiniones y acuerdos que

se pudieran establecer en el desarrollo de las sesiones; como se puede notar, todas las sesiones contienen actividades en equipos en las que se busca lograr este objetivo.

3.5. Evaluación.

Con la finalidad de obtener información sobre el desarrollo curricular en el desarrollo del mismo durante todos y cada uno de los momentos, se proponen una evaluación inicial, una evaluación procesual y una evaluación final que consta de una coevaluación y una autoevaluación (Casanova, 2002).

3.5.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial tiene la finalidad de obtener información sobre la claridad que tienen los alumnos al plantear sus objetivos personales y los planes de acción para lograr los mismos, fijando periodos de tiempo concretos para conseguirlos, en este caso, los próximos 6 meses -1año y los próximos 3 años. Este primer esbozo sobre el proyecto de vida del alumno, elaborado en la sesión 2, servirá de comparación con el que elaborarán los alumnos en la sesión 15, una vez que se hayan revisado los contenidos propuestos en el material de apoyo y se hayan desarrollado las actividades de todas la sesiones.

La evaluación procesual consta de unos criterios establecidos para determinar el logro de los objetivos propuestos en las sesiones y en cada una de las actividades (Anexo 3). A continuación se describirán brevemente los criterios considerados para cada sesión.

3.5.2. Descripción de la evaluación de las sesiones. (Anexo 3)

Sesión 1: “Principales cambios en la adolescencia”.

Evaluación: Se espera que todos los alumnos se presenten frente al grupo y señalen sus gustos y aptitudes.

-Los alumnos mencionan y/o enumeran las que consideran las principales características de la adolescencia. Entre los cambios del adolescente destacan los cambios físicos, cognitivo-afectivos y los cambios sociales; algunos ejemplos son los siguientes:

-Desarrollo de la musculatura, cambios de voz, aparición de vello púbico y facial, primera eyaculación; crecimiento de senos y cadera, primera menstruación.

-Cambios en la forma de pensar y sentir.

-Necesidad de nuevas amistades, distanciamiento de los padres, aparición del deseo sexual, ingreso al mercado laboral.

Sesión 2: “Mi Proyecto de Vida”.

Evaluación: El alumno menciona y/o enumera de forma clara aquellas actividades que le gustan y no le gusta realizar, tales como el estudio, la práctica de algún deporte, alguna actividad artística, interés por alguna disciplina científica particular. El alumno menciona alguna actividad o profesión que le gustaría desempeñar para sustentar su vida.

-El alumno formula de forma clara los objetos/meta que aspira a conseguir en dos periodos de tiempo determinados: próximos 6 meses/1año y próximos 3 años.

-El alumno enumera y/o describe planes y estrategias específicas para el logro de los objetivos planteados.

-Establece una organización del tiempo disponible.

-Establece mecanismos de acción personal (“debo de hacer esto…, lo voy a hacer de ésta forma…”).

-Establece una secuencia cronológica en sus acciones.

Sesión 3: “La Autoestima”.

Evaluación: Los alumnos enumeran o describen las características de la autoestima, tales como:

-La confianza y respeto que una persona siente por sí misma.

-La capacidad de reconocer el derecho propio y el de los demás a ser feliz.

-Capacidad para afrontar nuevas situaciones.

El alumno hace mención de enunciados como: “siento que soy una persona que”, “en ocasiones siento que las personas no me respetan”, “sé que puedo ser una persona feliz y puedo lograr las cosas que me propongo si de verdad trabajo en ello”.

Los alumnos mencionan y/o enumeran aquellas actividades que además de gustarles, les generan un sentimiento de confianza o seguridad que no otorgan el resto de las actividades. “me gusta tocar el piano, pero cuando lo hago frente a los demás me da pena”, “siento que cuando hago tal cosa todo es más fácil”.

El alumno hace mención de la confianza o inseguridad que siente para lograr los objetivos planteados en la sesión 2. “Estoy seguro que lo puedo conseguir”, “la verdad es que dudo mucho que lo pueda conseguir.

El alumno justifica su confianza o inseguridad para lograr sus objetivos. “La verdad es que soy muy bueno tocando la batería”, “me gusta mucho tocar el piano, pero no soy muy bueno cuando lo hago frente a los demás, no puedo controlar mis nervios”.

Sesión 4: “La Autoestima”.

Evaluación: Los alumnos leen íntegramente el material de apoyo. Los alumnos responden el cuestionario y presentan puntos de vista personales.

Sesión 5: “El Autoconcepto”.

Evaluación: Los alumnos mencionan y/o enumeran características del autoconcepto, tales como:

-La imagen positiva o negativa que una persona tiene sobre sí misma.

-Un conjunto de representaciones que la persona tiene sobre sí misma que se modifican con el tiempo.

-Una estructura psicológica de autorepresentaciones con esferas como la física, académica, personal, social y afectiva.

El alumno describe a grandes rasgos cuáles son sus gustos, aptitudes y destrezas; la forma en que se percibe físicamente así como sus principales inclinaciones y la forma de relacionarse con los demás.

El alumno menciona hábitos, habilidades, destrezas, así como errores, vicios o malos hábitos que le agradan y no le agradan sobre su persona.

Los alumnos mencionan la relación positiva o negativa que existe entre sus objetivos y lo que les agrada y no les agrada sobre su persona. “No me gusta levantarme temprano, pero quiero ser futbolista”.

Sesión 6: “El Autoconcepto”.

Evaluación: Los alumnos hacen mención de las sensaciones y/o pensamientos que les genera el saber la forma en que los demás los perciben y la forma en que ellos mismos se perciben.

En el resumen y la exposición se señala alguno o varios de los siguientes aspectos:

-La autoestima es el respeto y/o confianza que una persona experimenta sobre sí misma.

-La autoestima es un medio que nos permite afrontar situaciones y resolverlas considerando mis potencialidades.

-El autoconcepto es el conjunto de representaciones que una persona tiene sobre sí misma.

-El autoconcepto tiene diferentes esferas, como la física, académica, social, etc., se modifica con el transcurso del tiempo.

Sesión 7: “Toma de decisiones”.

Evaluación: El alumno menciona y/o enumera las decisiones específicas que debe tomar para lograr sus objetivos por medio de planes de acción concretos.

-Levantarme temprano.

-Estudiar más.

-Subir mi promedio.

-No utilizar el chat mientras hago mi tarea.

-Conseguir trabajo.

-Independizarme de mi familia.

-Hacer más ejercicio.

-Comer mejor.

En la descripción el alumno hace mención de una situación concreta en la que fue difícil tomar una decisión:

-Cambiar de trabajo.

-Cambiar de escuela.

-Cambiar de domicilio.

-Relaciones interpersonales.

-La adquisición de un bien o servicio.

-La elección de escuela.

Los alumnos llenan la siguiente tabla:

Objetivos	Muy Importante	Importante	Poco Importante
Mejorar mis calificaciones para ingresar a una escuela de educación media superior.			
Hacer mis tareas y no distraerme usando redes sociales al mismo tiempo.			
Elegir una carrera profesional			
Establecer acuerdos con mi familia y respetarlos.			
Trabajar.			

Sesión 8: “Toma de decisiones”.

Evaluación: El alumno enumera y/o describe la información general que posee sobre los objetivos formulados:

-Ubicación de escuelas.

-Costos.

-Horarios.

-Centros de trabajo.

-Dominio pleno sobre un tema, profesión u oficio.

El alumno enumera o describe los criterios de preferencia de una opción sobre la otra:

-Cercanía.

-Costos.

-Horarios.

-Sueldo más atractivo.

-Mayores oportunidades de desarrollo personal.

El alumno enumera o describe los aspectos positivos de cada opción: lejanía, falta de tiempo, falta de recursos.

El alumno hace mención de una opción que resulta ser la de su elección; justifica la misma considerando los pasos anteriores (información disponible, criterios y ventajas).

Si es el caso el alumno hace mención de la diferencia que nota entre los objetivos y planes de acción planteados en la sesión 2 con los de esta sesión.

Sesión 9: “Los Valores”.

Evaluación: Los alumnos hacen mención de aspectos o características de los valores; mencionan valores específicos como la honestidad, el respeto, la disciplina, la justicia, la igualdad, etc. (valores, humanos, religiosos, estéticos, personales, morales, “lo que para alguien resulta valioso”).

El alumno enumera y/o describe actitudes, objetos y creencias que para él son valiosos o importantes. “Es importante para mí que las personas sean honestas conmigo”; “para mí lo más importante es lucir un cuerpo impresionante”.

El alumno menciona la importancia de los valores como la justicia, la cooperación y el respeto como aspectos que hacen que la sociedad funcione.

Sesión 10: “Los Valores”.

Evaluación: El alumno menciona aspectos que son importantes y/o valiosos al considerar sus objetivos: prestigio social, altruismo, gusto, afición.

Los alumnos mencionan que los valores son importantes porque les permite reconocer la intención que motiva sus acciones: querer ayudar a los demás, sacar ventaja de las situaciones.

Sesión 11: “La Comunicación”.

Evaluación: Los alumnos hacen mención de aspectos de la comunicación, tales como:

-Un medio por el cual intercambiamos ideas, emociones y opiniones.

-Un facilitador o propiciador de la vida en sociedad.

-Un mensaje que es codificado por un emisor, que es transmitido por medio de una canal para que un receptor lo decodifique y emita un nuevo mensaje.

Los alumnos mencionan un caso concreto (familia, trabajo, relaciones interpersonales) en el que se pone de manifiesto una buena o mala comunicación (“no entiendo a mis papás”, “no comprendo las instrucciones de mi jefe”, “ya casi no platico con mi novia”).

Los alumnos expresan que la comunicación es importante para conseguir sus objetivos ya que les permite expresar sus ideas, emociones y necesidades.

Sesión 12: “La Comunicación”.

Evaluación: Los alumnos mencionan casos concretos (publicidad en televisión, radio, prensa, internet, vías y plazas públicas) en los que se promueven imágenes y modelos de éxito. (Competividad, deseos de crecimiento y superación personal, ser fuerte, bonita, afeitarse, no tener celulitis).

Los alumnos describen la congruencia que perciben o no entre los modelos de éxito que promueven los medios masivos de comunicación, y sus valores y objetivos personales. ("no creo que eso que tenga que ser rubia para sentirme bien; yo prefiero cultivarme, por eso leo", "yo me la paso haciendo ejercicio para que las mujeres se fijen en mí")

Los alumnos mencionan que los medios masivos se dirigen a una audiencia masiva y codifican mensajes de acuerdo a sus criterios, lo que genera opiniones que se impregnan en el tejido social.

Sesión 13: "La Asertividad".

Evaluación: Los alumnos mencionan que es una forma de comunicarse que permite expresar opiniones y necesidades sin recurrir a medios violentos y respetando la opinión de los demás.

Los alumnos mencionan y/o describen el caso de una persona que reúne las características del comportamiento asertivo. (Expresar ideas y necesidades de forma abierta y con respeto, tener una autoestima elevada y por lo tanto poder enfrentar situaciones).

Los alumnos mencionan que es una herramienta que les permite expresar sus ideas y necesidades de una forma más positiva. "Me permite defender mis creencias y mis modos de proceder sin recurrir a la violencia."

Sesión 14: "La Asertividad".

Evaluación: Los alumnos mencionan o describen el grado de asertividad considerando la forma en que se comunican: "soy agresivo porque…", "la mayoría de la veces creo que no digo lo que pienso; creo que soy pasivo".

-Los alumnos describen y/o representan situaciones cotidianas que reflejan algún grado de asertividad.

Sesión 15: "Mi proyecto de vida".

Evaluación: El alumno enumera y/o describe las diferencias observadas en los objetivos de la sesión 2 con los planteados en esta sesión. "Noté que ya tengo más claro lo que quiero y cómo le voy a hacer para conseguirlo", "en general no noto ninguna diferencia."

-Los alumnos describen y/o enumeran aspectos positivos como negativos referentes a los temas revisados, los materiales y las actividades propuestas.

3.5.3. Instrumentos para recabar información (Anexo 4)

Con la finalidad de obtener información durante la sesiones relacionada con el control del grupo, la colaboración del mismo en las actividades y sobre el cumplimiento de los objetivos y contenidos propuestos en el taller, se ha optado por elaborar un diario de campo (Anexo 4). A continuación se describe más detalladamente dicho diario de campo.

Tabla 8. Observación sobre control del grupo

Sesión / Criterio	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Número de alumnos							
Control sobre el grupo.							
Observaciones							

Sesión / Criterio	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14
Número de alumnos							
Control sobre el grupo.							
Observaciones							

Insuficiente: Menos de la mitad de los participantes no atienden a las indicaciones que proporciona el instructor.

Suficiente: La mitad de los participantes atienden a las indicaciones del instructor.

Más que suficiente: El 70 % o más del grupo atiende a las indicaciones del instructor. Fuente (Campos Rosas, 2011, pág. 82)**.**

La siguiente tabla tiene la finalidad de obtener información sobre la atención del grupo a las actividades, el interés mostrado hacia los temas y actividades, trabajos en equipo y el desarrollo de las actividades.

Tabla 9. Atención de los alumnos a los temas y actividades.

Sesión. / Criterios.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Atención a las actividades.							
Interés sobre los temas propuestos.							
Trabajos en grupo							
Observaciones							

Sesión / Criterios	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14
Atención a las actividades							
Interés sobre los temas propuestos							
Trabajos en grupo							
Observaciones							

Deficiente: No hubo interés en las actividades y temas presentados.

Regular: Existe poco interés en las actividades y temas presentados.

Bueno: Hay interés en todas las actividades y temas presentados. Fuente (Campos Rosas, 2011, pág. 83)**.**

El último instrumento del que consta el diario de campo y que se pretende utilizar para recabar información sobre el desarrollo de las sesiones se relaciona con los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológicas, con la intención de determinar en qué medida se cumplen con los objetivos de las sesiones así como determinar en qué medida se cubren con los contenidos propuestos, así como si hubo o no necesidad de improvisación.

Tabla 10. Cumplimiento de los objetivos, contenidos y existencia de improvisación durante el desarrollo de las sesiones.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Objetivos propuestos							
Contenidos propuestos							
Improvisación							
Actividades pertinentes a las características del grupo							
	Sesión 8	**Sesión 9**	**Sesión 10**	**Sesión 11**	**Sesión 12**	**Sesión 13**	**Sesión 14**
Objetivos propuestos							
Contenidos propuestos							
Improvisación							
Actividades pertinentes a las características del grupo							

Parcial: se abarca de forma parcial los contenidos.

Total: Se abarca en su totalidad los objetivos propuestos.

Si: Se requirió improvisación en el desarrollo de las sesiones.

No: No se requirió de improvisaciones en el desarrollo de las sesiones. Elaboración propia a partir de Campos Rosas, 2011.

En lo concerniente al modo en que se recogerán los datos es importantes considerar que el instructor figurará como un observador, entendiendo el hecho de observar como la capacidad de distinguir (Ludewig, 2010); en este caso, lo que el instructor deberá distinguir se relaciona con el control que se tiene sobre el grupo, la atención prestada a los temas y actividades, y el interés que pudiera generar en el alumno los temas y actividades desarrollados en el taller. Las tablas 8, 9 y 10 serán llenadas al finalizar cada sesión

considerando los siguientes criterios, de los cuales se puede distinguir e inferir si hay control sobre el grupo, si los alumnos prestan atención a las actividades y temas así como el interés que pudieran generar los temas en los alumnos.

En primer lugar, en lo que concierne al control del grupo, se considera el número de alumnos que asistieron a la sesión; a partir de este dato, se establecen tres niveles para determinar el control del grupo: insuficiente, suficiente y más que suficiente. Para establecer estos criterios se considerará si los alumnos realizan de forma ordenada las actividades propuestas; es decir, si los alumnos cooperan e interactúan en el desarrollo de las actividades sin necesidad de caer en un ambiente de sorna. Si menos de la mitad de los alumnos presentes no atiende a las indicaciones del instructor y se genera un ambiente de sorna, se considerará que el control del grupo es insuficiente; si la mitad de los alumnos atiende las indicaciones del instructor se considera que el control es suficiente; finalmente, si más del 70% de los alumnos atienden la indicaciones del instructor se considera que el control del grupo es más que suficiente. Es importante destacar que se considera normal la emisión de cierto tipo de comentarios de carácter cómico por parte de los alumnos dentro del aula; sin embargo, estos comentarios deberán ser controlados por el instructor continuando con el desarrollo de la sesión. Se considera que si este tipo de comentarios continúan e impiden el desarrollo de la sesión, el control del grupo en ningún caso puede ser considerado como suficiente o más que suficiente.

En segundo lugar, en lo referente a la atención de los alumnos prestada a los temas y actividades propuestos, se han considerado el interés que generan los temas y actividades y la cooperación en los trabajos grupales estableciendo tres criterios: deficiente, regular y bueno. Por lo general se entiende que aquello que resulta interesante para una persona, es decir, que le genera inquietudes y deseos de profundizar en el conocimiento o práctica de aquello que le resulta interesante, va a ser el centro de su atención; por lo anterior, para distinguir si existe atención e interés, se considerará en primer lugar, que los alumnos no realicen otras actividades en el desarrollo de las sesiones, tales como escribir mensajes vía móvil, que platiquen sobre temas que no se relacionan con la sesión y que tengan los auriculares conectados a algún tipo de reproductor de música, así como que efectivamente cooperen y realicen las actividades de las sesiones; para distinguir el tipo de interés por los temas y actividades se considerarán las interacciones, opiniones y comentarios que expresen los alumnos durante las actividades; en caso de que los alumnos estén realizando otras actividades durante el desarrollo de las sesiones se considerará que el indicador de

atención fue deficiente; si los alumnos realizan las actividades atendiendo a otros asuntos al mismo tiempo, el indicador de atención se considerará regular, y en caso de que los alumnos realicen únicamente las actividades propuestas el indicador se considerará como bueno; en lo que concierne al indicador interés, se considerará que es deficiente si el tipo de interacción provoca sorna y las opiniones o comentarios de los alumnos no se relacionan con el tema o la discusión propia de cada actividad; en caso de que existan comentarios y opiniones que aporten al tema o discusión mezclados con comentarios de burla o cotilleo, el indicador interés será regular; por último, si las opiniones y comentarios reflejan congruencia con el tema que se revisa y además se nota que los alumnos tienen inquietud en profundizar sobre el tema o aportan a la discusión con ejemplos, el indicador interés se considerará bueno; si la atención y el interés son buenos se considera que el trabajo en grupo también lo es.

Por último, en lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos, la revisión del material de apoyo y la necesidad de realizar improvisaciones durante las sesiones se han considerado los siguientes criterios. En caso de que por falta de control o tiempo no se puedan revisar los contenidos y materiales propuestos se considerará insuficiente; en caso de que exista control y se puedan desarrollar los objetivos y actividades de cada sesión se considerará suficiente; por últimos, si hubo necesidad de realizar acciones que no están previstas en las cartas descriptivas se considerará que hubo improvisación; en caso contrario se considera que no hubo necesidad de improvisar.

3.5.4. Evaluación final.

Con la intención de determinar si los contenidos y las actividades desarrollados a lo largo del taller impactaron positivamente en los alumnos, la sesión 15 se pretende utilizar para realizar una evaluación final; en dicha sesión los alumnos realizarán una coevaluación y una autoevaluación. La coevaluación tiene la finalidad de que el alumno emita su opinión, positiva o negativa, sobre los temas, contenidos y actividades desarrollados a lo largo del taller; la autoevaluación tiene la intención de que el alumno emita un juicio sobre su desempeño en el taller así como el alcance de los aprendizajes logrados.

Por último, se plantea la comparación del proyecto de vida elaborado en la sesión 2, con el que los alumnos elaborarán en la sesión 15, considerando los siguientes criterios para su análisis.

-Definición de objetivos en el corto y mediano plazo (cómo me veo en los próximos 6 meses -1 año, y cómo me veo en los próximos 3 años) considerando gustos y aptitudes.

-Identificación de intereses y habilidades.

-Establecimiento de planes de acción claramente definidos (un plan por cada objetivo) y congruentes con los medios o posibilidades de los que dispone el alumno y/o su familia, sean estos intelectuales, económicos y sociales.

-Identificación de las decisiones que el alumno debe tomar para lograr los objetivos que contemplan sus planes de acción.

Para determinar si el aprendizaje de los alumnos para elaborar su proyecto de vida fue suficiente o insuficiente, se considerarán los siguientes aspectos: si se establecen objetivos concretos que el alumno espera realizar en periodos de tiempo específico, fundamentados en sus intereses y habilidades, las posibilidades personales y familiares, que además consideran planes específicos de acción y decisiones particulares para la consecución de los mismos, se considerará que el aprendizaje fue suficiente y el proyecto de vida se considera con posibilidades reales de realización; por el contrario, si se plantean objetivos que no contemplan un periodo de tiempo específico, que no están fundamentados en los intereses y habilidades ni las posibilidades personales o familiares, y además no se presentan planes de acción para el logro de los objetivos, se considerará que el aprendizaje fue insuficiente y el proyecto de vida sin posibilidades reales de realización; estos datos considerarán el proyecto de vida inicial y el final y se compararán con base en la siguiente tabla (Anexo 4).

Tabla 11. Análisis de datos de proyecto de vida inicial y final.

Proyecto de Vida / Criterios	Proyecto de Vida Inicial	Proyecto de Vida Final
Definición de objetivos en los próximos 6 meses/1año y los próximos 3 años		
Identificación de Intereses y Habilidades		
Establecimiento de planes de acción que contemplan posibilidades personales y familiares de conseguirlos		

Decisiones particulares que se deben tomar para conseguir los objetivos.	

Elaboración propia.

La tabla 11 será utilizada para analizar los datos de los proyectos de vida de todos los alumnos, se utilizará una tabla por cada alumno y al inicio y final del taller se considerará el número total de alumnos, de este número se indicará cuántos alumnos obtuvieron suficiente o insuficiente en el proyecto de vida inicial y final; si el número de alumnos con la clasificación de suficiente se incrementa en relación con el proyecto de vida inicial al final, se considerará que el desarrollo del taller es apropiado y se consiguieron los objetivos; en caso de que el número de alumnos con la clasificación suficiente se mantiene igual o disminuye en relación del proyecto de vida inicial al final, se considerará que el desarrollo del taller es inapropiado y no se consiguen los objetivos propuestos (ver tabla 12). En el anexo 4 se recogen todos estos instrumentos y su modo de utilización durante el desarrollo del taller

Reflexiones finales.

Como se ha destacado a lo largo de todo el trabajo, la adolescencia es un periodo de tiempo caracterizado por una serie de cambios que van desde el físico de la persona, hasta la forma en que siente e interpreta el mundo. Con los fenómenos ocurridos en los últimos meses se comprueba que la juventud de un país es un potencializador para generar cambios profundos dentro de la sociedad. Es por esto que las instituciones sociales deben prestar una particular atención a la juventud en la construcción y elaboración de sus proyectos de vida; no es aquí el lugar para hablar de las cosas que deberían suceder, antes al contrario, se asumen los elementos existentes y se pretende trabajar con lo que hay, con la finalidad de perfeccionarlo. En este sentido, el sistema educativo debe concebirse como un medio en el cual los alumnos interioricen la cultura que permea su realidad más inmediata, entendida como todo el sistema simbólico que hace posible la convivencia dentro de la sociedad; es decir, el sistema educativo debe ofrecer experiencias de aprendizaje que fomenten en el alumno no solo conocimientos disciplinares y científicos, sino que también, como quedó señalado en el Capítulo 2, se debe buscar el diseño de experiencias de aprendizaje que integren contenidos de carácter científico, actitudinales y procedimentales; es decir, se debe buscar desarrollar en el alumno competencias que le permitan desenvolverse de una forma positiva dentro de la sociedad, incluidos el aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir.

Con esta intención se ha diseñado una propuesta curricular, con sus respectivos elementos, con el objetivo de ofrecer al alumno de tercero de secundaria, experiencias de aprendizaje que buscan desarrollar competencias para el manejo de situaciones, que entre uno de sus objetivos señala que los alumnos sean capaces de elaborar un proyecto de vida considerando sus posibilidades internas y externas de lograrlo. También se han revisado muy someramente algunos aspectos del constructivismo, entre ellos cabe destacar la concepción del alumno y aprendizaje que plantea, entendiendo al alumno como un sujeto activo que elabora su propia subjetividad en relación con la información previa que se le presenta, la nueva información y las situaciones concretas en los que el alumno puede hacer uso de aquella información; y al aprendizaje como algo más que una simple copia de la realidad en la que el sujeto es el actor principal (DGB, 2011). También se ha considerado la propuesta teórica de D´Angelo (1986, 2000), en la cual se considera al proyecto de vida como un elemento de la personalidad, que ejerce una gran influencia en el desarrollo de la

misma, y por lo tanto, en la configuración de la identidad personal, ya que en él se plasman los principales objetivos de la misma, en relación directa con su concepción del mundo y el sistema de valores que figura en todas sus acciones. Asimismo se han considerado las aportaciones teóricas de Casanova (2002, 2006) y las consideraciones de la LGE (2012) en lo concerniente al diseño y evaluación curriculares. Se ha puesto un particular énfasis en la diferenciación entre el programa educativo y el currículo, entendido como un espacio que va más allá de la mera transmisión y acumulación de información, en el cual intervienen diversos elementos como son los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y el modelo de evaluación, que van más allá del tradicional examen, y que busca ofrecer experiencias de aprendizaje que integren conocimientos, actitudes y destrezas, por medio de actividades pertinentes que buscan el trabajo colaborativo, con la intención de que los alumnos intercambien diversos puntos de vista y puedan enriquecer su visión sobre las cosas que pueden y no pueden realizar.

Siguiendo esta lógica, se ha buscado que los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación sean congruentes y sirvan de guía al momento de implementar la presente propuesta, considerando que en el presente trabajo solo se asume su diseño, dejando el desarrollo y evaluación del mismo para un trabajo posterior. Con esta intención, se han presentado los objetivos generales y particulares del taller, los contenidos debidamente relacionados con los objetivos y secuenciados de acuerdo a lo revisado en el Capítulo 1, estrategias metodológicas que buscan propiciar el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo, con un modelo de evaluación que no tiene el objetivo de emitir una calificación numérica, sino de detectar las deficiencias de la propuesta y tratar de corregirlas considerando las necesidades particulares de cada grupo; de acuerdo con Campos (2011), es necesario conocer las características del grupo en el que se pretenden implementar propuestas como la presente, ya que en su mayoría, por la naturaleza de los proyectos, se implementan dentro de grupos con problemas de conducta, en los que tal vez el trabajo en equipo no fomente el ambiente de colaboración que se pretende generar, y por el contrario, sea un detonante para comportamientos agresivos, de sorna y no cooperación con las actividades dentro del grupo. Una de tantas limitaciones de la propuesta puede estar en los contenidos, ya que tal vez no estén estructurados y organizados de acuerdo a las características de los alumnos y la información manejada en los mismos resulte irrelevante y poco significativa; sin embargo, se han considerado instrumentos de recolección de información que permitirán detectar estas deficiencias y tratar de corregirlas sobre el desarrollo de la propuesta curricular.

Por último se considera que propuestas como las de Campos (2011), Flores (2009), Acosta, Amador & Díaz B, (2008), y la presente, son relevantes dentro del ámbito educativo ya que tienen la finalidad de brindar a los adolescentes experiencias de aprendizaje que promuevan su desarrollo personal, acompañándolos en el proceso de la construcción de su identidad y en el desarrollo de sus proyectos de vida, en los cuales se plasman sus principales objetivos y aspiraciones, con unos planes de acción que consideran sus potencialidades reales para lograrlos, contribuyendo así a que sean ellos mismos quienes construyan su propia felicidad. Asimismo se considera que la presente propuesta puede ser ampliada con la finalidad de que el alumno profundice más en los temas sugeridos y también para ofrecer un seguimiento y orientación más puntual respecto a los obstáculos que se le pudieran presentar en la consecución de sus objetivos; así como para ofrecer informacion más oportuna sobre las instituciones de educación media superior y superior en las que se impartan carreras profesionales que concuerden con los objetivos, intereses y habilidades de los alumnos.

Referencias

Acosta , J., Amador, L., & Díaz, A. L. (2008). Proyecto de Vida: Programa de intervención en alumnos de 3ero de Secundaria. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Aguilar, L. (2001). Los valores sociales: entre lo público y lo privado. En J. González, & J. Landa, *Los Valores Humanos en México* (2da ed., págs. 11-32). México: Siglo XXI Editores.

Alonso, J. M. (2006). *Manual de Orientación Educativa y Tutoría: educación media y media superior.* México: Plaza y Valdez.

Avilés, K. (13 de Septiembre de 2011). Más de siete millones de mexicanos son "ninis"; es tercer lugar de OCDE. *La Jornada*, pág. 12.

Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Branden, N. (2001). *La Psicología de la Autoestima.* España: Paidós.

Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. (2012). *Ley General de Educación.* Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

Campos, L. S. (2011). Propuesta de taller de orientación vocacional para la elaboración del Proyecto de Vida, por parte de adolescentes de educación técnica en el D.F. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Casanova, M. A. (2002). *Manual de Evaluación Educativa.* Madrid: Muralla.

Casanova, M. A. (2006). *Diseño Curricular e Innovación Educativa.* Madrid: Muralla.

Casares, D. (1999). *Planeación de vida y carrera: vitalidad personal y organizacional, desarrollo humano y crísis.* México: Limusa.

Casullo, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión Vocacional.* Buenos Aires: Paidós.

D´Angelo, O. (1986). La formación de los proytectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología, III*(2), 31-39.

D´Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología, 17*(3), 270-275.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Dirección General de Bachillerato. (2011). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje.* Obtenido de http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos-eval-aprendizaje.pdf.

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). *El Autoconcepto: perspectivas de investigación. Revista de Psicodidáctica, 13(1) 69-96.* Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105

Fernandez, O. (1986). *Abordaje teórico y clínico del adolescente.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Flores, D. (2009). Planeación de un Proyecto de Vida: Una propuesta para los adolescentes. México: Universidad Pedagógica Nacional.

González, J. A., Núñez, J. C., Gonzalez, S. & García, M. S. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar . Psicothema, 9(2) 271-289.* Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204

González, J. (2001). Valores éticos y humanos. En J. González, & J. Landa, *Los Valores Humanos en México* (2da ed., págs. 33-50). México: Siglo XXI Editores.

Guichard, P. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.* España: Laertes.

Habermas, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Igartúa, S. (21 de Agosto de 2011). Rechazados, excluidos y "ninguneados". *Proceso*(1816), 21-23.

Kancyper, L. (2007). *Adolescencia: El fin de la ingenuidad.* Buenos Aires: Lumen.

Landa, J. (2001). Introducción. En J. González, & J. Landa, *Los Valores Humanos en México* (2da ed., págs. 5-10). México: Siglo XXI Editores.

Ludewig, K. (2010). *Bases Teórica de la Terapia Sitémica.* México: Herder.

Mac Luhan, M., & Powers, B. R. (1996). *La aldea global: Tranaformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales del siglo XXI.* España: Gedisa.

Monroy, A. (2002). *Guía práctica para padres y educadores. Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud.* México: Pax.

Ortega, P. (2007). *El grito de los adolescentes.* Madrid: CCS.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (22da ed.). España: Paidós.

Piñuel, L., & Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre comunicación.* España: Paidós.

Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua. 22da ed.* Obtenido de http://lema.rae.es/drae/

Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad: aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo.* Colombia: Grupo Editorial Norma.

Rodrigo, M. (2011). *Portal de la Comunicación.* Obtenido de Modelos de la comunicación: http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=20

Rodríguez, M. (1989). *Planeación de vida y trabajo.* México: Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Plan de Estudios 2006* (2da ed.). México: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Shelton, N., & Burton, S. (2006). *Haga oír su voz sin gritar: Asertividad.* Madrid: Fundación Confemetal.

Sternbach, S. (2006). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual. En C. Rother, *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas* (págs. 35-89).

Tenti, E. (2006). Culturas juveniles y cultura escolar. En SNTE, *IV Congreso Nacional de Educación. Documento de discusión* (Vol. 1, págs. 115-130). México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

Vernieri, M. (2006). *Adolescencia y autoestima.* Buenos Aires: Bonum.

Anexo 1. Cartas descriptivas.

Objetivo general: Que el alumno elabore un proyecto de vida, estableciendo objetivos concretos y planes de acción para la consecución de los mismos, considerando sus posibilidades internas y externas de lograrlos. Asimismo, que el alumno reflexione y debata sobre sus posibilidades internas y externas para lograr los objetivos planteados en su proyecto de vida.

Objetivo particulares: Realizar una comparación entre los proyectos de vida elaborados por los alumnos en la sesión 2 y los elaborados en la sesión 15.

Aunque en las cartas descriptivas se menciona el criterio que servirá para evaluar las sesiones, en el Anexo 3 se puede encontrar una descripción más detallada sobre la propuesta de evaluación.

Tema: **Principales cambios en la adolescencia**

Sesión: **1**

Objetivo: Que el alumno conozca el objetivo del taller así como las reglas de convivencia que regirán dentro del mismo. Que el alumno identifique los principales cambios físicos, psicológicos y sociales ocurridos durante la adolescencia.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"Conociéndonos un poco."	Se dará inicio al taller con la presentación del instructor y los alumnos; posteriormente se planteará frente a los alumnos el objetivo general del taller, así como las reglas de convivencia que regirán dentro del grupo (respeto, confidencialidad, cooperación y orden).		Los alumnos mencionan los principales cambios ocurridos durante la adolescencia.
"Para nosotros, ¿qué significa la adolescencia?"	El instructor formulará la pregunta: **"desde su experiencia personal, ¿qué significa la adolescencia; podrían dar**	Lectura 1	

		una breve descripción sobre la adolescencia?” que será respondida de forma voluntaria por los alumnos. Posteriormente el grupo se dividirá en dos equipos, uno de hombres y otro de mujeres, con la intención de que los alumnos discutan sus respuestas y traten de establecer un punto de acuerdo respecto a los que ellos creen son los cambios que sufre la persona durante la adolescencia. La pregunta que servirá de guía a la discusión será **“¿Qué cambios ocurren en las personas durante la adolescencia?”** Finalmente un representante de cada equipo expondrá las conclusiones frente al grupo. Aclaración de dudas y comentarios finales. Para apoyar lo revisado en la sesión se pedirá a los alumnos que en su casa lean “La Adolescencia”, del material de apoyo.	

Tema: **Mi Proyecto de Vida.**

Sesión: **2**

Objetivo: Que el alumno identifique las actividades que le gustan y no le gustan realizar. Que el alumno, dentro de las cosas que le gusta hacer, seleccione aquella actividad o profesión a la que le gustaría dedicarse laboralmente. Que el alumno establezca objetivos que aspiraría a lograr en el futuro (corto plazo, próximos 6 meses - 1 año; mediano plazo, los próximos 3 años). Que el alumno establezca planes de acción para el logro de sus objetivos.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"A grandes rasgos, ¿qué me gusta y qué no me gusta hacer?"	Se pedirá a los alumnos que de forma individual, dividan una hoja de su cuaderno en dos partes; en el lado derecho de la misma anotarán aquellas actividades que les gusta realizar, ya sea por pasatiempo o interés personal, y en el lado izquierdo aquellas actividades que no les gusta realizar así como un dibujo sobre su persona. Posteriormente se pedirá a los alumnos que seleccionen y anoten en su cuaderno alguna actividad a la que les gustaría dedicarse laboralmente.	Una hoja de cuaderno	Los alumnos enuncian objetivos que aspiran realizar así como el plan de acción para poder lograrlos.
"¿Qué metas u objetivos me gustaría conseguir en la vida; cómo me veo en los próximos 6 meses 1 año; cómo me veo en los próximos 3 años?"	Se les pedirá a los alumnos que debajo del listado elaborado en la actividad anterior formulen y enumeren -si es el caso- los objetivos que les gustaría lograr en el corto o mediano plazo -próximos 6 meses 1 año y próximos 3 años-.	Una hoja de cuaderno	
"¿Cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero en la vida?"	Se pedirá a los alumnos que anoten en una hoja de cuaderno cuáles serían los pasos a seguir para poder lograr los objetivos que formularon en la actividad anterior, específicamente se les hará la pregunta:	Hoja de cuaderno.	

	“¿Cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero en la vida?”. Aclaración de dudas y comentarios finales. Se les pedirá a los alumnos que realicen la lectura en casa de “El Proyecto de Vida” del material de apoyo. Asimismo se les pedirá que entre sus familiares y amigos pregunten a cinco personas **¿qué es la autoestima?** y anoten en una hoja las respuestas con la intención de comentarlas en la sesión tres.	Lectura 2	

Tema: **Autoestima.**

Sesión: **3**

Objetivo: Que el alumno establezca las principales características de la Autoestima según las respuestas obtenidas cuestionando a cinco familiares o amigos. Que el alumno reflexione sobre la forma en que se valora y respeta. Que el alumno reconozca las actividades que se siente seguro y capaz de realizar, de aquellas en la que se percibe incapaz. Que el alumno reconozca la confianza o desconfianza en sí mismo para poder lograr los objetivos planteados en su proyecto de vida.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"Según la opinión de la gente, ¿qué es la Autoestima?"	Se dividirá al grupo en tres equipos con la misma cantidad de integrantes; cada equipo revisará las respuestas que cada alumno obtuvo cuestionando a cinco familiares o amigos sobre la Autoestima, tendrán la finalidad de identificar los puntos comunes y enunciar una definición surgida del consenso dentro del equipo. Un representante de cada equipo comentará frente al grupo su definición. Comentarios.	Hoja de respuestas.	Los alumnos enumeran o describen caracteristicas generales de la autoestima
"Desde mi experiencia personal, ¿cómo me valoro y qué tanto me respeto?"	Se les pedirá a los alumnos que anoten en una hoja su percepción sobre la forma en que se valoran y respetan. Posteriormente se formulará la pregunta; ¿cuánta confianza tengo en mí mismo?, que será respondida por los alumnos frente al grupo de forma voluntaria.	Hoja de cuaderno	
"¿Cuáles son las actividades en las que me desenvuelvo con mayor confianza; cuáles son aquellas en las que me siento inseguro o	El instructor formulará frente al grupo la pregunta que titula la actividad; se espera la participación de por lo menos 10 alumnos. Posteriormente se pedirá a los alumnos, que de forma individual realicen un	Hoja de cuaderno. Lectura 3.	

desconfiado?”	listado en una hoja en el que se mencionen y/o enumeren las actividades en las que se desenvuelven con confianza o seguridad, y aquellas que les generan desconfianza o inseguridad. Posteriormente se les pedirá que en la misma hoja anoten si se consideran capaces, o no, de conseguir los objetivos planteados en la sesión dos, en ambos casos se les solicita una justificación de su respuesta; se les pedirá que como apoyo a lo revisado lean en casa “La Autoestima”.	

Tema: **Autoestima.**

Sesión: **4**

Objetivo: Presentar situaciones con las cuales los alumnos puedan identificarse con relación a la autoestima. Que los alumnos escuchen las opiniones de sus pares sobre el tema y que ejerciten la escucha y la expresión de sus opiniones dentro del grupo. Que los alumnos respondan afirmaciones presentadas como verdaderas o falsas poniéndose en el lugar de los personajes. Que reflexione sobre lo que les sucede a ellos ante determinada situación. (Tomado de Vernieri, 2001; págs. 51, 52 y 54, Lectura 3).

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Quién tiene autoestima y quién no?"	Se otorgará individualmente el material que contiene las situaciones y personajes sobre los que el alumno se identificará. Cada alumno contará con 10 minutos para leer las situaciones.	Lectura 3	Los alumnos leen y responden el material presentado y expresan opiniones sobre las situaciones presentadas
"Lo que hacen ellos; lo que a mí me pasa."	El grupo se dividirá en parejas. A cada pareja se le asignará un cuestionario con afirmaciones que deben ser respondidas, considerando las situaciones y personajes presentados, como verdaderas o falsas. Finalmente cada pareja expondrá sus conclusiones sobre la actividad.	Lectura 3	
"Un momento para reflexionar".	Las mismas preguntas contestadas en parejas y por medio de la empatía, deben de ser respondidas de forma individual. Se invita a los alumnos a que comenten sus respuestas y su estado de ánimo. Se solicitará a los alumnos que como trabajo en casa busquen información sobre el autoconcepto en enciclopedias de psicología y la lleven para la sesión cinco.		

Tema: **Autoconcepto.**

Sesión: **5**

Objetivo: Que el alumno, por medio de la información que obtuvo sobre el autoconcepto, establezca, junto con sus compañeros, las principales características del mismo. Que el alumno reconozca las cosas que más le agradan y desagradan sobre su propia persona. Que el alumno reflexione sobre las cosas que le agradan de sí mismo en relación con los objetivos que planteo en la sesión dos.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Qué entendemos por Autoconcepto?"	El instructor formulará la pregunta: **"Podrían decirme, ¿qué piensan que es el Autoconcepto?** Se espera la participación de por lo menos 10 alumnos. Posteriormente se dividirá al grupo en equipos con la misma cantidad de integrantes con la intención de que discutan sobre la información que cada uno obtuvo sobre el Autoconcepto, con la finalidad de que cada equipo pueda distinguir las principales características del mismo. Para finalizar la actividad un representante de cada equipo expondrá frente al grupo las conclusiones que pudieron establecer. Aclaración de dudas y comentarios.	Información obtenida en diversos medios.	Los alumnos mencionan y/o enumeran caracteristicas del autoconcepto
"Desde mi experiencia personal, ¿qué pienso de mí mismo; qué cosas me gustan y no me gustan de mí mismo?"	Se les pedirá a los alumnos que anoten en una hoja de cuaderno una breve descripción sobre su persona; posteriormente se les pedirá que debajo de la misma elaboren un listado en el que figuren las cosas que les gustan y no les gustan sobre su propia persona. Para finalizar la sesión se pedirá a	Hoja de cuaderno. Lectura 4	

	los alumnos que comenten frente a sus compañeros si notan alguna relación con los objetivos planteados en su proyecto de vida con las cosas que les agradan de sí mismos. Se pedirá a los alumnos que lean en casa “El Autoconcepto” del material de apoyo.	

Tema: **Autoconcepto.**

Sesión: **6**

Objetivo: Que el alumno reflexione sobre la congruencia que existe entre la forma en que él se percibe con la forma en que lo perciben los demás. Que los alumnos discutan en grupo cuáles son las conclusiones a las que llegaron en consideración a la forma en que se perciben a sí mismos y la forma en que sus compañeros de grupo los perciben. Hacer una recapitulación de los temas de autoestima y autoconcepto y la relación de estos con el proyecto de vida.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"**¿En verdad soy como creo ser?"**	Todos los alumnos se pegarán en la espalda la hoja (con la parte donde está escrito hacia la espalda) en la que se describieron; posteriormente se pondrán de píe y cada uno escribirá en la hoja de todos sus compañeros cómo cree que es su compañero sin escribir su nombre. Posteriormente, el grupo se dividirá en equipos de tres integrantes y dentro de cada equipo los alumnos comentarán lo que ellos escribieron en la hoja y lo que sus compañeros anotaron al reverso de la misma; en otro momento, cada alumno comentará frente a sus compañeros de equipo en qué medida lo que él piensa de sí mismo es congruente con lo que piensan sus compañeros.	Descripción de cada alumno elaborada en la sesión 5	Los alumnos hacen mención de las sensaciones y/o pensamientos que les genera el saber la forma en que los demás los perciben y la forma en que ellos mismos se perciben.
"Haciendo un poco de memoria"	El grupo se dividirá en dos equipos con la misma cantidad de integrantes. Contarán con 10 minutos para elaborar un resumen sobre los temas de autoestima y autoconcepto y otros 10 para exponer los temas frente a sus compañeros. Cada equipo dará su opinión sobre la importancia de estos temas para elaborar un proyecto de vida.		

Tema: **Toma de decisiones.**

Sesión: **7**

Objetivo: Que el alumno reconozca las decisiones que debe tomar para poder llevar a cabo los objetivos y planes de acción formulados en la sesión dos. Que el alumno identifique y mencione alguna situación de su vida en la que haya requerido tomar una decisión complicada. Que el alumno establezca una jerarquía entre decisiones que debería tomar ante diversas situaciones.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Qué decisiones debo tomar para llevar a cabo los objetivos y planes de acción formulados en mi proyecto de vida?"	Se pedirá a los alumnos que elaboren un listado en el que se señalen las decisiones que deberían tomar para poder lograr los objetivos y planes de acción planteados en la sesión dos.	Hoja de cuaderno.	Los alumnos mencionan y/o enumeran las decisiones específicas que deben tomar para lograr sus objetivos por medio de planes de acción concretos.
"¿Qué situaciones de la vida me han puesto en una circunstancia en que haya sido difícil tomar una decisión?"	Se pedirá a los alumnos que recuerden alguna situación personal que haya requerido tomar una decisión difícil y la describan brevemente debajo del listado elaborado en la actividad anterior.	Hoja de cuaderno.	
"¿Cuáles son algunas de las decisiones más importantes que tendría que tomar para lograr mis objetivos y establecer planes de acción?"	Se les otorgará a los alumnos una hoja con una tabla en la que se señalan diversas decisiones que deben de tomar en diversos ámbitos de su vida, las cuales deberán marcar como muy importante, importante y poco importante. Se pedirá a los alumnos que lean en casa "Toma de decisiones" del material de apoyo y lleven el material para la sesión ocho.	Lectura 5	

Tema: **Toma de decisiones.**

Sesión: **8**

Objetivo: Que el alumno reflexione sobre los objetivos y planes de acción formulados en la sesión dos bajo lo óptica del proceso de toma de decisiones revisado en la lectura 5 (del paso 2 al 5).

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Qué información poseo sobre los objetivos que quiero lograr?"	Se pedirá a los alumnos que anoten en una hoja de cuaderno los objetivos planteados en la sesión dos y la información de la que disponen sobre los mismos; es decir, si alguno de los objetivos de los alumnos es ser guitarrista, se le solicita información teórica sobre la música así como los lugares en que podría estudiar música o los grupos en los que pueda tocar.	Hoja de cuaderno. Lectura 5	Los alumnos mencionan la informacion, criterios de preferencia y ventajas y desventajas que les ofrecen cada una de las opciones disponibles para alcanzar sus objetivos personales.
"¿Bajo qué criterios voy a considerar la preferencia de una opción sobre la otra?"	Se les pedirá a los alumnos que consideren y anoten en la misma hoja, los criterios bajo los cuales le darían preferencia a una opción que se incluya en sus objetivos con otra que también coincida con el objetivo pero no resulta ser la más viable.	Hoja de cuaderno.	
"¿Qué ventajas y desventajas me ofrece cada opción?"	Se les pedirá a los alumnos que anoten en la misma hoja las que consideran son las ventajas y desventajas que ofrece cada opción que se presenta para poder conseguir los objetivos planteados.	Hoja de cuaderno.	
"¿Qué opción es la que me resulta más interesante, hace que me incline por	Se les pedirá a los alumnos que de las opciones que se puedan presentar para conseguir sus	Hoja de	

	ella; cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero?"	objetivos, elijan alguna, que justifiquen su respuesta por escrito y traten de notar si ha existido alguna modificación en los planes de acción planteados en la sesión dos y los que en esta sesión pudieran surgir. Comentarios. Se les pedirá a los alumnos que le realicen la siguiente pregunta a 10 familiares o amigos: ¿Qué son los valores? Con la intención de discutir sus respuestas en la siguiente sesión.	cuaderno.	

Tema: **Los valores.**

Sesión: **9**

Objetivo: Que el alumno identifique las características de los valores según las respuestas que obtuvo cuestionando a 10 familiares y amigos. Que el alumno reflexione y elabore un listado con los que cree que son sus valores personales. Que el alumno reflexione sobre la importancia de los valores humanos dentro de la sociedad.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Qué son los valores?"	Se pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos tratando de mantener el mismo número de integrantes en cada uno; cada equipo tendrá la finalidad de analizar y discutir las respuestas de los integrantes con la intención de llegar a un punto común de acuerdo sobre lo que son los valores. Un representante de cada equipo expondrá frente al grupo sus conclusiones. Comentarios.	Respuestas de los alumnos obtenidas entrevistando a 10 personas.	Los alumnos mencionan aspectos o caracteristicas de los valores; mencionan valores específicos como la honestidad, respeto, igualdad, tolerancia, libertad.
"¿Cuáles consideras que son tus valores personales?"	Se les pedirá a los alumnos que en una hoja de cuaderno elaboren un listado con los que consideran son sus valores personales. Posteriormente se les pedirá su opinión sobre la importancia de los valores dentro de la sociedad. Dudas y cometarios finales. Se les pedirá a los alumnos que lean "Los Valores" del material de apoyo.	Hoja de cuaderno. Lectura 6	

Tema: **Los valores.**

Sesión: **10**

Objetivo: Que el alumno reflexione sobre el valor personal que tiene el logro de los objetivos planteados en la sesión dos. Que los alumnos dialoguen y discutan sobre la importancia de considerar los valores al momento de formular sus objetivos personales.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Por qué es valioso para mí lograr los objetivos que me he propuesto?" **"¿Por qué son importantes los valores al considerar mis objetivos personales?"**	Se les pedirá a los alumnos que elaboren en una hoja de cuaderno una reflexión de la importancia y/o valor que tiene para ellos lograr los objetivos que se plantearon. Se les pedirá a tres alumnos que lean frente a sus compañeros su reflexión. Comentarios. El grupo se dividirá en equipos con la misma cantidad de integrantes; tendrán la finalidad de discutir y dialogar, usando la pregunta de la actividad como guía. Cada equipo deberá responder a la pregunta y exponerla frente al grupo, posteriormente deberán hacer algún tipo de comentario o cuestionamiento sobre el punto de vista del equipo que expone. Comentarios finales. Se les pedirá a los alumnos que para la sesión 11 busquen información sobre el tema de la Comunicación en diccionarios o enciclopedias.	Hoja de cuaderno	Los alumnos mencionan aspectos que son importantes y/o valiosos al considerar sus objetivos: prestigio social, altruismo, gusto, afición, etc.

Tema: **La comunicación.**

Sesión: **11.**

Objetivo: Que los alumnos reconozcan las principales características de la comunicación según la información que obtuvieron en enciclopedias o diccionarios. Que los alumnos reconozca situaciones de la vida cotidiana en la que se manifieste una comunicación positiva o negativa. Que los alumnos reconozcan la importancia de saber comunicarse para poder lograr los objetivos que se plantearon.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"Según lo revisado y su experiencia personal, ¿qué entienden por Comunicación?	Se dividirá al grupo en tres equipos con la misma cantidad de integrantes; se les solicitará que dialoguen y discutan la información que recabaron y su punto de vista personal sobre lo que creen que es la comunicación. Cada equipo deberá ponerse de acuerdo para elegir a dos personas que expondrán frente al grupo sus conclusiones.	Informacion recabada en diversos medios	Los alumnos hacen mención de aspectos de la comunicación; también mencionan un ejemplo concreto en el que se pone de manifiesto una buena o mala comunicación.
"En términos concretos, ¿podrían mencionar algún ejemplo sobre la "buena" y la "mala" comunicación?	Los mismos equipos de la actividad anterior, tendrán la finalidad de presentar frente al grupo un caso concreto de la vida cotidiana sobre lo que consideran que es una buena o mala comunicación. Al finalizar la exposición de cada equipo se solicitará al resto del grupo que manifieste los puntos en los que coinciden así como aquellos en los que discrepan. También se les pedirá a los alumnos que expongan brevemente frente a sus compañeros, los motivos por los cuales creen que es importante tener una sana comunicación para lograr sus objetivos. Se les pedirá a los alumnos que para la siguiente sesión lean La Comunicación	Lectura 7	

	del material de apoyo. Asimismo se les pedirá que busquen 10 comerciales de Televisión, Radio, Periódicos e Internet en los que crean que se transmiten mensajes que fomentan ciertos valores y creencias sobre el éxito personal.	

Tema: **Comunicación.**

Sesión: **12**

Objetivo: Que el alumno reflexione sobre los valores y modelos de éxito que se promueven en los distintos medios de comunicación. Que el alumno reflexione sobre la congruencia que existe entre sus objetivos personales y los valores de superación y éxito que se promueven en los medios de comunicación. Que el alumno reflexione sobre el papel de los medios masivos de comunicación en establecimiento de la opinión pública y de valores.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"Según lo que observaron en los anuncios, ¿cuáles creen que sean los valores y modelos de éxito que promueven los medios masivos de comunicación?"	El grupo se dividirá en equipos con la misma cantidad de integrantes (máximo cuatro integrantes por equipo). Cada equipo deberá elaborar un listado con los que cree que son los valores y modelos de éxito que tratan de promover los anuncios que vieron o escucharon en los distintos medios de comunicación. Posteriormente cada equipo argumentará frente al resto del grupo por qué cree que esos anuncios promueven dichos valores y modelos.	Hoja de cuaderno	Los alumnos mencionan casos concretos (publicidad en diversos medios) en los que se promuevan imágenes y modelos de éxito.
"¿Los modelos propuestos en los medios de comunicación, son congruentes con mis objetivos; qué significa para mí ser exitoso?"	Se le pedirá a cada alumno que anote en una hoja de su cuaderno una breve reflexión sobre la congruencia que existe entre sus objetivos y los valores y modelos que promueven los medios de comunicación. Asimismo se les pedirá a los alumnos que anoten en la misma hoja una breve descripción de una persona exitosa según su punto de vista.	Hoja de cuaderno	

“Según su punto de vista; ¿qué papel creen que tengan los medios de comunicación en las opiniones, creencias y valores de las personas?”	Los alumnos discutirán en equipos sobre el papel que creen que desempeñan los medios de comunicación en el establecimiento de valores y modelos exitosos dentro de la sociedad. Posteriormente se les pedirá a los alumnos que discutan sus respuestas y traten de establecer las creencias y opiniones que existen sobre el “éxito” y “persona exitosa”. Se les pedirá a los alumnos que para la sesión 13 lleven información sobre el tema de la Asertividad, ya sea de enciclopedias, revistas, diccionarios o páginas de internet.	

Tema: **La Asertividad.**

Sesión: **13**

Objetivo: Que el alumno reconozca las principales características de la Asertividad según la información recabada. Que el alumno identifique un caso concreto en el que se manifieste un comportamiento asertivo. Que el alumno reflexione sobre la relación que existe entre sus objetivos y planes de acción y mantener un comportamiento asertivo en sus relaciones personales.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"Según lo que revisaron, ¿qué es La Asertividad?"	El grupo se dividirá en tres equipos con la misma cantidad de integrantes; tendrán la finalidad de dialogar sobre las distintas definiciones de Asertividad consultadas y establecer una definición propia, la cual tendrá que ser expuesta frente al resto del grupo. Comentarios y dudas.	Material consultado en enciclopedias y diccionarios.	Los alumnos mencionan que la asertividad es una forma de comunicarse que permite expresar opiniones y necesidades sin recurrir a medios violentos y respetando la opinión de los otros.
"¿Podrían mencionar un caso concreto sobre una persona que consideren es asertiva?"	Se solicitará la participación de los alumnos por medio de la pregunta que titula la actividad. Se espera la participación de por lo menos 10 alumnos.		
"¿Por qué consideran que es importante ser asertivo para poder lograr los objetivos y planes de acción que se han propuesto conseguir?	Se pedirá a los alumnos que anoten en una hoja de su cuaderno una breve reflexión sobre la importancia de ser asertivo para poder lograr los objetivos y planes de acción que se proponen conseguir. Posteriormente el grupo es dividirá en tres equipos con la misma cantidad de integrantes; tendrán la finalidad de debatir sobre este punto tratando de establecer un consenso general. Se les pedirá a los alumnos que para la sesión 14 lean La Asertividad del material de apoyo.	Hoja de cuaderno. Lectura 8.	

Tema: **La asertividad.**

Sesión: **14**

Objetivo: Que el alumno reconozca el grado de asertividad con el que se desenvuelve en la vida cotidiana. Que los alumnos representen alguna escena de la vida cotidiana en la que se manifieste un grado de asertividad de los tres mencionados en la lectura 8.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿En qué grado de asertividad te ubicarías según tu forma de comunicarte; soy asertivo, agresivo o pasivo?"	Se dividirá al grupo en tres equipos con la misma cantidad de integrantes; tendrán la finalidad de discutir y dialogar sobre el grado de asertividad que manejan en sus relaciones interpersonales. Se les pedirá a todos los integrantes del grupo que expresen frente a sus compañeros la conclusión a la que pudieron llegar.	Lectura 8	Los alumnos mencionan o describen cual creen que es su tipo de asertividad considerando la forma en que se comunican.
"¿Quién es asertivo, agresivo y pasivo desde su punto de vista?"	Cada equipo escogerá uno de los tres grados de la asertividad revisados en la lectura 8 y deberá representar frente al grupo una escena de la vida cotidiana en la que se refleje dicho grado de asertividad. Aclaración de dudas y comentarios finales.	Lectura 8	

Tema: **Mi Proyecto de Vida**.

Sesión: **15**

Objetivo: Que los alumnos comparen los objetivos y planes de acción formulados en la sesión 2 con los que plantearán en la sesión 15 y determinen y si notan una mayor objetividad al momento de plantearlos. Que los alumnos expresen su opinión acerca del presente taller.

Actividad	Descripción	Material	Evaluación
"¿Notas alguna diferencia entre los objetivos y planes de acción que formulaste en la sesión 2 y los que formulas ahora?	Se les pedirá a los alumnos que según lo revisado en el taller, vuelvan a formular los objetivos y planes de acción que elaboraron en la sesión 2. Posteriormente a cada alumno se le entregará la hoja en la que anotó sus objetivos y planes de acción con la finalidad de que los comparé y determiné si sus objetivos y planes de acción son más concretos y realistas que los que planteó en la sesión 2.	Hoja de cuaderno.	Los alumnos enumeran y/o describen las diferencias observadas en los objetivos planteados en la sesión 2 con los que se plantean en esta sesión.
"¿Para qué creen que les haya servido asistir a este taller?"	Se formará una mesa redonda; se solicitará la opinión de todos los alumnos respecto a los temas, lecturas y actividades propuestas en el presente taller. Aclaración de dudas y comentarios finales.		

Anexo 2. Material de apoyo

Lectura 1. La Adolescencia

La adolescencia es un periodo del desarrollo humano caracterizado por una serie de cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales, que provocan que la persona que transita por esta etapa se desubique, se confunda y trate continuamente de buscar su identidad y su papel dentro del mundo; es el periodo en el que "los mandatos previos han caducado y el porvenir es incierto, impredecible o, en última instancia no importa demasiado". (Sternbach, 2006, p.64). Si "los mandatos han caducado" es porque representan un conflicto con el núcleo familiar, lo que implica que la persona busque una "elección vocacional más allá de los mandatos parentales y a la vez se dé una recomposición de los vínculos sociales y económicos" (Kancyper, 2007, p.17), es decir, al adolescente ya no le bastan los modelos de conducta y vínculos afectivos que le han sido transmitidos dentro del seno de la familia, por lo tanto buscará su autonomía, tanto psicológica como social.

De éste modo, durante la adolescencia, se da una reconfiguración entre lo que la persona fue, y lo que quiere ser y hacer. Desde éste punto de vista, la adolescencia bien puede ser vista como "un punto de llegada y un punto de partida fundamentales" (Kancyper, 2007, p.17); es un punto de llegada en tanto significa el material psíquico con el que la persona cuenta para la transición a la adultez; el niño ha sido educado en un contexto particular, convive con ciertas creencias en interpretaciones del mundo que él da por hecho, y llega a la adolescencia con esta concepción del mundo; es por eso que es un punto de partida, la adolescencia implica un "abrirse al mundo", un "salir del cascaron" protector que hasta ese momento había sido la familia; la persona lentamente se torna autónoma, conoce nuevas personas, nuevos amigos, nuevos gustos, nuevos modelos, nuevas concepciones del mundo; tiene inclinaciones políticas, tiene una afán por querer transformar el mundo, y construirá una identidad que no necesariamente coincide con la de aquel niño al que sus padres resolvían la vida; éste nuevo mundo le brinda, como bien señala Kancyper, la posibilidad "de poder efectuar transformaciones inéditas en su personalidad" (2007, p.18).

En éste sentido, pensado en la "movilidad" que nos brinda el mundo globalizado, no se puede pensar en un adolescente pasivo, que adopte sutilmente las reglas que la sociedad dicta, en esta época, se piensa en un adolescente "que se halla en autoconstrucción permanente, movimiento complejo respecto de los parámetros de normalidad y de los ideales ofertados" (Sternbach, 2006, p.61). Es por eso que es lícito también hablar de "las

adolescencias"; los adolescentes se estratifican en función de su posición social, esto los dota de gustos musicales, vestimentas, modos de expresión verbal y códigos de conducta propios de cada grupo. (Sternbach, 2006)

Aunque la adolescencia no se encuentra limitada temporalmente de una forma exacta, se ha dividido en tres etapas que se complementan dentro del ciclo vital. La primera es la adolescencia temprana o pubertad, de los 10 a 15 años aproximadamente en hombres y mujeres, caracterizada por cambios físicos; por otro lado, la adolescencia media se extiende de los 15 a los 17 años, y la tardía, de los 18 a los 21 años, se caracteriza por que la persona busca hacerse un lugar dentro del mundo adulto, es decir, busca ocupar una posición social con base en un trabajo remunerado, y busca también consolidar una identidad propia (Monroy, 2002). Por lo anterior, se puede decir que el adolescente sufre una serie de cambios que van desde su propio físico hasta la forma en que percibe e interpreta el mundo. A continuación se mencionan algunos de estos cambios.

Cambios Físicos.

Es lícito pensar que es a partir de la pubertad cuando la persona comienza a enfrentarse a los conflictos que provocan los cambios físicos que ocurren durante éste periodo, "ya que éstos alteran la imagen corporal y repercuten en el autoconcepto, que es un componente central de la identidad personal, configurada por factores corporales, psíquicos, sociales y morales" (González, Núñez, González y García, 1997: p.271); la persona asiste "pasivamente a toda una serie de modificaciones físicas y hormonales que se apoderan de su cuerpo biológico, acompañadas de demandas de impulsos instintivos y de demandas que surgen desde lo social" (Kancyper, 2007: p.32). Asimismo los cambios fisiológicos obligan a la persona a revisar y rehacer la imagen corporal; según esto, "las nuevas imágenes provenientes de los cambios del cuerpo del adolescente conmueven al patrimonio de las autoimágenes anteriores, las cuales, en esta nueva etapa de maduración orgánica, adquieren un nuevo tipo de significaciones" (Kancyper, 2007: p.32). En esta etapa el físico pasa a ocupar un lugar central y se hace necesario el reconocimiento de los otros, ya sean el grupo de amigos o la familia (Kancyper, 2007).

Dado que la persona está inmersa en un contexto social, el autoconcepto también se modificará en la medida en que el individuo esté o no a gusto con los cambios que su cuerpo haya sufrido y la forma en que según él lo perciben los demás, y asimismo, tratará de buscar el ideal de belleza que se promueve en su cultura, debido a que "el cuerpo también es

hablado desde lo social" (Sternbach, 2006: p.56).Esto se puede notar en el comportamiento de las chicas al manifestar una constante insatisfacción con su cuerpo, debido a que no coincide con el ofertado en los medios masivos de comunicación; asimismo, ésta problemática influye en la incidencia de enfermedades como la anorexia y la bulimia. Aunado a lo anterior, se puede decir, junto con Sternbach, que el "cuerpo como imagen ocupa un lugar tan central en la contemporaneidad, que llega a constituir un verdadero capital estético, que opera a menudo como criterio clasificador y organizador fundamental de las relaciones afectivas y sociales" (2006: p.70). Por ello la importancia del cuerpo y sus cambios en esta etapa resultan fundamentales en la construcción de la identidad posterior del adolescente.

Entre los principales cambios físicos podemos contar los siguientes: en hombres, desarrollo del pene y los testículos, ensanchamiento de los hombros; el cuello se vuelve más musculoso, vello púbico, facial, axilas y cambio de la voz, sueños eróticos y primera polución; en mujeres, dilatación de los ovarios y primera menstruación, ensanchamiento de las caderas y aparición de los senos, vello púbico y en axilas (Delval, 1994).

Como se mencionó anteriormente, toda la serie de cambios que se dan en la esfera física influyen y determinan los cambios psicológicos por los que atraviesa la persona; dentro de los cambios psicológicos podemos encontrar dos vertientes: el desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo. Aunque no se puede determinar dónde empieza uno y termina el otro, seguimos esta clasificación con la intención de clarificar nuestra comprensión de la adolescencia.

Cambios Psicológicos

Dentro de esta esfera la persona sufre cambios que han sido clasificados por la escuela de Ginebra como el tránsito de las operaciones concretas al de las operaciones formales (Piaget, 1985). En éste periodo el sujeto es capaz de manipular información a un nivel lógico y abstracto, por lo que ya no requiere del objeto físico para poder representarse objetos en su estructura cognitiva. Asimismo el sujeto se vuelve capaz de utilizar proposiciones (Piaget, 1985) para utilizar un pensamiento hipotético deductivo, lo que le facilita planear su acción y extraer conclusiones derivadas de sus propias acciones. Ante un problema es probable que considere varias posibilidades que resulten convenientes para enfrentar situaciones conflictivas.

Dentro del desarrollo afectivo la persona tiene que enfrentarse a dos problemas que resultan cruciales para el desarrollo posterior: la búsqueda constante de una identidad personal estable, y un autoconcepto que resulte los más positivo posible (Tessier, 2004; Fernández, 1986; González, Núñez, González, y otros, 1997), ambas situaciones están determinadas por el tipo de cambios físicos que sufra la persona durante la adolescencia temprana.

La identidad personal estará también determinada por el "salto" que da la persona del mundo familiar -con sus valores, creencias y modos de concebir el mundo- al mundo de sus iguales o compañeros; es éste un periodo en que la persona debe "lograr la independencia respecto de padres y hermanos, en función de una mayor individuación". (Kancyper, 2007: p.33). Esta búsqueda será el motor para el joven, y estará caracterizada por el distanciamiento respecto a sus padres, que en la infancia constituyeron la fuente principal de identificación; para llegar a ser él mismo, su principal tarea, requiere el abandono de la imagen idealizada que representaron los padres, para encontrar ideales nuevos en otras figuras, de alguna manera más adecuadas a la realidad a la que se enfrenta; es por eso que en ésta etapa la influencia de los amigos e ídolos se vuelve sumamente importante, ya que ellos dotan a la persona de nueva información -sobre y para el mundo-, que le sirve como punto de comparación con la que ha recibido en su familia, formando así una reconfiguración de su mundo; y le brindan también la posibilidad de expandir su mundo emocional, "ya que se alcanza por primera vez la identidad sexual genital como un fenómeno psicológico y social" (Kancyper, 2007, p.27; Fernández, 1986: p. 47). De éste modo, el joven comienza a tener acceso a un nuevo tipo de relaciones afectivas y físicas, con personas de su mismo sexo y también del opuesto, que amplían su horizonte emocional y lo hacen alejarse de los modelos familiares.

En éste sentido, la adolescencia se caracteriza por el "mirar hacia atrás" para construir el porvenir; esta serie de resignificaciones por las que atraviesa la persona resultarán fundamentales para su futuro; gran parte de sus expectativas estarán fundamentadas y construidas por las experiencias de ésta etapa; en la misma, "el yo tendrá a su cargo reformular los enunciados identificatorios que le dieron origen, para anunciar sus propios proyectos". (Sternbach, 2006: p.69). Para el yo de la persona resulta fundamental, en esta etapa, poder fijar un ideal a futuro que no se agote en la mera reestructuración de su pasado y su historia personal, sino que es necesario que la persona desee ser algo más de lo que es.

Cambios Sociales

Uno de los cambios más importantes a los que se enfrenta el adolescente se refiere al hecho de que los adultos, al notar sus cambios físicos, esperan que su comportamiento se vaya tornando cada vez más maduro, es decir, que gradualmente, asuma roles y compromisos propios de los adultos; normalmente se espera que el adolescente elija una profesión que le permita sustentar su vida, que trabaje, que elija una pareja y que tarde o temprano abandone el hogar de su familia para independizarse. En general, el adolescente se enfrenta al hecho de tener problemas con su familia, ya sea "porque no lo escuchan, no lo comprenden, va mal en la escuela, o no puede negociar con sus padres" (Ortega, 2006: p.32.), y buscar el reconocimiento y reafirmación de la identidad en el círculo de amigos con el cual convive, el cual pasa a convertirse en el centro de identificación. Con este motivo es necesario que el adolescente "cuente con espacios necesarios que promuevan la exposición de ideas, el debate y la crítica de sus propias ideas y valores así como las de los demás" (Alonso, 2007: p.34). Todos estos cambios en la forma de relacionarse con los demás, pueden ser englobados bajo la etiqueta de cambios sociales, los cuales obligan también al adolescente a aprender los usos y costumbres del círculo social en el cual está inmerso.

Lectura 2. El proyecto de vida

Según lo revisado, se nota que la adolescencia es un tránsito en el que el niño poco a poco se va convirtiendo en un adulto; en éste tránsito se fijará nuevas metas, conocerá nuevas personas que lo marcarán para siempre, tratará de hacerse de un lugar dentro del mercado laboral; en resumen, será el periodo en el que su futuro dejará de estar velado y reservado para sus padres, para pasar al control y autonomía que puede y debe lograr en ésta etapa, es la edad en la que la identidad del individuo comenzará a definirse con base en una serie de objetivos que espera conseguir a lo largo de su vida, y dichos objetivos se plasman a través del proyecto de vida.

A éste respecto se debe hacer notar que la noción de *proyecto* es una categoría fundamental del pensamiento dentro del siglo XX. Con la filosofía de Sartre, "el proyecto encuentra su puesto en el seno de una filosofía de la acción en la que se concibe que el hombre se convierte en aquello que él mismo se hace" (Guichard, 1995: p.15). En éste sentido el hombre no sólo construye proyectos personales, sino que también elabora proyectos de sociedad, proyectos educativos, proyectos de empresa; es decir, tanto en la esfera de lo público como de lo privado "el proyecto representa hoy la afirmación de un valor". (Guichard, 1995: p.16).

El proyecto, del latín *proiectus* (RAE, 2010), hace alusión al hecho de lanzar hacia adelante; remite, esencialmente, a "la acción que uno se propone realizar y, por tanto, no se refiere a la actividad presente o pasada más que en la medida en que se articula con ese futuro hacia el que se apunta". (Guichard, 1995: p.17). El proyecto se configura en un "conjunto de representaciones de lo que todavía no está ahí pero se considera más deseable de lo que se percibe en la situación presente" (Guichard, 1995: p.18). Es decir, cuando el joven se cuestiona sobre lo que quiere ser y hacer, pone en juego todo un conjunto de procesos psicológicos que le permiten analizar, evaluar, sintetizar y proyectar información que en ese momento resulta importante para él. Sobre este punto se discutirá posteriormente, por ahora se expondrán algunas nociones sobre el proyecto de vida, sugeridas por Rodríguez (1989) y Casares (2002).

Para Rodríguez,

> la planeación de vida surge de la corriente humanista tanto psicológica como filosófica, que propicia el renacer de los intereses por lo auténticamente humano, la integración de valores, capacidades y

experiencias para el desarrollo de las propias potencialidades, así como la autodirección de una vida significativa, responsable y feliz (1989: p. 34).

Dentro de ésta misma corriente, Casares, señala que “la planeación de vida y carrera constituye un estímulo hacia la meditación integradora de la vida presente de cada persona, valores, interés, capacidades y experiencias” (2002, p.17).

En las definiciones mencionadas, existe un consenso sobre la importancia de lo humano y las capacidades y potencialidades que posee cada individuo, así como a la visión significativa de la persona para proyectar su futuro considerando sus valores y capacidades; sin embargo, ambas definiciones dejan de lado la apreciación de que el proyecto de vida es un componente central de la personalidad, encargado de regular la actividad del individuo hacia la planeación de su futuro (D´Angelo,1986) y también un factor importante en la conformación de la identidad individual y social (D´Angelo, 2000), que resulta ser un objetivo fundamental para el adolescente y un objeto de estudio para el Psicólogo Educativo al implementar diseños curriculares.

El proyecto de vida en la estructura de la personalidad

D´Angelo (D´Angelo, 1996; citado por D´Angelo, 2000: p. 270) define la personalidad “como la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizadas”; asimismo, considera que la personalidad de los individuos está determinada por un tipo de sociedad específico, que en su devenir crea grupos y clases sociales con condiciones y estilos de vida muy propios, que a la vez generan valores y creencias que facilitan la convivencia y la vida en sociedad (D´Angelo, 1986).

De éste modo, en el proceso de construcción de la identidad de la personalidad, existen dos conceptos que sirven de eje rector para la actividad de la misma; en primer lugar, una concepción del mundo, encargada de brindar “al individuo un marco general valorativo y cognoscitivo para la realización de su actividad” y en segundo, una serie de orientaciones o tendencias orientadoras de la personalidad, que expresan “[…] -dentro de ese marco general -aquellas direcciones y objetivos vitales que el individuo se ha trazado” (D´Angelo, 1986: p.32). Así, el individuo, en el desarrollo de su actividad cotidiana, pone en funcionamiento toda una serie de procesos psicológicos que le permiten conocer e interpretar el mundo; asimismo, posee un sistema de creencias y valores, transmitidos por el medio social, que le permiten dirigir su actividad hacia la consecución de objetivos que son

valorados y deseados por los beneficios personales y sociales que aportan. De éste modo, se define a la “persona” como el

> individuo humano concreto que funciona en un contexto socio-cultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinado (D´Angelo, 2000, p.270).

Ahora bien, como señala D´Angelo, la persona “no se plantea objetivos en abstracto, sino que formula sus metas como objetivos concretos que él aspira a realizar” (1986: p. 32). Para el logro de aquellos objetivos, el individuo debe aportar algo de su propia iniciativa, debe de prever su actividad en el tiempo con la finalidad de “configurar planes de acción que estructuran sus objetivos particulares y generales (D´Angelo, 1986: p.32). La integración que se da entre objetivos y planes de acción, y las relaciones que se dan entre ambos, establecen las diversas orientaciones de la personalidad y la forma de organizar las actividades del individuo.

Es a éste sistema de la personalidad al que se denomina proyecto de vida, “deviene una formación psicológica compleja que ejerce una función rectora importante en la estructura de la personalidad” (D´Angelo, 1986: p.32). De éste modo, el individuo no sólo piensa su futuro en términos de objetivos; “piensa en planes y proyectos más generales que contemplan esos objetivos y las posibilidades reales de lograrlos en el contexto de su actividad total” (D´Angelo, 1986: p.32). Así pues, el proyecto de vida no es sólo un modelo ideal de la actividad futura de la persona, sino un modelo es vías de desarrollo; también, “articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro” (D´Angelo, 2000: p.270).

En el proyecto de vida se articulan esferas y procesos psicológicos de la personalidad como la motivacional, autoestima y autoconcepto, en los diversos campos de situaciones cotidianas en las que el individuo está inmerso; “valores morales, estéticos […] programación de tareas-metas-planes de acción […] formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo” (D´Angelo, 1998; citado por D´Angelo, 2000: p.271). Asimismo, en la formación de los proyectos de vida se dan relaciones entre los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de la personalidad; así, el proyecto de vida se define como

> un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, defendiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo […], su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D´Angelo, 1994; citado por D´Angelo, 2000: p.270).

De éste modo, las nociones de "persona" y "personalidad", dentro del proyecto de vida, permiten comprender los procesos de formación de la identidad tanto individual como social y las determinaciones que se dan entre el individuo y la sociedad, productos del contexto sociocultural. El "proyecto de vida […] integra las direcciones y los modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo" (D´Angelo, 1994; citado por D´Angelo, 2000, p.271).

Desde éste punto de vista, y con base en la prioridad del adolescente para construir una identidad personal estable, la importancia del proyecto de vida en el adolescente radica en que es un mecanismo psicológico que permite formar una identidad con base en una concepción del mundo, que sirve de sustento a un sistema de valores, que según lo revisado, funge como un marco a través del cual la persona, y principalmente el adolescente, se va a plantear objetivos congruentes con sus posibilidades internas y externas de lograrlo, según la definición de D´Angelo. Asimismo, al considerar el modelo ideal sobre lo que se quiere ser y hacer del que habla D´Angelo, no se deben pasar por alto los procesos psicológicos de la personalidad, que desde el punto de vista de dicho autor, inciden en la organización y diseño de los proyectos de vida.

Acción reguladora de los procesos psicológicos del proyecto de vida

Para D´Angelo (2000), la esfera de la motivación y fijación de objetivos se encuentra estrechamente vinculada con el proyecto de vida. Este autor subraya la importancia de las interacciones de la persona con el medio social en la fijación de sus objetivos, es decir, "el contenido de los objetivos […] de la vida, adquiere una mayor relevancia en la medida en que estos respondan a las tareas y valores significativos del desarrollo social" (D´Angelo, 2000: p.34). Una deficiencia en la formulación de los objetivos puede ocasionar confusiones en la esfera laboral o profesional, y llevar a la persona a una conducta de inestabilidad académica o laboral; de igual forma, el prolongamiento o indefinición de los objetivos puede provocar en las personas el desgaste de energía en actividades inútiles, o, en el peor de los casos dar origen a comportamientos extremos o desviados (D´Angelo, 2000).

Asimismo se considera la importancia de los valores morales y de formación de sentido en el proyecto de vida. Según D´Angelo, "las orientaciones de la personalidad forman parte

de un sistema más amplio de convicciones y valores que constituyen la concepción del mundo de cada cual" (2000: p.35), por lo que es lícito deducir que a las orientaciones (objetivos) se une un carácter ideológico-moral. Es decir, los objetivos que se plantee la persona mantienen una relación estrecha con contenidos valorativos o de formación de sentido. Como ejemplo de lo anterior D´Angelo (2000: p. 36) menciona el caso de una persona que se plantea objetivos laborales y académicos muy altos y que otorgan un gran prestigio social, pero para el logro de los mismos recurrió a medios ilícitos; esta mentalidad, del fin justifica los medios, se corresponde con una posición individualista que deteriora las relaciones sociales y empobrece el desarrollo moral de la persona (D´Angelo, 2000). Por lo anterior, al considerar la organización y diseño de los proyectos de vida, se debe contemplar la carga valorativa que se refleja en los objetivos; es decir, el sentido o importancia que adquiere el logro de los mismos, así como el valor personal y social que la persona y el medio les otorgan.

Con lo hasta aquí revisado, se puede continuar la exposición señalando que los proyectos de vida se pueden configurar sobre unos objetivos que sean congruentes con las orientaciones de la personalidad y que sin embargo no sean realistas; también pueden ser el reflejo de una reflexión pobre o distorsionada sobre las posibilidades internas del individuo, así como de las sociales, para el logro de sus objetivos (D´Angelo, 2000). Por lo anterior la persona debe contar con una "autovaloración adecuada de las capacidades y necesidades propias conjuntamente con el conocimiento y valoración correctos" (D´Angelo, 2000: p.36); es ésta valoración sobre las posibilidades individuales y sociales de las que dispone la persona la que va a otorgar el criterio de realista al proyecto de vida.

Lectura 3. Autoestima

La vida cotidiana nos demuestra que la mayoría de las personas cuentan con la necesidad de sentirse seguros de sí mismos, así como de sentir que valen ante sí mismas y ante los demás. La mayoría de las personas creen que nadie haría su trabajo como ellos mismos, o que su presencia en un grupo es indispensable; este tipo de sentimientos y emociones nos hablan del grado de aceptación y satisfacción que una persona experimenta sobre sí misma en su vida cotidiana. Una persona que no está a gusto consigo misma es una persona tímida, que tiene complicaciones para relacionarse con los otros, agresiva y con tendencias de poderío o dominio. (Branden, 2001).

En el campo de la psicología, a la facultad de sentirse digno de la vida y la felicidad se le denomina autoestima. Branden la define como "la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos de la vida, y de ser dignos de felicidad" (2001: p.13). Este autor considera que la autoestima tiene dos componentes fundamentales:

> a)considerarse eficaces, confiar en la capacidad de uno mismo para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas y, por tanto, superar los retos y producir cambios y b) el respeto por uno mismo, o la confianza en su derecho a ser feliz y, por expansión, confianza en que las personas son dignas de los logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la realización que aparezcan en sus vidas (Branden,1994; citado por Branden, 2001: p. 14).

En la definición anterior cabría destacar dos puntos importantes: el grado de seguridad o confianza en el pensar, sentir y actuar que una persona experimenta sobre sí misma ante situaciones cotidianas de la vida y el respeto que la persona siente por sí mismo y los demás. El grado de confianza le permitirá a la persona enfrentar satisfactoriamente una serie de escenarios que son importantes principalmente dentro de la esfera personal y social; saber cómo relacionarse, qué "caminos tomar" en su vida personal, estar a gusto en el trabajo o en la escuela; aunado al grado de confianza se encuentra el respeto que la persona siente por sí mismo y por los demás, un pilar para la interacción.

Asimismo, Vernieri define la autoestima "como la percepción valorativa que se tiene de sí mismo" (2006: p.47). Dicha autora señala que todas las personas están convencidas de ser de una determinada manera; la forma en que se representan su propio cuerpo, la forma de ser, el rendimiento intelectual y la capacidad para relacionarse con otras personas son representaciones que la persona tiene sobre sí mismo, y que la dotan de juicios de valor sobre su persona. Dicha autora también señala la importancia de tratar el tema de la autoestima dentro de la escuela, principalmente con adolescentes. En primer lugar destaca

la importancia de la autoestima en la escuela ya que el profesor es una persona en la que se refleja el infante fuera de su núcleo familiar. Por lo tanto la escuela le brinda al niño la oportunidad de transformar la imagen que de sí mismo ha construido. Por otro lado el docente, como parte de su labor, debe tratar de propiciar los espacios para que los niños que ingresan a la escuela con una imagen negativa de sí mismos, sean capaces de redescubrirse y valorarse. Finalmente, considera que es durante la adolescencia, cuando el sujeto tiene como prioridad el definirse a sí mismo, cuando

> la escuela debe darle la oportunidad de rencontrarse y consolidarse a partir de una mirada objetiva y razonable que lo ayude a descubrir sus valores individuales, aceptarse con sus fortalezas y debilidades y tomar conciencia de que la posibilidad de cambio y de mejorar su nivel de vida están siempre a su alcance y dependen fundamentalmente de sus ganas y de su esfuerzo (Vernieri, 2006, pp.48, 49).

Dicha autora nos sugiere distintos tipos de comportamiento según la autoestima de los jóvenes sea baja o alta:

Tabla 1. Comparación entre adolescentes con alta/baja autoestima.

Adolescente con autoestima alta.	Adolescente con autoestima baja
Mejor calidad de vida	Angustia.
Más inclinados a tratar a los demás con respeto y solidaridad.	Bajo rendimiento escolar.
Más oportunidades de establecer relaciones positivas y enriquecedoras.	Enfermedades psicosomáticas.
Más posibilidades de responder positivamente a las exigencias escolares, de ser creativos, autónomos.	Inseguridad en sus actos.
Más preparados para afrontar peligros que puedan acecharlos.	Mal uso o abuso del alcohol y/o las drogas.
Menos posibilidades de caer en la farmacodependencia o la dependencia afectiva.	Miedo a la intimidad.
	Miedo al futuro.
	Procesos depresivos.
	Intentos de suicidio.

Fuente (Vernieri; 2006: pp. 49-50).

Como se puede notar, para el sano funcionamiento de la persona es necesario que cuente con una autoestima lo suficientemente elevada para poder llevar los asuntos de la vida diaria con mayor eficiencia, ya que se hace evidente que la vida cotidiana exige a la

persona saber tomar decisiones, tener valores, relacionarse con sus semejantes. En lo concerniente al tema del presente trabajo, el proyecto de vida, es necesario que el adolescente reconozca cuáles son sus vicios y virtudes con la intención de darle una mayor claridad a los objetivos que puede lograr; sólo podrá reconocer sus vicios y virtudes en la medida en que reflexione sobre lo que es, lo que no es, lo que quiere ser y lo que puede y no puede lograr, es decir, con un nivel de autoestima alto.

Lee atentamente cada afirmación y responde lo primero que venga a tu pensamiento. No te detengas demasiado a meditar cada enunciado.

Enunciado	Si	No
Estoy satisfecho de mí mismo.		
Tengo pocas cualidades.		
A veces pienso que no valgo nada.		
Me creo capaz de hacer todo bien.		
Tengo una opinión negativa de mí mismo.		
A los demás les gusta cómo soy.		
En general me siento bastante inútil.		
No tengo respeto por mí mismo.		
No voy a poder llegar a nada.		
Me siento feo/a.		

Le atentamente cada situación y posteriormente discútela con tu compañero; juntos reflexionen en lo que harían en cada caso. Posteriormente señala en la hoja cuál es tu situación con un verdadero o falso.

Situación 1.

Jorge debe rendir un examen de Ingles el jueves próximo. Ha estudiado muchísimo y su profesor le ha repetido en más de una oportunidad que puede ir tranquilo a rendir éste examen porque está muy bien preparado. Sin embargo, Jorge piensa que no va a aprobar.

No se siente capaz de pasar positivamente esa evaluación. Siente que sabe muy poco y que cualquiera de sus compañeros está mejor preparado que él.

Situación 2.

Mariana se mira y se mira en el espejo. Tiene una fiesta esta noche y ya ha probado y descartado todo su guardarropa, incluidos los de su mamá y su hermana. El espejo siempre le devuelve una imagen que no le agrada. Siente que nada le queda bien, que es incapaz de gustarle a alguien, que cualquiera de sus compañeras está en mejores condiciones que ella. Y además, como si eso fuera poco, no olvida ni por un minuto que Gaby no va a faltar a la reunión. Tanto su mama como su hermana le han dicho que hay varias combinaciones que le quedan muy bien, pero a ella no le importa lo que dicen, nadie la va a convencer… Es inexorable, hoy se ve realmente fea. Pero Mariana no piensa en rendirse: “Voy a salir de ésta y, me voy a ver bien, el pantalón de Celeste no me queda nada mal. Ojala ella no se lo quiera poner esta noche”.

Situación 3.

Willy no sabe qué hacer. Pedro lo invitó al Club a jugar un partido de futbol con sus amigos. Él no los conoce, pero sabe que es un equipo que juega muy bien. Tiene miedo de no estar a la altura de las circunstancias, que los demás lo califiquen de “pata dura” y que además critiquen a Pedro por su culpa. Se prueba el equipo que siempre usa, pero se siente ridículo. Le flaquean las piernas, comienza a dolerle la cabeza. Es la primera vez que tendría que jugar con un equipo en el que no lo conocen. “Mejor le digo a Pedro que no me siento bien”- piensa- y sin dudarlo más se acerca al teléfono.

Junto con algún compañero de tu grupo pónganse en el lugar de los personajes de cada situación y marquen con una cruz cómo creen que ellos considerarían estas afirmaciones.; luego marca tu opinión al respecto.

1.- Cuando comienzo una actividad, en general pienso que me saldrá bien.

Personaje 1	V	F
Personaje 2	V	F
Personaje 3	V	F

2.- No me cuesta emprender nuevas situaciones.

Personaje 1	V	F

Personaje 2 V F

Personaje 3 V F

3.- Ante situaciones difíciles, no me rindo.

Personaje 1 V F

Personaje 2 V F

Personaje 3 V F

4.- No me importa lo que la gente piensa de mí.

Personaje 1 V F

Personaje 2 V F

Personaje 3 V F

5.- Siempre creo que voy a poder resolver los problemas mejor que los otros.

Personaje 1 V F

Personaje 2 V F

Personaje 3 V F

Lectura 4. El autoconcepto

Cada uno de nosotros cuenta en su interior con una imagen de sí mismo. La imagen que la persona tiene sobre sí mismo es producto de un conjunto de representaciones mentales que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, y son también el producto de reestructuraciones creadas por conflictos.

Desde este punto de vista, se puede considerar que el autoconcepto "es una variable importante en el ámbito de la personalidad, tanto desde un punto de vista afectivo como motivacional" (González, Núñez, González, y otros, 1997: p.271). El concepto que la persona construye sobre sí misma subyace a las relaciones interpersonales que establece. Siguiendo a Esnaola "un autoconcepto positivo está en la base de un buen funcionamiento personal, social y profesional, dependiendo de él la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo" (2008, p.70).

Hablando propiamente sobre el autoconcepto a un nivel teórico, existen varias definiciones surgidas de investigaciones realizadas en la década de los 70.

Purkey (1970: p.7; citado por González, Núñez, González, y otros, 1997) define el autoconcepto como "un sistema complejo de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente". Asimismo Shavelson, Hubner y Stanton (1976; Citado por González, Núñez, González y otros: p.273) definen el autoconcepto como "las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente". Por otro lado, González, Núñez, González y otros (1997), consideran que el autoconcepto es dinámico, es poseedor de una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y acomodarse a las exigencias del medio social; también consideran que el autoconcepto se conceptualiza en dos vertientes, una que sería una esfera descriptiva, que se relaciona con la percepción que el individuo tiene de sí mismo, y una esfera valorativa, que alude a cómo es que el individuo valora la imagen que de sí mismo tiene, relacionada principalmente con la autoestima.

De éste modo la escuela, como agente obligado de propiciar habilidades para la convivencia y el autoconocimiento, debe garantizar un desarrollo socioafectivo equilibrado, "a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo" (Esnaola, 2008: p.70).

Lectura 5. Toma de decisiones.

Las personas se enfrentan cotidianamente al hecho de tomar decisiones; irremediablemente es una situación a la que se tendrán que enfrentar el resto de sus vidas, y por lo tanto requiere un conocimiento particular por parte de quien decide; dicho conocimiento se relaciona principalmente con nuestra facultad de ser libres y su referente natural y por antonomasia es la Ética. Dicha disciplina versa principalmente sobre las acciones humanas que en un momento dado -en un contexto histórico determinado- son consideradas como buenas o virtuosas, y ello se relaciona también con los valores, tema sobre el que se discutirá más adelante.

Decidir no es un proceso fácil; generalmente cuando las personas deciden, lo hacen porque existen dos o más alternativas que en un momento dado son atractivas para la obtención de sus objetivos.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2010) define decisión como la determinación o resolución que se toma o se da en una cosa dudosa. Por lo dicho hasta ahora, se puede pensar que decidir no es lo mismo que ser un autómata; a éste respecto Rodríguez (1989) nos señala que la diferencia básica entre el acto automático o los reflejos condicionados y el acto libre radica principalmente en la deliberación.

Asimismo Rodríguez (1989) nos indica un modelo para el análisis de la toma de decisiones que consta de seis pasos, a saber:

-Percepción o definición del problema.

-Fijación de Objetivos, recopilación de datos y criterios con que se juzgará la bondad de cada alternativa.

-Estudio de cada alternativa.

-Elección de una de las alternativas.

-Estrategia o plan de acción.

-Acción o respuesta.

Asimismo Casullo (1994: p 56) señala tres tipos básicos sobre la toma de decisiones, a saber:

-El estilo racional: Utiliza evaluaciones sistemáticas e inferencias lógicas.

-El intuitivo: Se basa en sentimientos, fantasías y reacciones afectivas, a veces de manera impulsiva.

-El dependiente: Rechaza asumir la responsabilidad personal y se confía en el criterio de otras personas.

Es por lo anterior que el proceso de toma de decisiones es un tema de suma importancia dentro de la adolescencia, ya que las decisiones que tome el joven en esta edad resultarán significativas para el resto de su vida, ya que en esta etapa es cuando la sociedad le exige que se incline por una profesión, es el tiempo en el que seguramente deberá elegir una pareja y una serie de situaciones propias de la adolescencia que en última instancia complican el tránsito hacia la adultez. Aunado a lo anterior, la escuela debe brindar un espacio en el que el joven pueda reflexionar sobre la importancia de saber tomar decisiones.

Lectura 6. Los Valores

En la actualidad se ha vuelto un lugar común hablar de que la humanidad, de que el mundo en su conjunto, el mundo postmoderno, atraviesa una crisis de valores que hace que las relaciones interpersonales y la vida misma sean vistas con cierto dejo de vacío, de insatisfacción, frustración y desigualdad. Por un lado se promueven las ideas de igualdad, tolerancia, oportunidades de desarrollo, y por el otro, dentro del mercado, los seres humanos son vistos como una mercancía más; un producto más que como tal está expuesto a las leyes de la oferta y la demanda, y por lo tanto no tiene ni voz ni voto; lo anterior se expresa claramente en las tasas de pobreza y "pobreza extrema", si es que se puede ser pobre al extremo; en fin de cuentas, la sociedad nos habla en un doble discurso que por un lado promueve los derechos humanos y por el otro nos habla de la explotación del hombre por el hombre; entre nosotros, en nuestro tiempo, pulula la ley del talión, "ojo por ojo, diente por diente".

Esta crisis en los valores humanos ha sido debidamente señalada por Landa cuando afirma que "asistimos a una revalorización del valor, hecho éste que cuando menos pone en entredicho la pertinencia de cierto indiferentismo y relativismo, inspirados en el llamado "posmodernismo" (2001: p. 44). Este relativismo se manifestaba en la fórmula de "todo está permitido", ya que se creía que no existía una esencia del valor y de lo que se valora, es decir, el principio del valor no era una entidad abstracta y fija al modo del "mundo de las ideas" de Platón; al contrario, el valor es propio de la época y momento histórico al que se adscribe, por lo tanto es susceptible de modificarse. Si bien ésta idea es cierta, deja de lado el hecho inherente a la naturaleza humana de la valoración; lo valorado se adscribe así al mundo de la "preferencia, la cualificación, la opción entre lo mejor y lo peor, entre lo que se juzga que vale o no vale" (González, 2001: p.36). Así, todos los hombres en todas las épocas, sin importar lo valorado, han en un momento u otro tenido actos de valoración, actos que son el reflejo de una deliberación sobre lo que se prefiere a lo que no se prefiere, lo que para uno mismo y para su grupo resulta valioso y significativo, y lo que no lo es. Este interés por los valores, aparte de surgir por los infinitos problemas sociales de la actualidad (desigualdad, violencia, caos ecológico, etc.), surge también desde la ciencia y desde los mismos científicos. La humanidad ha logrado conocimientos que han hecho que la imagen de lo humano y la humanidad no sea la misma; ante los temas de la clonación, la eutanasia, el aborto, etc., la pregunta sobre qué es la dignidad humana ha sido la que más voces han

pronunciado y la pregunta sobre lo que se puede y no se puede hacer no ha sido totalmente respondida.

Hablando propiamente de los valores, ¿qué es un valor; por qué preferimos unas cosas y otras no? Siguiendo a Juliana González (2001), quien parte su análisis de los valores desde la posición Freudiana, los valores son impulsados por el deseo, el deseo libidinal, la parte salvaje del hombre; se elige y valora aquello que satisface algún deseo; pero si el deseo libidinal fuera el origen del valor y lo valorado, el mundo humano, la humanidad, simplemente dejaría de existir, ya que la convivencia no sería posible; todos actuaríamos de acuerdo al dictado de nuestro egoísmo; por lo mismo, el valor surge del deseo de Eros, es decir,

> es el deseo cualificado, que diferencia "si" y "no", y que expresa, en última instancia, el deseo de ser, el deseo de realización de la propia condición humana: el afán de ser lo que se es, lo cual también es radical y originario" (González, 2001, pp.36, 37).

Así, al ser humano le es dado elegir ser más humano, lo cual le otorga libertad y dignidad para darle valor a las cosas que él considere; sin embargo, en la vida cotidiana, en la vida de las costumbres, en fin, en la vida ética, hay cosas que por sí mismas exaltan su humanidad, le hacen realizarse en la misma, y sin embargo hay cosas que por el contrario, lo sobajan y lo hacen "arrastrarse por el lodo".

Los valores que posibilitan la realización de lo humano se relacionan necesariamente con las "potencialidades positivas inherentes a la naturaleza humana" (González, 2001, p.37), y esos valores, que emanan directamente de la naturaleza humana -y es entonces cuando se habla de humanismo-, en palabras de Heidegger (Citado por González, 2001, p. 37), son los que "consisten en reflexionar y velar porque el hombre sea humano y no in-humano o "bárbaro", es decir, fuera de su esencia". Por lo mismo, los valores humanos son aquellos que permiten la realización de la humanidad en el hombre, aquellos relacionados con la virtud y excelencia humana; son, en concreto "los valores de la libertad, la paz, la igualdad, la justicia, el amor, la racionalidad" (González, 2001, p. 37); esos valores, a diferencia de sus contravalores, son los que mayores bienes aportan a los hombres tanto en lo individual como en lo colectivo.

Es por lo anterior que los valores, la decisión, la deliberación y la libertad se configuran como propiedades de lo humano; por lo mismo, se encuentran en el centro mismo de la vida social del hombre, inherente también a su naturaleza; así, lo social, "es el universo de códigos, formados históricamente e interiorizados, que permiten reconocerse, entenderse,

reconciliarse, ayudarse, y cuyo producto es la formación de la identidad personal, grupal y colectiva" (Aguilar, 2001: p.16). Y esos códigos, aquellas creencias, son en última instancia valoraciones, preferencias de unas cosas por otras, preferencias que dan sentido a la vida y hacen que esas cosas pasen de ser desapercibidas a deseadas y valoradas. Así, la sociedad, lo social, brinda a sus integrantes marcos interpretativos que hacen que surjan la cultura, el arte, la ley, el crimen, cimentados todos en el conjunto de creencias y valores que la sociedad "reproduce". Así también, los valores son un medio de educar a los miembros de la sociedad, y esa esfera corresponde a los valores éticos; es decir, a los hábitos y costumbres de la persona que posibilitan su humanización, en el sentido más amplio de la palabra, que lo vuelven digno de la vida y libre en la toma de sus decisiones. De ésta forma los valores se transmiten por medio de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación; y en la actualidad, debido a los cambios en las estructuras familiares, se le encomienda ésta tarea a la escuela y a los medios masivos de comunicación principalmente.

Por lo anterior, se hace necesario brindar al alumno las posibilidad de reflexionar sobre los valores que imperan en su contexto, y al hablar de valores debemos pensar también en lo valorado; ¿qué es valioso para mí; qué es valioso para mi familia, para mi comunidad, para mis amigos, etc.? Son cuestiones que indudablemente debe hacerse el joven para tratar de ubicar su acción en una dirección, no con la intención de implantar en él valores de forma dogmática, sino con la intención de que él reflexione sobre los propios y trate de descubrir cuáles pueden reportar un mayor beneficio para él y para los objetivos que se haya impuesto. Asimismo, la clarificación de valores es necesaria para la decisión de carrera profesional, de pareja, residencia y trabajo.

Lectura 7. La Comunicación

La comunicación y el lenguaje son características propias de los seres humanos y son los facilitadores de la vida social. Esta relevancia del lenguaje dentro de la vida social del hombre fue notada por los pensadores de la antigüedad: para Platón el lenguaje es el medio a través del cual fluye el conocimiento; para Aristóteles se configura en un conjunto de signos que hacen posible la razón y la interacción de las personas dentro de la "*polis".*

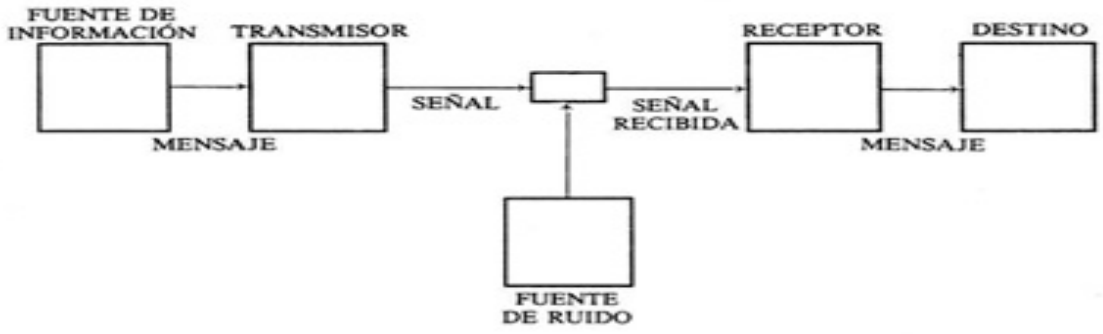
Así, se piensa en el lenguaje como el medio a través del cual se da la comunicación; ya sea el habla, la escritura, la lectura, los gestos o el movimiento del cuerpo al hablar; la comunicación seria entonces el "intercambio" de mensajes codificados en un lenguaje que se dan en la interacción humana.

Desde un punto de vista académico, la Comunicación comienza a consolidarse como disciplina científica a mitad del siglo XX, con el surgimiento de los medios masivos de comunicación y el dominio teórico del conductismo dentro de la disciplinas de la conducta humana. (Rodrigo, 2011). Así, desde sus inicios como disciplina científica hasta nuestros días, han sido distintos los modelos que han tratado de dar cuenta sobre el fenómeno de la comunicación. Un modelo es un plano de la realidad, una mirada parcial que nos da cuenta de un fenómeno dentro del mundo. Siguiendo a Rodrigo (2011), un modelo es un conjunto de conocimientos teórico- hipotéticos que tratan de explicar un fenómeno desde un punto de vista racional, es decir, científico. Por lo anterior, no es posible esperar de un modelo que dé una explicación total sobre un fenómeno; su visión será siempre parcial. En la comunicación, como en la diversidad de disciplinas humanas encargadas de generar conocimiento, han existido diversidad de modelos que tratan de dar una explicación al fenómeno estudiado. (Rodrigo, 2011) A continuación pasaremos a exponer sólo dos de ellos.

En primer lugar, se considerará el modelo de Shanon y Weaver. Este modelo, desde un enfoque matemático, fue el primer intento de explicar el fenómeno de la comunicación. (Rodrigo, 2011; Mc Luhan y Powers, 1996). El modelo de Shanon y Weaver se enfocaba principalmente en la eficacia en la transmisión de mensajes. Weaver, consideraba la comunicación como "el conjunto de procedimientos por medio de los cuales un mecanismo afecta otro mecanismo" (1981: p.20; citado por Rodrigo, 2011). Asimismo, para Shanon y Weaver hay que reconocer, dentro de la comunicación, tres problemas distintos y sucesivos. Un problema técnico (precisión en la transmisión de señales); semántico (precisión en la forma en que es recibido el significado) y la efectividad (del significado al afectar la conducta

del destino). En la siguiente figura (Rodrigo, 2011), se puede observar una representación gráfica del modelo de Shanon y Weaver (1981).

Figura 1. El modelo de comunicación de Shanon y Weaver.



Fuente. (Rodrigo, 2011: p. 18).

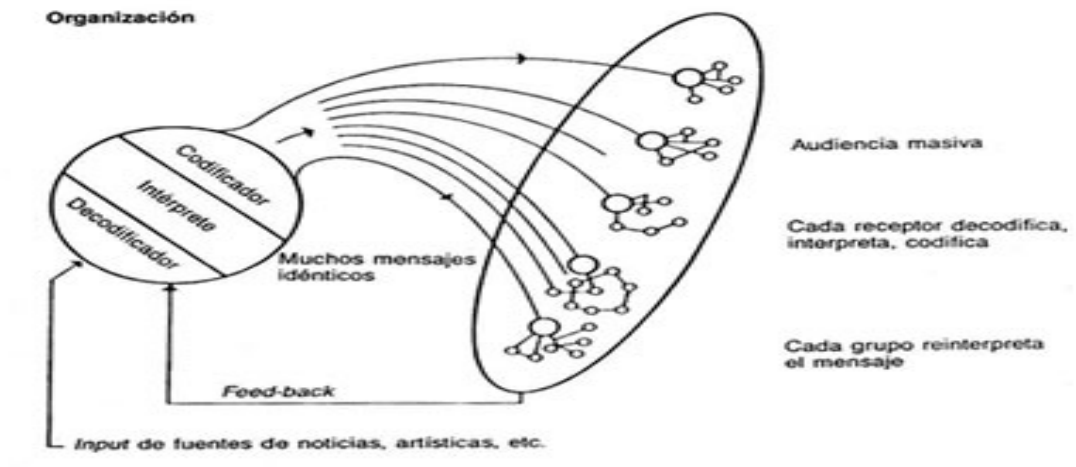
Como puede notarse, el proceso comunicativo inicia en una fuente de información que codifica un mensaje para enviar una señal por medio de un transmisor; es aquí cuando la señal puede verse distorsionada por una fuente de ruido; posteriormente, la señal recibida llega a un receptor, que decodifica el mensaje y lo hace llegar a su destino. Es importante destacar que dicho modelo resulta inspirado en las teorías conductistas del estímulo-respuesta.

Asimismo, a mediados del siglo XX, pero desde una perspectiva sociológica, surge otro modelo que da cuenta del fenómeno comunicativo. Para Shramm (1982, p.19; citado por Rodrigo, 2011),

> las investigaciones sobre comunicación se refieren a cómo se puede ser efectivo en la comunicación, cómo ser comprendido, cómo ser claro, cómo utilizan las personas los medios efectivos de comunicación, cómo pueden entenderse entre sí las naciones, cómo puede usar la sociedad los medios de masa con mayor provecho y, en general, cómo funciona el proceso básico de comunicación.

A este respecto, es importante destacar que Shramm es un precursor en los estudios sobre los medios masivos de comunicación. A continuación observamos una representación gráfica de su modelo y posteriormente haremos una breve exposición sobre el mismo (Shramm, 1954; citado por Rodrigo, 2011).

Figura 2. El modelo comunicativo de Shramm.



Fuente. (Rodrigo, 2011: p. 22.).

Como puede observarse, el proceso comunicativo da inicio con un input o entrada de información proveniente de fuentes de noticias, artísticas, deportivas, etc. El medio masivo de comunicación funge como un decodificador, intérprete y codificador de una variedad de mensajes idénticos. Es decir, el medio, de acuerdo a la lógica de producción y al discurso que quiera promover, decodificará la información proveniente de la sociedad, la interpretará de acuerdo a la lógica de producción y el discurso que en un momento dado es el oficial y codificará mensajes nuevos a una audiencia masiva. A pesar de que los mensajes llegan a una audiencia masiva, cada receptor decodifica, interpreta y codifica nuevos mensajes de acuerdo a sus creencias. Cada individuo pertenece o se identifica con ciertos grupos en los cuales puede encontrar puntos de acuerdo con su forma de pensar; así, cada grupo reinterpreta el mensaje y codifica nuevos mensajes que sirven como motor de la vida social. Así, los medios masivos generan opiniones que se instauran en el tejido social; generan discursos que sirven para entretener, educar e informar. En este sentido, los medios masivos (prensa, radio y televisión), por medio del discurso que promueven, generan modos de comportamiento, valores, creencias y discursos que circulan entre el grueso de la población.; como señalan Piñuel y Lozano

> el buen comunicador basa, no obstante, su éxito en una cosa muy sencilla; sabe discriminar, juzgar certeramente aquello que precede a la comunicación (quién es el otro, cómo es, qué espera de mí); aquello que acompaña a la comunicación, como por ejemplo, las condiciones en que tiene que desenvolverse, es decir, el contexto comunicativo (informal o formal, ritualizado o no, privado o de carácter público, etc.); y, finalmente aquello que puede acaecer después de la comunicación: lo que con ella se puede ganar o perder, ya sea de naturaleza social (reconocimiento o prestigio ante el interlocutor), de carácter cognitivo (se me entiende); o emocional (se me acepta, me quieren) (2006: p. 21).

Lectura 8. La Asertividad

La asertividad es un tema que se relaciona íntimamente con la autoestima, la comunicación y la toma de decisiones. Se relaciona con la Autoestima en el sentido de que una persona que es asertiva, es decir, que expresa sus ideas, pensamientos y emociones defendiendo sus derechos y reconociendo los de los demás, tiende a gozar de una autoestima elevada, ya que el expresarse reconociendo sus derechos incrementa su grado de confianza. (Shelton y Burton, 2006). Se relaciona con la comunicación ya que la persona que es asertiva sabe comunicarse con eficiencia y expresa sus pensamientos y emociones de una forma respetuosa. Se relaciona con la toma de decisiones en el sentido de que para tomar una decisión correcta, es necesario conocer y expresar los propios gustos, intereses y opiniones.

A éste respecto Shelton y Burton señalan tres tipos distintos de toma de decisiones que se relacionan con los diversos grados de asertividad; para ellos

> tomar decisiones basadas en la información de que se dispone y en las propias necesidades fomenta una conducta asertiva; tomar decisiones basadas en el potencial para influir sobre los demás es ser agresivo; mientras que dejar las decisiones para los demás o tomar decisiones para evitar conflictos es ser pasivo (2006: p.18).

Asimismo, Shelton y Burton (2006) señalan que la persona que mantiene un comportamiento asertivo puede expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin ambages, siempre y cuando se respeten los derechos y dignidad de las demás personas. De este modo, según dichos autores, actuar con asertividad permite:

-Mejorar su autoestima expresándose de una manera honesta y directa.

-Obtener confianza experimentando el éxito derivado de ser firme.

-Defender los derechos personales cuando sea necesario.

-Negociar provechosamente con los demás.

-Fomentar el crecimiento y realización personales.

-Adoptar un estilo de vida en el que pueda proceder ante sus deseos y necesidades sin conflictos.

Dentro de la esfera afectiva, relacionada principalmente con la autoestima, “la asertividad permite relaciones más funcionales, más directas y auténticas. Es un método de comunicación por excelencia, donde la honradez y la transparencia son determinantes” (Riso, 2002: p.10). Así, el asertivo siempre actúa de acuerdo a sus necesidades sin dejar de considerar las de los demás; como reza el viejo adagio “es tan incorrecto hablar cuando se debe callar como callar cuando se debe hablar”. De éste modo, el objetivo central de la asertividad no es decir lo que uno piensa sin considerar a las otras personas -eso sería agresividad- sino, como señala Riso, “defenderse y autoafirmarse, sentar precedentes de inconformidad” (2002; p.11).

Este autor nos señala también tres situaciones en las que ser asertivo puede ser una contraindicación, a saber:

-“Cuando la integridad física puede verse afectada.

-Cuando se puede lastimar a otra persona.

-Cuando hay un costo social significativo” (Riso, 2002: p.16).

Anexo 3. Evaluación de la sesiones

Sesión 1: “La Adolescencia”.

Objetivos: Que el alumno conozca el objetivo del taller así como las reglas de convivencia que regirán dentro del mismo. Que el alumno identifique los principales cambios físicos, psicológicos y sociales ocurridos durante la adolescencia.

Actividad.	Evaluación.
Actividad 1: “Conociéndonos un poco”.	Se espera que todos los alumnos se presenten frente al grupo y señalen sus gustos y aptitudes.
Actividad 2: “Para nosotros, ¿qué significa la adolescencia?” (Trabajo en equipo).	Los alumnos mencionan y/o enumeran las que consideran las principales características de la adolescencia. Entre los cambios del adolescente destacan los cambios físicos, cognitivo-afectivos y los cambios sociales; algunos ejemplos son los siguientes: - Desarrollo de la musculatura, cambios de voz, aparición de vello púbico y facial, primera eyaculación; crecimiento de senos y cadera, primera menstruación. - Cambios en la forma de pensar y sentir. - Necesidad de nuevas amistades, distanciamiento de los padres, aparición del deseo sexual, ingreso al mercado laboral.

Sesión 2: “Mi Proyecto de Vida”.

Objetivos: Que el alumno identifique las actividades que le gustan y no le gustan realizar. Que el alumno, dentro de las cosas que le gusta hacer, seleccione aquella actividad o profesión a la que le gustaría dedicarse laboralmente. Que el alumno establezca objetivos que aspiraría a lograr en el futuro (corto plazo, próximo año; mediano plazo, los próximos tres años). Que el alumno establezca planes de acción para el logro de sus objetivos.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: A grandes rasgos, ¿qué me gusta y qué no me gusta hacer, a qué me gustaría dedicarme?	El alumno menciona y/o enumera de forma clara aquellas actividades que le gustan y no le gusta realizar, tales como el estudio, la práctica de algún deporte, alguna actividad artística, interés por alguna disciplina científica particular. El alumno menciona alguna actividad o profesión que le gustaría desempeñar para sustentar su vida.
Actividad 2: “¿Qué metas y/o objetivos me gustaría conseguir en la vida?”	El alumno formula de forma clara los objetos/meta que aspira a conseguir en 2 periodos de tiempo determinados: próximos 6 meses/1año y próximos 3 años.
Actividad 3: “¿Cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero en la vida?”	El alumno enumera y/o describe planes y estrategias específicas para el logro de los objetivos planteados. - Establece una organización del tiempo disponible. - Establece mecanismos de acción personal (“debo de hacer esto…, lo voy a hacer de esta forma…”). - Establece una secuencia cronológica en sus acciones.

Sesión 3: “La Autoestima”.

Objetivos: Que el alumno establezca las principales características de la Autoestima según las respuestas obtenidas cuestionando a cinco familiares o amigos. Que el alumno reflexione sobre la forma en que se valora y respeta. Que el alumno reconozca las actividades que se siente seguro y capaz de realizar, de aquellas en la que se percibe incapaz. Que el alumno reconozca la confianza o desconfianza en sí mismo para poder lograr los objetivos planteados en su proyecto de vida.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “Según la opinión de las personas, ¿qué es la autoestima?”.	Los alumnos enumeran o describen las características de la autoestima, tales como: - La confianza y respeto que una persona siente por sí misma. - La capacidad de reconocer el derecho propio y el de los demás a ser feliz. - Capacidad para afrontar nuevas situaciones.
Actividad 2: “Desde mi experiencia personal, ¿cómo me valoro y qué tanto me respeto?”	El alumno hace mención de enunciados como: “siento que soy una persona que”, “en ocasiones siento que las personas no me respetan”, “sé que puedo ser una persona feliz y puedo lograr las cosas que me propongo si de verdad trabajo en ello”.
Actividad 3: “¿Cuáles son las actividades en las que me desenvuelvo con mayor confianza; cuáles son aquellas en las que me siento inseguro?”	Los alumnos mencionan y/o enumeran aquellas actividades que además de gustarles, les generan un sentimiento de confianza o seguridad que no otorgan el resto de las actividades. “me gusta tocar el piano, pero cuando lo hago frente a los demás me da pena”, “siento que cuando hago tal cosa todo es más fácil”. El alumno hace mención de la confianza o inseguridad que siente para lograr los objetivos planteados en la sesión 2. “Estoy seguro que lo puedo conseguir”, “la verdad es que dudo mucho que lo pueda conseguir. El alumno justifica su confianza o inseguridad para lograr sus objetivos. “La verdad es que soy muy bueno tocando la

	batería", "me gusta mucho tocar el piano, pero no soy muy bueno cuando lo hago frente a los demás, no puedo controlar mis nervios".

Sesión 4: "La Autoestima".

Objetivos: Presentar situaciones con las cuales los alumnos puedan identificarse con relación a la autoestima. Que los alumnos escuchen las opiniones de sus pares sobre el tema y que ejerciten la escucha y la expresión de sus opiniones dentro del grupo. Que los alumnos respondan afirmaciones presentadas como verdaderas o falsas poniéndose en el lugar de los personajes. Que reflexione sobre lo que les sucede a ellos ante determinada situación. (Tomado de Vernieri, 2001; págs. 51, 52 y 54).

Actividad	Evaluación
Actividad 1: "¿Quién tiene autoestima y quién no?"	Los alumnos leen íntegramente el material de apoyo. Los alumnos responden el cuestionario y presentan puntos de vista personales.

Sesión 5: “El Autoconcepto”.

Objetivos: Que el alumno, por medio de la información que obtuvo sobre el autoconcepto, establezca, junto con sus compañeros, las principales características del mismo. Que el alumno reconozca las cosas que más le agradan y desagradan sobre su propia persona. Que el alumno reflexione sobre las cosas que le agradan de sí mismo en relación con los objetivos que planteó en la sesión 2.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿Qué entendemos por autoconcepto?”	Los alumnos mencionan y/o enumeran características del autoconcepto, tales como: - La imagen positiva o negativa que una persona tiene sobre sí misma. - Un conjunto de representaciones que la persona tiene sobre sí misma que se modifican con el tiempo. - Una estructura psicológica de autorepresentaciones con esferas como la física, académica, personal, social y afectiva.
Actividad 2: “Desde mi experiencia personal, ¿qué pienso de mí mismo, qué cosas me gustan y no me gustan de mí mismo?	El alumno describe a grandes rasgos cuáles son sus gustos, aptitudes y destrezas; la forma en que se percibe físicamente así como sus principales inclinaciones y la forma de relacionarse con los demás. El alumno menciona hábitos, habilidades, destrezas, así como errores, vicios o malos hábitos que le agradan y no le agradan sobre su persona. Los alumnos mencionan la relación positiva o negativa que existe entre sus objetivos y lo que les agrada y no les agrada sobre su persona. “No me gusta levantarme temprano, pero quiero ser futbolista”.

Sesión 6: “El Autoconcepto”.

Objetivos: Que el alumno reflexione sobre la congruencia que existe entre la forma en que él se percibe con la forma en que lo perciben los demás. Que los alumnos discutan en grupo cuáles son las conclusiones a las que llegaron en consideración a la forma en que se perciben a sí mismos y la forma en que sus compañeros de grupo los perciben. Hacer una recapitulación de los temas de autoestima y autoconcepto y la relación de estos con el proyecto de vida.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿En verdad soy como creo ser?” **Actividad 2: “Haciendo un poco de memoria”.**	Los alumnos hacen mención de las sensaciones y/o pensamientos que les genera el saber la forma en que los demás los perciben y la forma en que ellos mismos se perciben. En el resumen y la exposición se señala alguno o varios de los siguientes aspectos: - La autoestima es el respeto y/o confianza que una persona experimenta sobre sí misma. - La autoestima es un medio que nos permite afrontar situaciones y resolverlas considerando mis potencialidades. - El autoconcepto es el conjunto de representaciones que una persona tiene sobre sí misma. - El autoconcepto tiene diferentes esferas, como la física, académica, social, etc., se modifica con el transcurso del tiempo.

Sesión 7: “Toma de decisiones”.

Objetivos: Que el alumno reconozca las decisiones que debe tomar para poder llevar a cabo los objetivos y planes de acción formulados en la sesión dos. Que el alumno identifique y mencione alguna situación de su vida en la que haya requerido tomar una decisión complicada. Que el alumno establezca una jerarquía entre decisiones que debería tomar ante diversas situaciones.

<table>
<tr><th>Actividad</th><th>Evaluación</th></tr>
<tr><td>Actividad 1: “¿Qué decisiones debo tomar para llevar a cabo los objetivos y planes de acción formulados en mi proyecto de vida?”</td><td>El alumno menciona y/o enumera las decisiones específicas que debe tomar para lograr sus objetivos por medio de planes de acción concretos.
- Levantarme temprano.
- Estudiar más.
- Subir mi promedio.
- No utilizar el chat mientras hago mi tarea.
- Conseguir algún trabajo.
- Independizarme de mi familia.
- Hacer más ejercicio.
- Comer mejor.</td></tr>
<tr><td>Actividad 2: “¿Qué situaciones de la vida me han puesto en una circunstancia en la que haya sido difícil decidir ciertas cosas?”</td><td>En la descripción el alumno hace mención de una situación concreta en la que fue difícil tomar una decisión:
- Cambiar de trabajo.
- Cambiar de escuela.
- Cambiar de domicilio.
- Relaciones interpersonales.
- La adquisición de un bien o servicio.
- La elección de escuela.</td></tr>
<tr><td>Actividad 3: “¿Cuáles son las decisiones más importantes que tendría que tomar para lograr mis objetivos y establecer planes de acción?”</td><td>Los alumnos llenan la siguiente tabla:
<table>
<tr><th>Objetivos</th><th>Decisiones</th><th>Muy Importante</th><th>Importante</th><th>Poco Importante</th></tr>
<tr><td>Mejorar mis calificaciones</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
</table>

	para ingresar a una escuela de educación media superior.				
	Hacer mis tareas y no distraerme usando redes sociales al mismo tiempo.				
	Elegir una carrera profesional				
	Establecer acuerdos con mi familia y respetarlos.				
	Trabajar.				

Sesión 8: “Toma de decisiones”.

Objetivos: Que el alumno reflexione sobre los objetivos y planes de acción formulados en la sesión dos bajo lo óptica del proceso de toma de decisiones revisado en la lectura 5 (del paso 2 al 5).

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿Qué información poseo sobre los objetivos que quiero lograr?”	El alumno enumera y/o describe la información general que posee sobre los objetivos formulados: - Ubicación de escuelas. - Costos. - Horarios. - Centros de trabajo. - Dominio pleno sobre un tema o profesión u oficio.
Actividad 2: “Bajo qué criterios voy a considerar la preferencia de una opción sobre la otra”.	El alumno enumera o describe los criterios de preferencia de una opción sobre la otra: - Cercanía. - Costos. - Horarios. - Sueldo más atractivo. - Mayores oportunidades de desarrollo personal.
Actividad 3: “¿Qué ventajas y desventajas me ofrece cada opción?”	El alumno enumera o describe los aspectos positivos de cada opción: lejanía, falta de tiempo, falta de recursos, etc.).
Actividad 4: “¿Qué opción es la que me resulta más interesante; cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero?”	El alumno hace mención de una opción que resulta ser la de su elección; justifica la misma considerando los pasos anteriores (información disponible, criterios y ventajas. Si es el caso el alumno hace mención de la diferencia que nota entre los objetivos y planes de acción planteados en la sesión 2 con los de esta sesión.

Sesión 9: “Los Valores”.

Objetivos: Que el alumno identifique las características de los valores según las respuestas que obtuvo cuestionando a 10 familiares y amigos. Que el alumno reflexione y elabore un listado con los que cree que son sus valores personales. Que el alumno reflexione sobre la importancia de los valores humanos dentro de la sociedad.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿Qué son los valores?”	Los alumnos hacen mención de aspectos o características de los valores; mencionan valores específicos como la honestidad, el respeto, la disciplina, la justicia, la igualdad, etc. (valores, humanos, religiosos, estéticos, personales, morales, “lo que para alguien resulta valioso).
Actividad 2: “¿Cuáles consideras que son tus valores personales?”	El alumno enumera y/o describe actitudes, objetos y creencias que para él son valiosos o importantes. “Es importante para mí que las personas sean honestas conmigo”; “para mí lo más importante es lucir un cuerpo impresionante”. El alumno menciona la importancia de los valores como la justicia, la cooperación y el respeto como aspectos que hacen que la sociedad funcione.

Sesión 10: “Los Valores”.

Objetivos: Que el alumno reflexione sobre el valor personal que tiene el logro de los objetivos planteados en la sesión dos. Que los alumnos dialoguen y discutan sobre la importancia de considerar los valores al momento de formular sus objetivos personales.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿Por qué es importante para mí lograr los objetivos que me he propuesto?” **Actividad 2: “¿Por qué son importantes los valores al considerar mis objetivos personales?**	El alumno menciona aspectos que son importantes y/o valiosos al considerar sus objetivos: prestigio social, altruismo, gusto, afición, etc. Los alumnos mencionan que los valores son importantes porque les permite reconocer la intención que motiva sus acciones: querer ayudar a los demás, sacar ventaja de las situaciones, etc.

Sesión 11: “La Comunicación”.

Objetivos: Que los alumnos reconozcan las principales características de la comunicación según la información que obtuvieron en enciclopedias o diccionarios. Que los alumnos reconozca situaciones de la vida cotidiana en la que se manifieste una comunicación positiva o negativa. Que los alumnos reconozcan la importancia de saber comunicarse para poder lograr los objetivos que se plantearon.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “Según lo revisado y su experiencia personal, ¿qué entienden por comunicación?”	Los alumnos hacen mención de aspectos de la comunicación, tales como: - Un medio por el cual intercambiamos ideas, emociones y opiniones. - Un facilitador o propiciador de la vida en sociedad. - Un mensaje que es codificado por un emisor, que es

	transmitido por medio de una canal para que un receptor lo decodifique y emita un nuevo mensaje.
Actividad 2: "¿Podrían mencionar un ejemplo sobre la "buena" o "mala" comunicación?"	Los alumnos mencionan un caso concreto (familia, trabajo, relaciones interpersonales) en el que se pone de manifiesto una buena o mala comunicación ("no entiendo a mis papás", "no comprendo las instrucciones de mi jefe", "ya casi no platico con mi novia"). Los alumnos expresan que la comunicación es importante para conseguir sus objetivos ya que les permite expresar sus ideas, emociones y necesidades.

Sesión 12: "La Comunicación".

Objetivos: Que el alumno reflexione sobre los valores y modelos de éxito que se promueven en los distintos medios de comunicación. Que el alumno reflexione sobre la congruencia que existe entre sus objetivos personales y los valores de superación y éxito que se promueven en los medios de comunicación. Que el alumno reflexione sobre el papel de los medios masivos de comunicación en establecimiento de la opinión pública y de valores.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: "¿Cuáles crees que son los valores y modelos que promueven los medios masivos de comunicación?"	Los alumnos mencionan casos concretos (publicidad, en televisión, radio, prensa, internet, vías y plazas públicas) en los que se promueven imágenes y modelos de éxito. (Competividad, deseos de crecimiento y superación personal, ser fuerte, bonita, afeitarse, no tener celulitis, etc.).
Actividad 2: "¿Los modelos que promueven los medios masivos de comunicación, son congruentes con mis objetivos; qué significa para mí ser exitoso?"	Los alumnos describen la congruencia que perciben o no entre los modelos de éxito que promueven los medios masivos de comunicación sobre el éxito, y sus valores y objetivos personales. ("no creo que eso tenga que ser rubia para sentirme bien; yo prefiero cultivarme, por eso leo", "yo me la paso haciendo ejercicio para que las mujeres se fijen en mí")

Actividad 3: "¿Qué papel creen que tengan los medios masivos de comunicación en las opiniones, creencias y valores de las personas?" (Trabajo en equipo).	Los alumnos mencionan que los medios masivos se dirigen a una audiencia masiva y codifican mensajes de acuerdo a sus criterios, lo que genera opiniones que se impregnan en el tejido social.

Sesión 13: "La Asertividad".

Objetivos: Que el alumno reconozca las principales características de la Asertividad según la información recabada. Que el alumno identifique un caso concreto en el que se manifieste un comportamiento asertivo. Que el alumno reflexione sobre la relación que existe entre sus objetivos y planes de acción y mantener un comportamiento asertivo en sus relaciones personales.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: "¿Qué es la asertividad?"	Los alumnos mencionan que es una forma de comunicarse que permite expresar opiniones y necesidades sin recurrir a medios violentos y respetando la opinión de los demás.
Actividad 2: "¿Podrían mencionar el caso de una persona que consideren es asertiva?"	Los alumnos mencionan y/o describen el caso de una persona que reúne las características del comportamiento asertivo. (Expresar ideas y necesidades de forma abierta y con respeto, tener una autoestima elevada y por lo tanto poder enfrentar situaciones).
Actividad 3: "¿Por qué consideras que es importante saber comunicarte con asertividad para lograr los objetivos y planes de acción que te has propuesto conseguir?" (Trabajo en equipo).	Los alumnos mencionan que es una herramienta que les permite expresar sus ideas y necesidades de una forma más positiva. "Me permite defender mis creencias y mis modos de proceder sin recurrir a la violencia."

Sesión 14: “La Asertividad”.

Objetivos: Que el alumno reconozca el grado de asertividad con el que se desenvuelve en la vida cotidiana. Que los alumnos representen alguna escena de la vida cotidiana en la que se manifieste un grado de asertividad de los tres mencionados en la lectura 8.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿En qué grado de asertividad te ubicarías según tu forma de comunicarte?”	Los alumnos mencionan o describen el grado de asertividad considerando la forma en que se comunican: “soy agresivo porque…”, “la mayoría de la veces creo que no digo lo que pienso; creo que soy pasivo”.
Actividad 2: “¿Quién es asertivo, agresivo o pasivo, según su punto de vista?”	Los alumnos describen y/o representan situaciones cotidianas que reflejan algún grado de asertividad.

Sesión 15: “Mi proyecto de vida”.

Objetivos: Que los alumnos comparen los objetivos y planes de acción formulados en la sesión 2 con los que plantearán en la sesión 15 y determinen y si notan una mayor objetividad al momento de plantearlos. Que los alumnos expresen su opinión acerca del presente taller.

Actividad	Evaluación
Actividad 1: “¿Notas alguna diferencia entre los objetivos que formulaste en la sesión 2 y los que formulas ahora?	El alumno enumera y/o describe las diferencias observadas en los objetivos de la sesión 2 con los planteados en esta sesión. “Noté que ya tengo más claro lo que quiero y cómo le voy a hacer para conseguir lo que quiero”, “en general no noto ninguna diferencia”
Actividad 2: “¿Para qué creen que les haya servido asistir a este taller?”	Los alumnos describen y/o enumeran aspectos positivos tanto negativos referentes a los temas revisados, los materiales y las actividades propuestas

Anexo 4. Instrumentos de recolección de datos

Tabla 8 observación sobre el control del grupo.

Sesión / Criterio	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Número de alumnos							
Control sobre el grupo.							
Observaciones							
Sesión / Criterio	**Sesión 8**	**Sesión 9**	**Sesión 10**	**Sesión 11**	**Sesión 12**	**Sesión 13**	**Sesión 14**
Número de alumnos							
Control sobre el grupo.							
Observaciones							

Insuficiente: Menos de la mitad de los participantes no atienden a las indicaciones que proporciona el instructor.

Suficiente: La mitad de los participantes atienden a las indicaciones del instructor.

Más que suficiente: El 70 % o más del grupo atiende a las indicaciones del instructor. Fuente (Campos Rosas, 2011, pág. 82)**.**

Tabla 9 Observación sobre atención e interés a los temas y actividades

Sesión. / Criterios.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Atención a las actividades.							
Interés sobre los temas propuestos.							

Trabajos en grupo							
Observaciones							

Sesión / Criterios	**Sesión 8**	**Sesión 9**	**Sesión 10**	**Sesión 11**	**Sesión 12**	**Sesión 13**	**Sesión 14**
Atención a las actividades							
Interés sobre los temas propuestos							
Trabajos en grupo							
Observaciones							

Deficiente: No hubo interés en las actividades y temas presentados.

Regular: Existe poco interés en las actividades y temas presentados.

Bueno: Hay interés en todas las actividades y temas presentados. Fuente (Campos Rosas, 2011, pág. 83)**.**

Tabla 10. Cumplimiento de los objetivos, contenidos y existencia de improvisación durante el desarrollo de las sesiones.

	Sesión 1	**Sesión 2**	**Sesión 3**	**Sesión 4**	**Sesión 5**	**Sesión 6**	**Sesión 7**
Objetivos propuestos							
Contenidos propuestos							
Improvisación							
Actividades pertinentes a las características del grupo							

	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14
Objetivos propuestos							
Contenidos propuestos							
Improvisación							
Actividades pertinentes a las características del grupo							

Parcial: se abarca de forma parcial los contenidos.

Total: Se abarca en su totalidad los objetivos propuestos.

Si: Se requirió improvisación en el desarrollo de las sesiones.

No: No se requirió de improvisaciones en el desarrollo de las sesiones. Elaboración propia a partir de Campos Rosas, 2011.

En lo concerniente al modo en que se recogerán los datos es importantes considerar que el instructor figurará como un observador, entendiendo el hecho de observar como la capacidad de distinguir (Ludewig, 2010); en este caso, lo que el instructor deberá distinguir se relaciona con el control que se tiene sobre el grupo, la atención prestada a los temas y actividades, y el interés que pudiera generar en el alumno los temas y actividades desarrollados en el taller. Las tablas 8, 9 y 10 serán llenadas al finalizar cada sesión considerando los siguientes criterios, de los cuales se puede distinguir e inferir si hay control sobre el grupo, si los alumnos prestan atención a las actividades y temas así como el interés que pudieran generar los temas en los alumnos.

En primer lugar, en lo que concierne al control del grupo, se considera el número de alumnos que asistieron a la sesión; a partir de este dato, se establecen tres niveles para determinar el control del grupo: insuficiente, suficiente y más que suficiente. Para establecer estos criterios se considerará si los alumnos realizan de forma ordenada las actividades propuestas; es decir, si los alumnos cooperan e interactúan en el desarrollo de las actividades sin necesidad de caer en un ambiente de sorna. Si menos de la mitad de los

alumnos presentes no atiende a las indicaciones del instructor y se genera un ambiente de sorna, se considerará que el control del grupo es insuficiente; si la mitad de los alumnos atiende las indicaciones del instructor se considera que el control es suficiente; finalmente, si más del 70% de los alumnos atienden la indicaciones del instructor se considera que el control del grupo es más que suficiente. Es importante destacar que se considera normal la emisión de cierto tipo de comentarios de carácter cómico por parte de los alumnos dentro del aula; sin embargo, estos comentarios deben ser controlados por el instructor continuando con el desarrollo de la sesión. Se considera que si este tipo de comentarios continúan e impiden el desarrollo de la sesión, el control del grupo en ningún caso puede ser considerado como suficiente o más que suficiente.

En segundo lugar, en lo referente a la atención de los alumnos prestada a los temas y actividades propuestos, se han considerado el interés que generan los temas y actividades y la cooperación en los trabajos grupales estableciendo tres criterios: deficiente, regular y bueno. Por lo general se entiende que aquello que resulta interesante para una persona, es decir, que le genera inquietudes y deseos de profundizar en el conocimiento o práctica de aquello que le resulta interesante, va a ser el centro de su atención; por lo anterior, para distinguir si existe atención e interés, se considerará en primer lugar, que los alumnos no realicen otras actividades en el desarrollo de las sesiones, tales como escribir mensajes vía móvil, que platiquen sobre temas que no se relacionan con la sesión y que tengan los auriculares conectados a algún tipo de reproductor de música, así como que efectivamente cooperen y realicen las actividades de las sesiones; para distinguir el tipo de interés por los temas y actividades se considerarán las interacciones, opiniones y comentarios que expresen los alumnos durante las actividades; en caso de que los alumnos estén realizando otras actividades durante el desarrollo de las sesiones se considerará que el indicador de atención fue deficiente; si los alumnos realizan las actividades atendiendo a otros asuntos al mismo tiempo, el indicador de atención se considerará regular, y en caso de que los alumnos realicen únicamente las actividades propuestas el indicador se considerará como bueno; en lo que concierne al indicador interés, se considerará que es deficiente si el tipo de interacción provoca sorna y las opiniones o comentarios de los alumnos no se relacionan con el tema o la discusión propia de cada actividad; en caso de que existan comentarios y opiniones que aporten al tema o discusión mezclados con comentarios de burla o cotilleo, el indicador interés será regular; por último, si las opiniones y comentarios reflejan congruencia con el tema que se revisa y además se nota que los alumnos tienen inquietud en profundizar sobre

el tema o aportan a la discusión con ejemplos, el indicador interés se considerará bueno; si la atención y el interés son buenos se considera que el trabajo en grupo también lo es.

Por último, en lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos, la revisión del material de apoyo y la necesidad de realizar improvisaciones durante las sesiones se han considerado los siguientes criterios. En caso de que por falta de control o tiempo no se puedan revisar los contenidos y materiales propuestos se considerará insuficiente; en caso de que exista control y se puedan desarrollar los objetivos y actividades de cada sesión se considerará suficiente; por últimos, si hubo necesidad de realizar acciones que no están previstas en las cartas descriptivas se considerará que hubo improvisación; en caso contrario se considera que no hubo necesidad de improvisar.

Por último, se plantea la comparación del proyecto de vida elaborado en la sesión 2, con el que los alumnos elaborarán en la sesión 15, considerando los siguientes criterios para su análisis.

-Definición de objetivos en el corto y mediano plazo (cómo me veo en los próximos 6 meses -1 año, y cómo me veo en los próximos 3 años) considerando gustos y aptitudes.

-Identificación de intereses y habilidades.

-Establecimiento de planes de acción claramente definidos (un plan por cada objetivo) y congruentes con los medios o posibilidades de los que dispone el alumno y/o su familia, sean estos intelectuales, económicos y sociales.

-Identificación de las decisiones que el alumno debe tomar para lograr los objetivos que contemplan sus planes de acción.

Para determinar si el aprendizaje de los alumnos para elaborar su proyecto de vida fue suficiente o insuficiente, se considerarán los siguientes aspectos: si se establecen objetivos concretos que el alumno espera realizar en periodos de tiempo específico, fundamentados en sus intereses y habilidades, las posibilidades personales y familiares, que además consideran planes específicos de acción y decisiones particulares para la consecución de los mismos, se considerará que el aprendizaje fue suficiente y el proyecto de vida se considera con posibilidades reales de realización; por el contrario, si se plantean objetivos que no contemplan un periodo de tiempo específico, que no están fundamentados en los interese y habilidades ni las posibilidades personales o familiares, y además no se presentan planes de

acción para el logro de los objetivos, se considerará que el aprendizaje fue insuficiente y el proyecto de vida sin posibilidades reales de realización; estos datos considerarán el proyecto de vida inicial y el final y se compararán con base en la siguiente tabla.

Tabla 11. Análisis de datos de proyecto de vida inicial y final.

Proyecto de Vida / Criterios	Proyecto de Vida Inicial	Proyecto de Vida Final
Definición de objetivos en los próximos 6 meses/1año y los próximos 3 años		
Identificación de Intereses y Habilidades		
Establecimiento de planes de acción que contemplan posibilidades personales y familiares de conseguirlos		
Decisiones particulares que se deben tomar para conseguir los objetivos.		

Elaboración propia.

La tabla 11 será utilizada para analizar los datos de los proyectos de vida de todos los alumnos, se utilizará una tabla por cada alumno y al inicio y final del taller se considerará el número total de alumnos, de este número se indicará cuánto alumnos obtuvieron suficiente o insuficiente en el proyecto de vida inicial y final; si el número de alumnos con la clasificación de suficiente se incrementa en relación con el proyecto de vida inicial al final, se considerará que el desarrollo del taller es apropiado y se consiguieron los objetivos; en caso de que el número de alumnos con la clasificación suficiente se mantiene igual o disminuye en relación del proyecto de vida inicial al final, se considerará que el desarrollo del taller es inapropiado y no se consiguen los objetivos propuestos; estos datos se utilizarán para llenar la tabla 12, misma que se utilizará para todo el grupo.

Tabla 12 de comparación entre proyecto de vida inicial y final.

Proyecto de Vida / Número de alumnos	Proyecto de vida inicial	Proyecto de vida final
# de alumnos “insuficiente”		
# de alumnos “suficiente”		