



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROPUESTA DE TALLER PARA EL DESARROLLO DE UN
PLAN DE VIDA EN PREADOLESCENTES**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

ARIANNE MONSERRATH CASAS SANTANDER

DIRECTORA:

DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

SINODALES:

**MTRA. ROCÍO NURICUMBO RAMÍREZ
MTRO. SALVADOR CHAVARRÍA LUNA
MTRA. BEATRIZ ALEJANDRA MACOUZET MENÉNDEZ
DRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Marzo, 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo1. Preadolescencia.....	4
Desarrollo cognoscitivo.....	18
El pensamiento del preadolescente.....	23
Desarrollo socioemocional.....	25
De niño a preadolescente, las transformaciones afectivas.	25
El preadolescente y su relación social.	27
Autoconcepto en la Preadolescencia.....	31
Temperamento y personalidad.	35
Concepción de las habilidades propias.	38
Capítulo 2. Plan de Vida.....	41
Definición.....	41
Componentes.....	42
El autoconcepto.	42
Análisis del entorno del individuo.	45
Formulación de metas y objetivos, y toma de decisiones.	48
La motivación.	50
Plan de vida funcional.....	54
Fracaso.....	55
Logro: Cumplimiento de metas.....	57
Capítulo 3. Cumplimiento de metas en la Preadolescencia.....	60

Intereses en la Preadolescencia.....	60
Planteamiento de metas con preadolescentes.....	64
Motivación en la infancia y la adolescencia.....	68
Asimilación del logro y el fracaso en la preadolescencia.....	72
Herramientas y estrategias psicológicas para enseñar sobre hábitos de constancia, responsabilidad, y habilidades.....	73
Terapia de juego.	75
Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG).....	79
<i>Atención plena/ Mindfulness.</i>	80
<i>Terapia dialéctica conductual.</i>	83
Capítulo 4. Propuesta de taller para el desarrollo de un Plan de Vida en preadolescentes.....	87
Justificación.....	87
Objetivo.....	88
Objetivo general.	88
Objetivos específicos.	88
Participantes.....	88
Descripción del taller.....	89
Cartas Descriptivas.....	91
Conclusiones.....	119
Alcances, limitaciones y sugerencias.....	122
Referencias.....	124
Anexos.....	131

Resumen

En este trabajo se presenta una investigación documental a partir de la cual se establece que es necesario enseñar a los preadolescentes sobre sí mismos y su entorno para orientarlos a conseguir fines realistas.

Por ello, se propone implementar un taller de apoyo psicológico para preadolescentes que se encuentren cursando 6to año de primaria, con la finalidad de enseñarles a diseñar un plan de vida a mediano plazo que contemple sus características y habilidades, brindándoles herramientas que permitan cumplir sus objetivos.

La propuesta de taller establece el uso de técnicas de mindfulness y una técnica de la terapia de juego con el fin de incrementar la atención de los participantes.

Palabras clave: preadolescencia, plan de vida, metas, taller.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad abordar los temas de plan de vida y preadolescencia, retomando los aspectos que se deben de contemplar para poder implementar una planeación de vida en dicha etapa. Así mismo el trabajo propone la elaboración de un taller donde se enseñe a preadolescentes de once y doce años a diseñar un plan de vida funcional a mediano plazo.

El plan de vida es un tema comúnmente tratado con los adolescentes que están a punto de escoger una carrera, sin embargo en la etapa de la preadolescencia ha sido poco considerado, lo que conlleva a que los objetivos que se proponen los preadolescentes en ocasiones sean descartados, e incluso que los ideales futuros suelen abandonarse o sean menos ambiciosos, lo que implica el abandono escolar. Debido a ello, es importante hablar de estos temas con los jóvenes mostrando interés por sus metas y buscando su autorrealización.

De acuerdo con las estadísticas del 2015-2016 de la Secretaria de Educación Pública (SEP) 2.2 niños y jóvenes mexicanos abandonan los estudios en secundaria y bachillerato, y el 0.5% de niños que ingresan a nivel primaria ni siquiera concluyen sus estudios, lo que implica que el 4.2% de los preadolescentes no continúen su preparación académica (Moreno, 2017).

Del mismo modo según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) las estrategias políticas se implementan para atender el abandono escolar en la educación media superior pero poco se interesan por los preadolescentes que no culminan la primaria o secundaria; por lo que esta parte de la población se ve desatendida (Moreno, 2017).

La importancia de hablar de plan de vida con los preadolescentes radica en que se les brinde con ello mayores oportunidades de éxito y se vean más interesados en prepararse académicamente.

En relación con lo mencionado, de acuerdo con Pérez, Pássera, Olaz, y Osuna (2005) el planear los objetivos con los preadolescentes y el orientarles sobre la planeación de vida y carrera, sirven como estrategias eficaces para

umentar el desempeño de los jóvenes y para que consigan mayores logros académicos y personales.

De este modo, para entender lo que implica ser un preadolescente, en el primer capítulo se explica lo correspondiente a la preadolescencia, considerando las modificaciones físicas, cognitivas y emocionales que influyen en el pensar y el actuar de los jóvenes.

En el segundo capítulo se revisa el concepto de plan de vida, abordando su definición y los componentes que permiten su realización, se explica qué es un plan de vida funcional, se retoman aspectos a considerar acerca del logro y fracaso, y se revisan herramientas que permiten conseguir las metas y los objetivos.

En el tercer capítulo se habla sobre el cumplimiento de metas en la preadolescencia, retomando las características de dicha población; además se contemplan algunas herramientas y estrategias psicológicas que permiten enseñar sobre hábitos y habilidades necesarios para cumplir con el plan de vida.

En el cuarto capítulo se encuentra la propuesta “Taller para el desarrollo de un plan de vida en preadolescentes”, la cual es elaborada con base en la investigación teórica que se encuentra en los primeros tres capítulos del presente trabajo.

El taller consta de diez sesiones, en cada sesión se detalla el tema, objetivo, actividades, materiales a utilizar y tiempo requerido para las dinámicas.

Igualmente en el capítulo 3 se presenta la justificación y objetivos del taller, así como una descripción general del mismo.

Finalmente se comentan las conclusiones del trabajo, se dan las sugerencias, los alcances y limitaciones.

Capítulo 1. Preadolescencia

La preadolescencia es una etapa importante del desarrollo del ser humano, por tal motivo, se abordarán en un principio de manera general las etapas del desarrollo del individuo, para posteriormente hablar específicamente de la preadolescencia.

El ser humano se encuentra en un crecimiento continuo por lo que modifica su pensar y actuar conforme adquiere experiencia y nuevos aprendizajes.

Desde las primeras investigaciones establecidas por Charles Darwin en 1877, se ha enfatizado en cómo el crecimiento durante la vida impacta al ser humano física, cognitiva, emocional y socialmente (Papalia, Wendkos, & Feldman, 2005), por ello, cada cambio y característica nueva que surge en el proceso interviene para la determinación de sus actos, deseos y objetivos, aspectos importantes a considerar para la realización de este proyecto.

Desde la concepción, los seres humanos pasan por procesos de desarrollo; y por la relevancia que tienen estos cambios para la comprensión del comportamiento humano, profesionales lo han estudiado continuamente, interesándose por las formas en las que las personas crecen a lo largo de la vida y aquellas características que permanecen estables (Papalia et al., 2005).

Es así, que a medida que el campo del desarrollo humano se hizo una disciplina científica, se ha incluido la descripción, explicación, modificación y predicción de la conducta (Papalia et al., 2005).

Es importante resaltar que dado que el estudio del comportamiento humano es una situación compleja, las investigaciones del desarrollo del ciclo vital se inspiran en muchos campos o disciplinas científicas (como la psicología, la sociología y la genética) que se complementan entre sí para un análisis completo de los sujetos (Papalia et al., 2005).

A su vez, para el entendimiento de cada aspecto de la vida del ser humano, los profesionales han separado los dominios o dimensiones del individuo en desarrollo físico, desarrollo cognoscitivo y desarrollo psicosocial, dominios que

a pesar de ser estudiados de manera individual, están entrelazados unos con otros afectándose mutuamente (Papalia et al., 2005).

Uno de los autores más relevantes que hablaba respecto a esto es Piaget (1975) quien explica que las operaciones intelectuales y las capacidades motrices en el ser humano se encuentran en una constante transformación y se van construyendo de manera progresiva, por lo tanto, para explicar estas modificaciones, establece los estadios del desarrollo.

Este autor refiere que para la comprensión del desarrollo humano debe hablarse de estadios, primeramente porque la vida pasa por una sucesión cronológica constante (Piaget, 1975).

Como segundo aspecto, ésta tiene un carácter integrado, es decir, que cada estructura física o cognitiva construida en una edad integra a próximas estructuras de la edad siguiente (Piaget, 1975).

Como tercer aspecto, cada transformación que sufre la persona permite que se den nuevas agrupaciones o estructuras conjuntas (Piaget, 1975).

El cuarto aspecto hace referencia a que durante la vida van surgiendo niveles de preparación y terminación, lo que habla de que las personas requieren adquirir ciertas habilidades básicas para poder desarrollar otras más complejas después (Piaget, 1975).

Y como último aspecto, en ciertas etapas de la vida, existen estadios de formación o de génesis donde los sujetos pasan por una preparación larga para adaptarse a las nuevas necesidades de la vida, como sucede en la adolescencia (Piaget, 1975).

Considerando los aspectos mencionados, Piaget (1991) estableció seis estadios o etapas para su estudio con niños, estos son siguientes:

- El estadio de los reflejos o ajustes hereditarios, las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones.

- La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.
- El estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.
- La etapa que comprende aproximadamente de los dos a los siete años, o segunda parte de la primera infancia; que habla de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.
- La etapa de las operaciones intelectuales concretas, donde se da el inicio de la lógica, y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, abarcando de los siete a los once-doce años.
- El estadio de las operaciones intelectuales abstractas (la adolescencia), de la formación de la personalidad de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Los estadios establecidos por Piaget sientan la base para próximas investigaciones relacionadas al desarrollo humano, y para muchos autores, sus aportaciones son consideradas como fundamentales para la comprensión y el estudio del desarrollo psicológico y cognoscitivo en el niño.

Pero el análisis del desarrollo del ciclo vital no se limita a los estudios con niños, más bien abarca a lo largo de toda la vida del ser humano.

Actualmente, para poder estudiar las modificaciones en las personas, con cada uno de sus dominios a lo largo del crecimiento, los científicos encargados del estudio del desarrollo del ciclo vital, han dividido dicho ciclo por etapas o períodos que parten desde el nacimiento hasta la vejez (Papalia et al., 2005).

En relación con ello, de acuerdo con las aportaciones de Papalia et al. (2005) se establecen ocho principales períodos de desarrollo, y que son generalmente aceptados en las sociedades de occidente, que son el período prenatal, la infancia en los primeros pasos (del nacimiento a los tres años), la

niñez temprana (3 a 6 años), la niñez intermedia (6 a 11 años), la adolescencia (11 a 20 años), la edad adulta temprana (20 a 40 años), la edad adulta intermedia (40 a 65 años) y finalmente la edad adulta tardía (65 años en adelante).

Cabe aclarar que, de acuerdo con estos autores, la preadolescencia está incluida en la etapa de adolescencia, con ella se marca el inicio de dicha etapa y de las modificaciones que se van dando a lo largo de este periodo.

Ahora bien, retomando el punto anterior, para comprender estas etapas, sus características se tipifican en la Tabla 1:

Tabla 1

Principales características de los ocho períodos del ciclo vital.

Período de edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
Período prenatal (de la concepción al nacimiento)	<p>La dotación genética interactúa con las influencias ambientales desde el inicio.</p> <p>Se forman las estructuras corporales básicas y los órganos. Comienza el crecimiento del cerebro.</p> <p>El crecimiento físico es el más rápido de todo el ciclo vital.</p> <p>La vulnerabilidad de las influencias ambientales es grande.</p>	<p>Las habilidades para aprender, recordar y para responder a los estímulos sensoriales se están desarrollando.</p>	<p>El feto responde a la voz de la madre y desarrolla una preferencia por ella.</p>
Infancia en los primeros pasos (del nacimiento a los 3 años)	<p>Todos los sentidos y sistemas corporales funcionan al nacimiento en grados variables.</p> <p>El cerebro se vuelve más complejo y altamente vulnerable a la influencia ambiental.</p> <p>Se da un crecimiento rápido del desarrollo de las habilidades motoras.</p>	<p>Las habilidades para aprender y recordar están presentes.</p> <p>El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrolla al final del segundo año.</p> <p>La comprensión y el uso del lenguaje se desarrollan con rapidez.</p>	<p>Se forman apegos con los padres y con otros.</p> <p>Se desarrolla la conciencia de sí mismo.</p> <p>Ocurre el cambio de la dependencia a la autonomía.</p> <p>Se incrementa el interés por otros niños.</p>
Niñez temprana	<p>El crecimiento es continuo, el</p>	<p>El pensamiento es algo</p>	<p>Crecen el autoconcepto y la</p>

(3 a 6 años)	<p>aspecto se vuelve más delgado y las proporciones más similares a las adultas. El apetito disminuye y los problemas de sueño se hacen comunes. Aparece la preferencia manual, mejora la fuerza y las habilidades motrices finas y gruesas.</p>	<p>egocéntrico pero crece la comprensión de las perspectivas de otras personas. La inmadurez cognitiva conduce a algunas ideas ilógicas acerca del mundo. La memoria y el lenguaje mejoran. La inteligencia se vuelve más predecible.</p>	<p>comprensión de las emociones, la autoestima es global. Se incrementa la independencia, la iniciativa, el autocontrol y el autocuidado. Se desarrolla la identidad de género. El juego se vuelve más imaginativo y elaborado, incluyendo mayor relación social. Se hace común el altruismo, la agresión y el temor. La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes.</p>
<p>Niñez intermedia (6 a 11 años)</p>	<p>El crecimiento es más lento. Mejoran la fuerza y las habilidades atléticas. Las enfermedades respiratorias son comunes, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</p>	<p>Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar de manera lógica pero concreta. Aumenta la memoria y las habilidades lingüísticas. Las mejoras cognitivas permiten a los niños beneficiarse de la escolaridad formal. Algunos niños muestran fortalezas o necesidades educativas.</p>	<p>El autoconcepto se vuelve más complejo afectando la autoestima. La correulación refleja el cambio gradual en el control de los padres al niño. Los compañeros y amistades adquieren importancia central.</p>
<p>Adolescencia (11 a 20 años)</p>	<p>El crecimiento físico y cambios en el cuerpo son rápidos y</p>	<p>Se desarrolla la habilidad para pensar de manera</p>	<p>Se vuelve central la búsqueda de la identidad, y de una</p>

	<p>profundos. Ocurre la madurez reproductiva. Los principales riesgos en la salud ocurren por problemas conductuales, como trastornos alimenticios y consumo de drogas.</p>	<p>abstracta y usar un razonamiento más complejo. El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y conductas. La educación se concentra en la preparación para el futuro y la vocación.</p>	<p>personalidad que se adapte al entorno. Las relaciones con los padres por lo general son buenas pero no tan cercanas por la búsqueda de la independencia. Los compañeros sirven como un apoyo para el desarrollo del autoconcepto, pero puede también ejercer una influencia antisocial.</p>
<p>Edad adulta temprana (20 a 40 años)</p>	<p>La condición física llega a su cima, luego disminuye ligeramente. Las elecciones sobre el estilo de vida, repercuten en la salud.</p>	<p>El juicio moral y las habilidades cognoscitivas adquieren mayor complejidad. Se toman decisiones educativas y profesionales</p>	<p>Los rasgos de personalidad y los estilos son relativamente estables pero se pueden ver influenciados por los acontecimientos de la vida. Se toman decisiones sobre las relaciones íntimas y de los estilos de vida. La mayoría de las personas se casan y se convierten en padres.</p>
<p>Edad adulta intermedia (40 a 65 años)</p>	<p>Puede tener lugar cierto deterioro de las habilidades sensoriales, la salud, el vigor y la destreza. Las mujeres presentan la menopausia.</p>	<p>La mayoría de las habilidades mentales básicas llegan a su cima, la experiencia y las habilidades prácticas para la solución de problemas son altas. La creatividad puede declinar pero se mejora la calidad.</p>	<p>El sentido de identidad continúa en desarrollo, puede ocurrir una transición estresante de la madurez. La responsabilidad aumenta, por lo que el estrés puede ser mayor. La partida de los hijos deja un sentido de vacío.</p>

<p>Edad adulta tardía (65 años en adelante)</p>	<p>La salud y las habilidades físicas declinan en cierto modo. Disminuye la velocidad de reacción ante los estímulos afectando algunos aspectos del funcionamiento.</p>	<p>Para algunos, la capacidad adquisitiva y el éxito profesional llegan a su máximo, y en otros puede ocurrir un agotamiento profesional o un cambio de carrera.</p>	<p>El retiro como fuerza de trabajo ofrece nuevas opciones para el uso del tiempo. La gente necesita afrontar pérdidas personales y la muerte inminente. Las relaciones con la familia y los amigos cercanos pueden proporcionar apoyo importante. La búsqueda del significado de la vida adquiere importancia central.</p>
---	---	--	---

Nota. Adaptado de “*Desarrollo Humano*” por D. E. Papalia, S. Wendkos, & R. Feldman, 2005, pp. 12-13.

Una vez analizadas las etapas del desarrollo y los estadios propuestos por Piaget se puede hablar acerca de la preadolescencia, vista como una etapa de múltiples cambios significativos para el desarrollo del ser humano.

Así que con el fin de comprender a la población con la que se propone trabajar en este proyecto, ahora se determinarán aspectos relevantes del desarrollo del preadolescente que contribuyen para su actuar, pensar y sentir. Para ello se considerarán dichos aspectos a partir de los 10 años hasta los 13 años.

La primer cuestión que se debe de considerar como un punto fundamental para el funcionamiento de la propuesta de este trabajo, es la transición por la que pasan los niños de sexto grado. Al atravesar por la preadolescencia, pasan por constantes cambios significativos para su crecimiento físico, cognoscitivo, y emocional.

Por ello, esta edad es considerada como una etapa crítica en el desarrollo del ser humano, además, las modificaciones que surgen durante este periodo determinan su adaptación en la adolescencia, y posteriormente en la edad adulta (Delval, 1986).

En un inicio, lo que se hace notorio y que es importante a considerar, es que, al pasar por esta transición, la conducta y el pensar de los niños se modifican considerablemente (Delval, 1986).

Se ha comparado la conducta y el pensamiento de niños y jóvenes, y es visible que durante el periodo de los doce a los quince años se producen cambios profundos en los sujetos, los cuales se manifiestan en su forma de actuar (Delval, 1986).

Igualmente, se ha observado que las personas comienzan a hacerse conscientes de que se presentarán estos cambios, y anticipan estos hechos por la relevancia que tienen para su desarrollo y debido a la aparición de nuevas habilidades, capacidades y aptitudes (UNICEF, 2017).

Relacionado a lo anterior, estudios han analizado que a partir de los 8 o 9 años, comienzan cambios en el equilibrio endócrino que dan como resultado nuevas sensaciones corporales y estimulaciones afectivas que anuncian los futuros cambios de la pubertad (Comité de Adolescencia de Buenos Aires, 1972; UNICEF, 2017), lo que suele generar cierta ansiedad y preocupaciones en los niños que se preparan para entrar en esta etapa.

Añadido a esto, se vuelve mayormente relevante el pensar y sentir del preadolescente ante estas modificaciones, ya que no solo cambia su actuar, sino que se transforma la manera en la que entiende el mundo y se conoce a sí mismo (Comité de Adolescencia de Buenos Aires, 1972).

La conciencia y la percepción de los niños con respecto a la preadolescencia se distinguen entonces como elementos importantes. Los preadolescentes observan cómo se dan modificaciones en su conducta y en sus actitudes hacia el entorno ya que empieza el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y empiezan a asumir funciones adultas (Comité de Adolescencia de Buenos Aires, 1972; Organización Mundial de la Salud, 2018).

Es así, que la pubertad es considerada como un cambio importante debido a que es un proceso físico que lleva al inicio de la adultez y la madurez sexual (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012; UNICEF, 2017), este proceso de maduración física trae consigo modificaciones cognitivas y emocionales que influyen en la forma en la que la persona suele afrontar los problemas, realizar sus actividades y relacionarse con otros.

La pubertad, es entonces, la etapa donde los niños y niñas dejan de serlo para convertirse en adolescentes presentando cambios físicos, psicológicos y sociales.

Desde el punto de vista físico, se observa una gran aceleración en el crecimiento y modificaciones en la forma del cuerpo; en el aspecto psicológico, en cómo se enfrentan las adversidades, se entiende la realidad y la vida, lo cual va

unido a capacidades intelectuales superiores, a un gusto por lo abstracto y por un pensamiento más complejo; y desde el punto de vista social, se establecen relaciones distintas con el grupo de los coetáneos y con los adultos, y se comienza la búsqueda de un lugar propio en la sociedad (Delval, 1986).

Debido a todo lo que implican estas modificaciones, desde su inicio, la adolescencia ofrece oportunidades para el crecimiento personal y ciertos riesgos. El crecimiento no solo se da en el aspecto físico, sino que también aporta para la competencia cognoscitiva y social, e influye para el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la intimidad (Papalia et al., 2012).

Aportando a lo anterior, Delval (1986) establece que, “Los cambios físicos que se producen en la pubertad son muy importantes porque hacen posible la participación de los jóvenes en las actividades adultas... La adolescencia es un fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad” (p. 544), el adolescente primero debe pasar por este proceso de crecimiento para seguir su desarrollo físico, social y emocional.

Asimismo, la preadolescencia implica transformaciones biológicas espectaculares que forman parte de un proceso largo y complejo de maduración que comienza desde antes del nacimiento y que continúa con sus ramificaciones psicológicas hasta la adultez (Papalia, Wendkos, & Feldman, 2009).

Para comprender más ampliamente lo mencionado, en cuanto al crecimiento físico y su relación con el comportamiento del preadolescente, en la Tabla 2 se determinan de forma genérica estos cambios:

Tabla 2

El crecimiento y el comportamiento de los 10 a los 13 años.

Tabla comparativa establecida a partir de las observaciones del Instituto Gesell en grupos de adolescentes norteamericanos.

Edad	Crecimiento físico	Salud y cuidados corporales	Actitudes y comportamiento
10 años	Misma estatura media. Ligero inicio de maduración sexual. (Tanto en hombres como en mujeres)	Buena salud general y buen apetito. Diez horas de sueño en promedio. Los chicos duermen más aprisa que las chicas. No les gusta tener tanta higiene.	Interesado en las actividades, entusiasta, confiado, curioso, necesita diversión. Descuidado en el vestir y desordenado. Poco inclinado a prestar sus servicios.
11 años	Diferencias individuales de chicos y chicas. Crecimiento del vello púbico y las mamas en las mujeres y llegan al 90% de la estatura de la edad adulta. En los hombres hay pocos signos de maduración sexual y se alcanza el 80% de la estatura de la edad adulta	Buena salud, infecciones ligeras. Buen apetito. Nueve y media horas de sueño en promedio, mayor dificultad para conciliar el sueño que para levantarse y sueños largos. Menos renuente al aseo.	Exageración de los movimientos. Suelen aparecer tics por el aumento de la ansiedad. Alegre, amistoso, activo, despierto. Tiene ideas firmes sobre el modo de vestirse. Evita las tareas de la casa
12 años	En las niñas se da un crecimiento acelerado de la estatura y peso, acompañado del crecimiento de las mamas. En los hombres se da un aumento	Buena salud, dolores de cabeza y de estómago. Promedio de nueve horas de sueño. Menos pesadillas y sueños. Suelen dormirse a horas altas de la	Se vuelve más expresivo y le gusta hablar más. Exuberante y muy activo. Busca tener estilo en el vestir. Se resigna a las tareas

	en el tamaño de los órganos sexuales y crecimiento de vello.	noche, nueve horas de sueño en promedio.	familiares. Inicio de la coquetería en las chicas.
13 años	En las chicas disminuye el crecimiento acelerado. Maduración continúa en las mujeres y se presenta la menstruación. Aparición del vello púbico en los hombres y crecimiento rápido de los órganos sexuales, la voz se vuelve grave y se da la primera eyaculación.	La salud sigue mejorando. Resfriados fatiga y apetito desigual. Nueve horas de sueño, los sueños agradables predominan sobre las pesadillas. Dedicar más tiempo al aseo, principalmente al cuidado del cabello.	Mal humor y repliegue sobre sí mismo. Más tranquilo, a veces triste. Actitud algo negativa, menos comunicativo. Interés por el aspecto. Más cuidadoso y más servicial.

Nota. Adaptado de “*La causa de los adolescentes*” por F. Dolto, 2004, pp. 69-70

Otro autor que divide la adolescencia en etapas es Blos (1980) quien explica que el adolescente atravesará por este proceso de crecimiento con gran rapidez e inevitablemente (como se citó en Quintanilla, 2012):

- Pre adolescencia (de 9-11 años): en esta etapa cualquier experiencia ya sea pensamientos y actividades sin ninguna connotación erótica o sexual se transforman en estímulos sexuales y tienen función de descarga. Los hombres dirigen su atención a la genitalidad propia, mientras que las mujeres centran su atención en el género opuesto.
- Adolescencia Temprana (de 12-14 años): la característica principal en esta etapa es el inicio del alejamiento de los objetos primarios de amor (madre-padre) y la búsqueda de nuevos objetos, se establecen nuevas relaciones.
- Adolescencia (de 16-18 años): aquí, el hallazgo en la mayoría de los casos es un objeto heterosexual, y se abandonan las posiciones bisexuales y narcisistas, característica del desarrollo psicológico de la adolescencia. Ocurren 2 procesos afectivos, el duelo y el enamoramiento, el duelo tiene que ver con la aceptación del alejamiento de los objetos primarios ósea padre-madre, hasta la liberación, y en el proceso del enamoramiento, está el acercamiento a nuevos objetos de amor.
- Adolescencia tardía (de 19-21 años): aquí las principales metas del individuo son lograr una identidad del Yo e incrementar la capacidad para la intimidad, se presenta una actitud crítica frente al mundo externo y a los adultos en general, no querer ser como a quienes rechaza y elige un cambio ideal.
- Pos adolescencia (de 21-24 años): esta fase es la precondición para el logro de la madurez psicológica, a quienes están en esta etapa se les conoce como adultos jóvenes, las relaciones personales se tornan permanentes, así como la selección del medio donde se quiere interactuar. Se mantiene el énfasis en los valores, los cuales se consolidan de acuerdo con las experiencias pasadas y la planeación del futuro. Es una fase intermedia con la futura etapa de la edad adulta.

Cabe aclarar que la edad que se considera para el taller que se propone en presente trabajo es de 11 y 12 años, edad considerada en la adolescencia temprana de acuerdo con Dolto (2004) y en la preadolescencia y adolescencia temprana según Blos (1980).

Para comprensión de la población con la que se planea trabajar, en este capítulo se irán examinando los cambios que surgen en la preadolescencia empezando con el desarrollo cognoscitivo, explicado por algunos autores. Se centrará en identificar los cambios que influyen para el planteamiento de ideales y motivaciones en los preadolescentes, se analizarán los factores que se relacionan con el autodesarrollo, y las emociones que se presentan en esta etapa.

Desarrollo cognoscitivo

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Feldman (2009), durante el crecimiento acelerado en la pubertad, aparecen una serie de renovaciones psíquicas, cognitivas, afectivas y sociales que son influenciadas por múltiples factores tanto internos como ambientales.

Entre los cambios más significativos en la preadolescencia y adolescencia están los que se dan en el aspecto cognoscitivo; se hace notorio un incremento de las capacidades intelectuales del niño por las modificaciones en la conducta del mismo, además de que la destreza para realizar labores más elaboradas es mayormente visible (Santrock, 2012).

Pero primeramente hay que entender claramente que es la cognición para comprender la importancia de su desarrollo en esta etapa. Según su definición etimológica, Domjan (2010) refiere que la palabra cognición proviene del latín que significa conocimiento o pensamiento, y se emplea para hablar de los procesos del pensamiento (como se citó en Altamirano, 2015).

Horrocks (1986) establece, que de forma genérica, el término se usa para referirse a los procesos por los cuales un individuo aprende y le da significado a un objeto o idea. Mediante los procesos cognoscitivos el preadolescente adquiere conocimientos y habilidades que tienen que ver básicamente con la adquisición,

organización, percepción, identificación, asociación, juicio, solución de problemas y memoria (como se citó en Altamirano, 2015).

Comprendido lo anterior, se puede decir que el conocer las transformaciones cognitivas durante esta edad ayuda a la comprensión del actuar del preadolescente, y permite encaminar estas acciones a sus objetivos, a su progreso y al desarrollo de una personalidad que se adapte a los valores sociales.

Asimismo, existen varios factores que influyen para el desarrollo cognoscitivo, entre algunos de estos los factores se encuentran las modificaciones cerebrales que se manifiestan en esta edad. Científicos han discutido acerca de cómo el desarrollo cerebral contribuye en el desarrollo cognitivo que ocurre en esta etapa de la vida, dichas investigaciones han permitido comprender las capacidades intelectuales que se adquieren y las aptitudes que se perfeccionan (Santrock, 2012).

Anteriormente se creía que el cerebro alcanzaba su madurez plena en la pubertad, sin embargo, estudios realizados con imágenes cerebrales han revelado que el cerebro continúa su progreso durante la adolescencia. Entre la pubertad y la adultez joven suceden modificaciones en las estructuras cerebrales que se ven implicadas en las emociones, el juicio, el comportamiento y el autocontrol (Papalia et al., 2012; Papalia et al., 2009).

Dentro de los cambios que surgen en el cerebro, durante el inicio y seguimiento de la adolescencia, se puede ver una modificación significativa en el proceso de mielinización, donde surge un incremento en la velocidad y eficiencia en el procesamiento de la información; esto es posible de observar por el incremento en la materia blanca del cerebro y en la disminución en la materia gris. Investigaciones recientes proponen que el incremento en la materia blanca se da a la par con el crecimiento del diámetro de los axones (Santrock, 2012).

Añadido a lo anterior, otro importante aspecto que se ha descubierto es el dramático aumento en el número de conexiones entre neuronas, las cuales dan como resultado modificaciones en las estructuras cerebrales y en la actividad

bioquímica del cerebro, lo que influye en la capacidad de procesamiento de la información (Kuhn & Franklin, 2006; Stansfield & Einstein, 2006; Gogtay & Thompson, 2010 como se citó en Santrock, 2012).

La modificación estructural más importante es la que envuelve el cuerpo calloso, la corteza prefrontal y la amígdala, áreas encargadas del procesamiento de información, toma de decisiones, autocontrol, raciocinio y emociones. Además, todos estos procesos y alteraciones van acompañados de cambios en la cantidad de neurotransmisores como la dopamina (Santrock, 2012).

Igualmente, un aspecto que se ha observado es que a partir de la pubertad se comienzan a tomar mayores riesgos y se enfrentan desafíos más complejos; al estudiarse al respecto se descubrió que esto surge, en parte, como resultado de dos redes cerebrales, la red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, y la red de control cognoscitivo que se encarga de la regulación de las respuestas ante los estímulos (Papalia et al., 2012).

Otro de los factores que influyen en el desarrollo cognoscitivo es que durante la aparición de la pubertad se activa un proceso de reestructuración psíquica, lo que implica que el niño utilice las aptitudes adquiridas en períodos anteriores para encarar las tareas inminentes de la adolescencia (Blos, 1980).

Dichas modificaciones cognitivas demuestran que el niño, desde los once años, es capaz de internalizar, en lugar de que el medio se adapte a sus necesidades, ya que dispone de cierta autonomía y estabilidad que no tenía anteriormente. Y cada fase del desarrollo por las que ha pasado el menor, contribuye de manera característica al desenvolvimiento de la personalidad (Blos, 1980).

Relacionado a lo antedicho, se ha descubierto que desde los 11 a 15 años el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Al prepararse para entrar en la adolescencia se libera de lo concreto, orientando sus intereses hacia lo inactual y hacia el porvenir, es

por ello la edad donde se generan los grandes ideales y la adaptación a lo real (Piaget & Inhelder, 1980).

Se ha observado así, que algunos de los constructos cognitivos se relacionan con la planeación, metas y expectativas de la persona, aspectos que están fuertemente relacionados con la autoeficacia en los adolescentes y preadolescentes (Altamirano, 2015). He aquí la importancia de comprender las modificaciones cognitivas que se dan durante esta edad.

Del mismo modo, desde una perspectiva psicoanalítica, las fases de la preadolescencia y la adolescencia temprana se caracterizan por la regresión a niveles pre edípicos y pregenitales. La consecuencia más significativa se refleja en el distanciamiento del yo con respecto al ello. Este avance de la autonomía yoica da como resultado la expansión de las funciones yoicas como la cognición, la memoria, la previsión, la tolerancia a la tensión, la autoconciencia, y la capacidad para distinguir entre realidad y fantasía o entre acción y pensamiento (Blos, 1980).

Otra cuestión importante es que, de acuerdo con las etapas manejadas por Piaget, a partir de los once años el sujeto se ubica en el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo denominado "Las operaciones formales", dicha capacidad les proporciona una forma nueva y más flexible de manipular la información; por ejemplo, pueden utilizar símbolos que representen a otros, lo que permite el aprendizaje de matemáticas avanzadas como el álgebra; pueden apreciar mejor alegorías y metáforas, pueden imaginar posibilidades e incluso formular y comprobar hipótesis (Papalia et al., 2012).

Piaget (1972) igualmente establece que el cambio del razonamiento formal se atribuye a una combinación entre la maduración cerebral y la ampliación de las oportunidades medioambientales. Ambos factores son esenciales, inclusive si el menor cuenta con las necesidades físicas necesarias para tener un razonamiento formal, sólo podrá conseguirlo con la estimulación apropiada (Papalia et al., 2012).

Estos estudios realizados por Piaget explican en gran medida que existen varios factores que influyen en el desarrollo cognoscitivo, lo cual se puede

observar por el crecimiento intelectual y por el desarrollo de capacidades en el niño que le permiten actuar ante las necesidades que presenta durante su madurez.

En cuanto al procesamiento de la información, también se dan cambios significativos, los avances cognitivos descritos por Piaget se ven reflejados en la maduración de los lóbulos frontales, y a su vez, se hace notoria la variación entre el procesamiento cognitivo de cada individuo al observarse cómo algunas conexiones neuronales se atrofian y otras se fortalecen (Kuhn, 2006 como se citó en Papalia et al., 2012).

Eccles, Wigfield y Byrnes (2003) explican que de acuerdo con investigadores del procesamiento de la información, se han identificado dos categorías en el cambio cognitivo del adolescente (como se citó en Papalia et al., 2012; Papalia et al., 2009):

1. El cambio estructural, que incluye cambios en la capacidad de la memoria de trabajo, y la cantidad de conocimiento que se almacena en la memoria a largo plazo; permitiéndole al sujeto lidiar con problemas complejos, o bien, tomar decisiones que involucren múltiples piezas de información.
2. El cambio funcional, involucra procesos para obtener, manejar y retener la información, tales como el aprendizaje, los recuerdos y el razonamiento; lo cuales mejoran durante la adolescencia.

Sin embargo, Papalia et al. (2009) han visto que a pesar de que aumenta la capacidad intelectual, el adolescente temprano no siempre consigue afrontar las vivencias que va teniendo de manera adecuada o como se espera para su edad, lo que puede encaminarlo a realizar una mala toma de decisiones.

La preadolescencia y adolescencia son etapas donde se está más propenso a involucrarse en conductas de riesgo y donde son notorias marcadas deficiencias relacionadas con la toma de decisiones; ya sea debido a las limitaciones cognitivas o por poca experiencia vital, porque los menores piensan

menos en las consecuencias de su actuar o porque no se visualizan las recompensas inmediatas de conducirse pensando en el futuro (Papalia et al., 2009).

Por ello, es relevante que se instruya al niño y adolescente durante la toma de decisiones que marquen una diferencia significativa en su vida; la ayuda de las personas con las que se relaciona, siempre es útil como un soporte afectivo importante.

Los jóvenes que tienen relaciones de apoyo con sus padres o familiares, profesores, compañeros y la comunidad en general, tienden a desarrollarse saludable y positivamente, más que los que no cuentan con esta ventaja (Papalia et al., 2012).

Añadido a este aspecto, la pubertad constituye un periodo en el que el estrés se intensifica y, como consecuencia, quedan al descubierto ciertas fallas de la estructura psíquica que antes no se manifestaban en la práctica o que eran consideradas como irrelevantes (Blos, 1980), por lo que el apoyo y orientación de los coetáneos, padres y profesores tiene una mayor trascendencia.

De la misma forma, es primordial la convivencia y la atención a los intereses y necesidades propias de la edad del niño, debido a que aún necesita un sentido de pertenencia, aceptación y seguridad dentro del marco social de la familia (Blos, 1980).

Es importante, que para poder apoyar al preadolescente durante los cambios que está presentando, se entienda su forma de pensar; por ello, a continuación se hablará un poco respecto al pensamiento del preadolescente, y cómo este contribuye en la forma en la que enfrenta las situaciones de la vida cotidiana y las actividades para su educación y adaptación.

El pensamiento del preadolescente.

Para interpretar el actuar y las necesidades de los preadolescentes, se debe concebir cómo es que funciona su forma de pensar, qué influye en sus decisiones y las emociones que impactan en su comportamiento. Como menciona

Papalia et al. (2009) el preadolescente tiene una manera distinta de entender el mundo que lo rodea, y se adapta progresivamente a su medio acorde a cómo va integrando su aprendizaje y va experimentando en su ambiente.

Las concepciones del niño y el adolescente son diferentes a las del adulto porque los pensamientos son distintos y porque las experiencias en ambos son limitadas en comparación. Además de que la visión de cada menor se modifica debido a sus habilidades y talentos, a su temperamento, el entendimiento de sí mismo; el medio en el que se relaciona y las motivaciones individuales que influyen en su conocimiento (Canto et al., 1994).

De acuerdo con el psicólogo Elkind (1984) el pensamiento inmaduro que se tiene durante este periodo se deriva de los intentos fallidos del adolescente para utilizar el pensamiento de las operaciones formales, que principalmente transforma el modo en el que se perciben a sí mismos y a su mundo; al sentirse poco familiarizados con sus cambios físicos, se sienten incómodos utilizándolos, y a medida que se ponen a prueba las nuevas habilidades adquiridas, es normal que se cometan errores en el camino (como se citó en Papalia et al., 2009).

A la vez, autores como Papalia et al. (2012) establecen que el preadolescente no solamente en cuestión de la apariencia luce distinto a los niños más pequeños, sino que también su forma de pensar y hablar es diferente. Aumenta la velocidad con la que procesan la información, pero en cierto sentido, su pensar aún es inmaduro, muchos son capaces de razonar de forma abstracta y elaboran juicios morales complejos, además de que pueden realizar planes futuros realistas; sin embargo, no siempre es así.

En sus aportaciones, Cottle y Klineberg (1974) dicen que el pensar permite al preadolescente unificar el pasado, el presente y el futuro, lo que favorece a la formulación de estrategias y para revisar la información de la que dispone cuando intenta resolver algún problema (como se citó en Canto et al., 1994).

No obstante, las exigencias y expectativas respecto a los jóvenes también son mayores, se les asignan tareas y papeles con mayor dificultad, lo que puede

llegar a ser insoportable según el pensamiento del preadolescente (Delval, 1986); esto se puede evitar, si el menor observa que las indicaciones para las labores que tiene que desempeñar son claras y se evitan ambivalencias.

Por ello, es conveniente que a medida que se generen las exigencias en el preadolescente, se le demuestre el apoyo; que consiga identificar que tiene labores que desempeñar, pero son tareas en las que no se encuentra completamente solo, sino que tendrá una guía para su elaboración y seguimiento. Como se analizó en el tema anterior, el apoyo por parte de los padres y profesores es primordial para que se realice este punto.

De la misma forma como es significativo el pensar y la cognición del preadolescente lo son las transformaciones que ocurren en el aspecto emocional y social. Algunos autores como Santrock (2012), Papalia et al. (2009), y Canto et al. (1994), resaltan la importancia de estas modificaciones por la relevancia que tienen para la adaptación de los individuos en su entorno, y porque los cambios en el sentir y percepción de los sujetos son situaciones interesantes para la investigación del comportamiento humano.

Para entender lo antedicho en el tema posterior se expondrá el desarrollo socioemocional partiendo desde las transformaciones afectivas durante la preadolescencia.

Desarrollo socioemocional

De niño a preadolescente, las transformaciones afectivas.

Es fundamental resaltar los cambios emocionales y perceptuales del niño de sexto grado, debido a la modificación del autoconcepto y del entendimiento de su contexto. Los intereses se orientan hacia las necesidades afectivas y a la creación de una nueva personalidad que se adapte a un nuevo entorno social donde las tareas y actividades asignadas al infante aumentan en complejidad (Papalia et al., 2009).

Relacionado con esto, Piaget e Inhelder (1980) descubrieron que, a pesar de que tiempo atrás se consideraba que las novedades afectivas eran situaciones

propias de la adolescencia; no es así, ya que estas surgen desde los 10 años. Además, el papel de los factores sociales se ve mayormente favorecido durante esta edad debido a las transformaciones intelectuales que se dan en esta etapa.

A la vez, la adolescencia y pubertad son etapas consideradas como conflictivas y vulnerables por los cambios anímicos constantes, la ansiedad, las preocupaciones, las decisiones impulsivas y el enfrentamiento a padres y profesores. Asimismo es una etapa de riesgos por las nuevas experiencias de los jóvenes (Comité de Adolescencia de Buenos Aires, 1972, UNICEF, 2017).

Lo cual se relaciona con la vulnerabilidad a la influencia de los pares, debido a que, en esta edad, se presta mayor atención a los comentarios ajenos y se distorsiona la imagen propia por los cambios acelerados en el crecimiento, además de que existen deficiencias para manejar la forma de razonar, y el carácter aún no se encuentra formado (Papalia et al., 2009).

Asimismo, como se vio en el tema del desarrollo cognitivo, existen modificaciones en las estructuras cerebrales relacionadas con las emociones, lo que da como resultado alteraciones hormonales que influyen en el sentir y actuar del ser humano, como cambios de humor y un pensamiento más elaborado; lo que hace que el preadolescente vea su entorno desde una nueva perspectiva en el aspecto cognoscitivo.

Otra característica peculiar de la pubertad y la adolescencia, es que se presentan episodios de conducta turbulenta en los jóvenes, los cuales se dan a partir de los impulsos y necesidades instintivas, y dan como resultado actitudes rebeldes y conductas de riesgo. Esto forma parte de la necesidad de los menores por experimentar sensaciones nuevas y por vivir situaciones distintas (Aberastury & Knobel, 2004).

Debido a lo anterior, el cambio en la vida escolar puede discurrir entre dos extremos, en muchos casos el niño de once y doce años mantiene el entusiasmo, la adaptabilidad y el carácter disciplinado de los nueve y diez años, pero no son

pocos los alumnos que viven este periodo con verdadera dificultad (Pedagogía y Psicología infantil, 1992).

Gran parte de estas transformaciones afectivas se ven predominadas por la relación del preadolescente con los otros. Como se observó anteriormente el preadolescente se encuentra en una búsqueda por reconocer su grupo social, planea sus relaciones futuras y se inserta en el marco social del adulto regido por valores, obligaciones y cultura. En el tema que se presenta a continuación se describe al respecto.

El preadolescente y su relación social.

Entre los autores que hablan acerca de este punto se encuentra Piaget, que entre sus aportaciones explica, que el preadolescente se inserta en la sociedad, pero tiende a modificarla, para ello elabora planes de vida, lo que consigue porque ya es capaz de razonar no solo sobre lo real sino sobre lo posible. La adolescencia se produce gracias a la interacción entre factores sociales e individuales que van surgiendo desde este periodo (como se citó en Delval, 1986).

Igualmente, Canto et al. (1994) refieren que el proceso de aprendizaje se rige por la relación del alumno con los otros. Los procesos psicológicos afectivos, cognoscitivos y prácticos tampoco son independientes de los términos sociales.

De este modo, la adolescencia surge como resultado de tensiones y presiones que vienen de la sociedad, todos los cambios importantes van unidos a modificaciones en la posición social, además de que el sujeto incorpora los valores y las creencias de la sociedad (Delval, 1986).

Entonces, el estudiante comienza su formación basándose en lo establecido por la sociedad y la familia, actuando bajo normas escolares y valores colectivos. El medio influye directamente en el niño y adolescente, y a su vez, ellos contribuyen en el ambiente de forma recíproca.

H. Wallon (1954) nos habla de la influencia que tiene el medio para el desarrollo del niño y adolescente, y lo define como un conjunto relativamente duradero de circunstancias durante la existencia. Igualmente habla del grupo al

que pertenece el sujeto, y explica que este es visto como una reunión de individuos relacionados, con tareas asignadas y un puesto en el conjunto (como se citó en Canto et al., 1994), aquello nos habla de que el menor se desenvuelve en un entorno y a su vez participa en un grupo social donde cada quien desempeña un papel determinado.

Igualmente la sociedad influye para que el niño cree una personalidad, la cual se va formando con base en su aprendizaje social, y posteriormente, se hace consciente de ella. Es por medio de las relaciones interpersonales que las personas construyen las estructuras de su personalidad y la conciencia de sí mismos. (Canto et al., 1994). Los adolescentes tienen la necesidad de tener un papel en la sociedad y entablan relaciones más significativas con sus pares a medida que pasan de una situación de dependencia a otra de mayor autonomía (UNICEF, 2017).

Añadido a lo planteado, a medida que los niños crecen y llegan a niveles cognitivos superiores, adquieren la capacidad de razonar más profundamente respecto a temas morales. Aumenta su empatía por otros y pueden lidiar con sus relaciones interpersonales, lo que nos habla de la cualidad de resolver problemas sociales y de verse a sí mismos como seres sociales (Papalia et al., 2009).

También se ha observado que, durante la faceta de personalización, psicológicamente el niño unifica e integra múltiples influencias que se ejercen sobre él, tanto de los padres como de los educadores (Canto et al., 1994).

En relación con lo expuesto a lo largo de este tema, se presenta ahora la Tabla 3, tabla comparativa de la emotividad y las relaciones sociales del preadolescente, abarcando de los 10 a los 13 años:

Tabla 3

Emotividad y Relaciones sociales (10 a 13 años).

Tabla comparativa establecida por las observaciones del Instituto Gesell en grupos de adolescentes norteamericanos.

Edad	Emotividad (Expresión de los sentimientos e inquietudes)	Relaciones sociales (familiares, compañeros y profesores)
10 años	<p>Se desenvuelve con facilidad y es alegre en general, de humor uniforme, considerada una de las edades más felices.</p> <p>Llora poco, donde el origen principal del llanto es el cólera.</p> <p>Poco competitivo.</p> <p>Pocos temores, como miedo a la oscuridad.</p>	<p>Muy unido a sus padres, afectuoso y muy expresivo.</p> <p>Le gusta participar en las actividades familiares.</p> <p>Disputas con hermanos y hermanas.</p> <p>En el caso de las niñas, tienen relaciones complejas e intensas con las amigas íntimas.</p> <p>Los muchachos evolucionan dentro de los grupos de amigos.</p> <p>No se preocupa mucho por la imagen que ven los otros de sí mismo.</p> <p>En la escuela prefieren las actividades en el exterior.</p>
11 años	<p>Sensible, le gusta afirmar sus ideales, cambios de humor, ataques de irritación y agresividad, necesidad de discutir.</p> <p>Inquieto y temeroso, lo que implica mayor número de miedos.</p> <p>Espíritu de competición y venganza.</p> <p>Llantos frecuentes: cólera y decepción.</p>	<p>Tendencia a resistir a sus padres.</p> <p>Perturba la vida familiar, pero le gustan las actividades familiares.</p> <p>Combativo con relación a sus hermanos y hermanas.</p> <p>Relaciones afectivas intensas y complicadas entre chicas.</p> <p>Los chicos funcionan en bandas y grupos.</p>
12 años	<p>Equilibrado y expansivo, mejor control de sí mismo, con mayor sentido del humor.</p> <p>Menos llantos pero más fácilmente triste.</p> <p>Menos inquietudes y miedos más complejos.</p> <p>Menos agresivo.</p>	<p>Mayores preocupaciones sociales.</p> <p>Lleno de simpatía por la madre y se siente próximo al padre.</p> <p>Ama a la familia y sus actividades pero busca más la independencia y amigos fuera del hogar.</p> <p>Mejoran las relaciones con hermanos.</p> <p>Chicos y chicas se mezclan cada vez más.</p>

13 años	Replegado sobre sí mismo e interiorizado. Más reflexivo, afición al secreto. La edad menos feliz. Se decepciona con facilidad y es herido. Se hunde en depresiones. Menos temores. Inquietudes en el ámbito escolar. Pensamientos de triunfo.	Marcados temores sociales. Más próximo pero menos confiado en sus relaciones con los padres. Se retira ostensiblemente de las actividades familiares. Adecuadas relaciones con los hermanos y hermanas, sobre todo con los de mayor edad. Los hombres son menos sociables que a los 12 años, y las mujeres tienden a codearse con chicos de mayor edad.
---------	--	---

Nota. Adaptado de “*La causa de los adolescentes*” por F. Dolto, 2004, pp.73-7

Como se ha expuesto a lo largo del trabajo, la preadolescencia implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales que contribuyen para la transformación de la imagen personal y el autoconcepto, por lo que en el tema que se presenta posteriormente se abordará esta idea.

Autoconcepto en la preadolescencia

Como se analizó, si la finalidad es realizar un plan de vida objetivo que incluya las aspiraciones del preadolescente y contemple sus capacidades, se debe revisar el concepto que tiene de sí mismo.

A partir de que el niño llega a esta edad es capaz de tener entendimiento de sí mismo como sujeto, se pregunta acerca de quién es y de qué papel le corresponde desarrollar en su entorno. Diversas ideas se mantienen en su mente respecto a sus tareas a desempeñar, sus labores escolares, familiares, sociales y personales; observa sus competencias y carencias ante sus acciones y se imagina escenarios posibles de su futuro (Papalia et al., 2009).

En este periodo se tiene un concepto más complejo y sofisticado de la imagen de sí mismo, que implica tener mayores dimensiones, abarcando tanto posibilidades como realidades (Altamirano, 2015).

Anudado a esto, Clifford (1971) dice que en la segunda edad escolar, que abarca de los 8 a los 12 años, el concepto de sí mismo se vuelve más relevante para el preadolescente, enfatizando en la importancia de las experiencias físicas del yo y del descubrimiento de los límites del propio cuerpo. Los cambios que se dan en el cuerpo en la pubertad, alimentan una imagen completamente nueva del yo, imagen que está fuertemente cargada de reacciones emocionales (como se citó en Canto et al., 1994).

La imagen corporal siempre ha sido algo importante en todas las edades, pero para el adolescente temprano es algo crucial por varias razones (Delval, 1986):

- Primeramente hay grandes diferencias individuales, mientras algunos presentan un desarrollo acelerado, en otros el crecimiento es tardío, lo que provoca miedos e inseguridades.
- En segundo lugar el preadolescente y adolescente presta mayor atención a la opinión de los otros, le importa lo que se piense y diga de él o ella, debido al egocentrismo social que se da en esta edad.
- En este periodo se observa un gran número de cambios en el concepto de sí mismo y el autoconcepto, incluyendo aspectos físicos, psicológicos, sociales y morales.
- Por último, el autoconcepto amplía su complejidad como producto resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que devuelven los demás.

Los cambios físicos propios de esta etapa modifican el autoconcepto, el niño comienza a resaltar sus carencias o bien a notar sus fortalezas porque contempla sus necesidades más ampliamente (Blos, 1980).

Igualmente el esquema corporal forma parte de la representación de sí mismo del preadolescente, porque este tiene dos componentes que contribuyen en la autoimagen: la percepción del cuerpo y la concepción del mismo. El concepto del cuerpo, a su vez, tiene connotaciones emocionales que influyen en forma decisiva en la conducta y en los estados de ánimo (Blos, 1980).

De la misma manera situaciones culturales y cuestiones de moda se vuelven relevantes para los jóvenes, Jourard y Secord (1995) refieren que las normas estéticas de acuerdo a la cultura pueden influir de manera positiva o negativa en la forma como se perciben los cambios corporales propios de esta edad (como se citó en Canto et al., 1994), al mismo tiempo, las distorsiones en la imagen de sí mismo se van modificando según los estándares de belleza, y son distintas según el género.

Relacionado a ello, Dwyer y Mayer (1968-1969) explican que los niños pueden comenzar a tener actitudes negativas con relación a su apariencia debido a los primeros cambios irregulares que aparecen a los 11 y 12 años. Long

Henderson y Ziller (1967), en sus estudios sobre la autoestima, apoyan esta idea e indican la importancia que tienen los cambios que sufren los chicos de 8 a 12 años en el concepto que tienen de sí mismos (como se citó en Canto et al., 1994).

Al volverse tan importante el sentido de pertenencia en esta etapa, los preadolescentes se encuentran en la búsqueda de una identidad y de una imagen que se adapte a los estereotipos de moda e ideales. Por lo que la imagen de los padres, ídolos y personas que representan un modelo de admiración se vuelven más significativos; los jóvenes buscan parecerse a las personas que respetan o bien alejarse del parecido de las personas que les desagradan. Por esta cuestión se hace tan frustrante para el preadolescente la modificación de su imagen.

De la misma manera, el deleite de aprender nuevas habilidades, hace que nazcan criterios de excelencia en esta etapa (Shantz, 1975 como se citó en Canto et al., 1994). Los jóvenes buscan ser una mejor versión de sí mismos, por ello se debe examinar si el estudiante tiene los recursos y la motivación necesarios para llegar a esa excelencia.

Es así, que dicha etapa es óptima para introducirles ideales orientados al desarrollo y superación de sus capacidades.

Apoyando esta cuestión, en este periodo de la vida, el sujeto toma conciencia y reconoce su capacidad de raciocinio y para solventar sus problemas, además de ser una etapa marcada por la necesidad de la virtud y la competencia (Aguilar, 2001), por estas razones se puede instruir al preadolescente para que se plantee mejores escenarios futuros y se le puede encaminar a sus objetivos.

De igual forma, Flavell (1974) explica que los niños en la segunda edad escolar, son cada vez más conscientes de las expectativas que los demás tienen en ellos y basándose en esto se vuelven más exigentes consigo mismos, e incluso, lo que se proponen tiene una mayor complejidad (como se citó en Canto et al., 1994). Alles (2008) resalta la importancia de tomar en cuenta la opinión de las personas, ya que el que influyan en sus decisiones los hace más críticos de sí

mismos, tienen más oportunidades de expresar sus aspiraciones y sus quejas, y les permite reconocer sus verdaderos intereses y aspiraciones.

Vinculado a dicho argumento, Erickson (1982) considera a la adolescencia como una etapa de renovación y búsqueda de la identidad (como se citó en Aguilar, 2001).

“La consolidación de la identidad es una de las tareas más importantes en el desarrollo de la adolescencia normal”, se ha estudiado que en esta edad, se dan discrepancias entre las experiencias físicas y psicológicas que cambian rápidamente; y la percepción de uno mismo como las percepciones ajenas, intervienen para la formación de una identidad que se adapte a lo establecido (Foelsch, Schlüter-Müller, Arena, Borzutzky, & Schemeck, 2015, p. 1).

Como se mencionó anteriormente, mientras el preadolescente está en esta búsqueda de la identidad, se orienta con modelos a seguir e imágenes de superación, o en su debido caso, rechazan imágenes negativas que les generan conflicto; por dicha situación la imagen de los padres, profesores, compañeros e incluso famosos del medio intervienen para la concepción de su autoimagen y el desarrollo de su personalidad.

En relación con esto, según Erikson cuando el adolescente y preadolescente trata de integrarse en la sociedad, guía sus acciones en función con lo establecido por esta, y toma elecciones sobre su vida para ser aceptado, de esa forma busca que su identidad se comprometa a las normas sociales y a su propia ideología respecto a lo que es bueno o malo. Dicha situación hace que se produzca un periodo de crisis para la toma de decisiones en este periodo, por ello es importante el apoyo de las personas que lo guían (como se citó en Delval, 1994).

Asimismo, la influencia de los amigos se vuelve más significativa para el desarrollo de una identidad que se adapte al grupo donde el preadolescente desea pertenecer, y a pesar de que la influencia de la familia es importante para sus

elecciones, las amistades desempeñan un papel igual de importante porque son los vínculos que requieren para establecerse en su entorno social (Delval, 1994).

De la misma forma la herencia, el ambiente o contexto y como se dé el proceso de maduración actúan como influencias trascendentes durante el desarrollo del autoconcepto (Papalia et al., 2005).

No obstante, acompañado de los cambios en el autoconcepto, el temperamento de los preadolescentes se modifica, y la personalidad comienza a desarrollarse como una parte fundamental para la adaptación de los individuos en los grupos y en el medio. Para entender esto propiamente, enseguida se muestra este tema más ampliamente.

Temperamento y personalidad.

Hay que conocer el desarrollo del temperamento y personalidad del preadolescente para saber el porqué de su actuar y para comprender mejor cómo es que influyen las alteraciones físicas, psíquicas y emocionales para su desarrollo personal.

De acuerdo con las aportaciones de Rothbart (2011) y posteriormente de Sansón y sus colaboradores, el estudio del temperamento siempre ha sido primordial en el análisis con niños, pero actualmente se ha visto que tanto el temperamento como la personalidad son factores valiosos para el entendimiento de la adolescencia y la pubertad (como se citó en Santrock, 2012).

Para comprender esta situación, se debe analizar primero su concepto: Caspi y Shiner (2006) refieren que el temperamento puede entenderse como una serie de comportamientos individuales caracterizados por la forma de responder ante los estímulos, el cual posteriormente conjunta las experiencias de la niñez y adolescencia (como se citó en Santrock, 2012).

El temperamento y la personalidad son conceptos que no son vistos con el mismo significado, pero que, de la misma forma, no se pueden ver de manera aislada (Santrock, 2012).

Es así, que el temperamento es visto como una base para el desarrollo de la personalidad, como un conjunto de emociones y pensamientos propios del sujeto, y que a medida como se desenvuelve en su medio, mantiene, desecha o incorpora nuevos para su actuar (Santrock, 2012).

Varios psicólogos enfatizan en que el temperamento forma parte de la construcción de la personalidad, y que ésta se va formando con el incremento de las capacidades y la interacción del sujeto en su ambiente (Caspi & Shiner, 2006 como se citó en Santrock, 2012).

En los niños y jóvenes, el temperamento es diferente al del adulto y variado entre cada uno de ellos en sí. Los menores crean a su alrededor un ambiente distinto al de los mayores, el cual se ve afectado directamente por al menos tres factores ambientales (Canto et al., 1994):

- El temperamento de los padres.
- Las expectativas de los papeles que se desempeñan.
- El temperamento visto como un valor cultural que se le otorga a ciertos modos de interacción.

Ahora bien, la personalidad, entendida como las características específicas que nos definen como individuos, en la pubertad y adolescencia se vuelve mayormente importante.

Como se describió en el tema anterior, la adolescencia es considerada una etapa de búsqueda de la personalidad, ya que desde la pubertad, el sujeto explora entre distintos grupos de jóvenes que tengan gustos afines con los suyos, adopta patrones de conducta relacionados con personas que fungen como modelos a seguir e indaga en cómo ser aceptado (Delval, 1994).

Investigaciones relacionadas a esto, explican que el término de personalidad es comúnmente usado para la comprensión de sí mismo y de la identidad, e incluye en algunas interpretaciones, las emociones y el sentir de la persona (Santrock, 2012).

Allport (1975) asume que la personalidad hace referencia a la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan su comportamiento, la personalidad se forma en función al desarrollo del individuo, surge a partir de las particularidades ambientales, las características biológicas y sociales que definen, modulan y mantienen su comportamiento (como se citó en Montaña, Palacios, & Gantiva, 2009).

Desde la perspectiva psicológica, Vidales y Vidales (1997) también han definido el concepto de personalidad, y consideran su explicación desde tres aspectos diferentes (como se citó en Montaña et al., 2009):

- Como los patrones de hábitos y cualidades físicas determinan la efectividad social del individuo.
- Como el organismo se ajusta, y efectúa sus impulsos internos a las demandas del ambiente.
- Como un sistema integrado de actitudes y tendencias conductuales habituales en el individuo se ajustan a las características del ambiente.

A su vez, estudios recientes se han enfocado en relacionar a la personalidad con cinco factores principales (Santrock, 2012):

- La franqueza, se analiza si el sujeto es imaginativo o práctico, si se mantiene interesado en una tarea o actúa solo por rutina, y si realiza sus tareas de forma independiente o requiere ayuda.
- La consciencia, analiza si el sujeto es organizado o no, se trabaja rápidamente o con lentitud, y si es disciplinado o impulsivo.
- Extroversión, si el individuo es sociable o retraído, o bien, si es afectuoso o reservado.
- Amabilidad, si la persona es cordial, servicial, confiada o lo contrario.
- Estabilidad emocional, si actúa con calma o ansiedad ante las adversidades, reacciona con seguridad o inseguridad, y si se siente satisfecho con sus respuestas o se arrepiente de ellas.

Con los cinco factores previos se ha hecho conciencia de las diversificaciones en la personalidad del niño y el adolescente según la edad, el género y la cultura (Santrock, 2012).

Durante la construcción de la personalidad, los preadolescentes se hacen conscientes de sus habilidades, descubren en que son mayormente aptos y donde se ubican sus carencias, por ello a continuación se indagara más correspondiendo a esta idea.

Concepción de las habilidades propias.

La importancia de hablar de las habilidades y talentos del preadolescente radica en que, si el objetivo es realizar un plan de vida exitoso, se debe destacar que los ideales y metas que el menor se imponga sean realistas acorde a sus capacidades.

Entre mayores sean los factores que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos y mayores sean sus carencias, incrementa la dificultad de cumplir con lo propuesto (Alles, 2008).

Referente a lo dicho, aunque las habilidades y destrezas son fácilmente evaluables, el desarrollarlas es más complicado: las destrezas se desarrollan, básicamente, a partir de muchas horas de práctica, y las habilidades se dan en relación con el físico y capacidades intelectuales de cada sujeto (Alles, 2008). Es debido a esto que el conocer las habilidades propias es tan significativo, porque si bien se pueden mejorar y se pueden formar destrezas mediante la práctica, lo más productivo para el sujeto es ir conociendo desde un principio sus habilidades para la formación de su potencialidad.

Ahora bien, si se habla de las competencias del niño, el talento es visto como el cuarto componente de los recursos internos del sujeto, es cualquier habilidad en la que el preadolescente puede sobresalir. El talento puede variar desde habilidades motoras hasta sensibilidades sensoriales (Canto et al., 1994).

Para que el preadolescente pueda identificar una capacidad como talento es necesario que experimente placer y seguridad al ejecutarla (Canto et al., 1994).

Aportando a lo mencionado, en el estudio longitudinal de niños superdotados realizado por Terman y Oden (1959) “se demostró que el talento intelectual identificado en la primera infancia tiene propiedades permanentes incluyendo buena salud, estabilidad mental y éxito académico” (como se citó en Canto et al., 1994, p. 43).

Igualmente para Kagan (1964) y Seagoe (1974) es importante que el talento sea detectado desde un inicio, debido a que ayuda a la continuación de los recursos que permiten la adaptación exitosa a través de la vida (como se citó en Canto et al., 1994).

Añadido a lo previamente planteado, Alles (2008), menciona en la obra titulada Gestión del talento, que se debe resaltar la significancia de la voluntad para poner en práctica las capacidades de las personas, el talento necesita que las capacidades trabajen conjuntamente con el compromiso y la acción. Explicando esta cuestión refiere que todos los aspectos son importantes con la misma magnitud, es decir, que si el sujeto tiene compromiso y actúa, pero no dispone de las capacidades esenciales, no cumplirá con los resultados que busca aunque haya tenido buenas intenciones. Si por el contrario, las personas tienen las capacidades pero existe una falta de compromiso en sus proyectos, tampoco se obtendrán los resultados.

Si se incluye lo anteriormente propuesto sobre la influencia de la interacción con otros, es claro el hecho de que estos aspectos contribuyen facilitando o limitando el éxito de los objetivos (Alles, 2008).

A lo largo de este capítulo se pudo visualizar que los preadolescentes, al modificar su forma de pensar, sentir, y percibir su medio, se caracterizan por la capacidad de elaborar mundos posibles, lo que va a tener repercusiones sobre su situación en el entorno, y le permite plantear su vida futura elaborando programas de vida. Numerosos autores como Delval (1994) han puesto en manifiesto que los jóvenes, desde la pubertad, tienden a reflexionar sobre su vida y sobre el mundo en el que se encuentran, representando sus anhelos y objetivos acerca de lo que esperan obtener en su futuro.

Por esta cuestión, en el capítulo siguiente se explicarán de forma completa los conceptos que influyen para la comprensión y realización de un plan de vida, así como la definición de motivación y logro, entre otros factores relevantes.

Capítulo 2. Plan de vida

Definición

Se ha observado que los jóvenes elaboran teorías, o por lo menos tienen ideas acerca del tipo de vida que les gustaría formar, lo cual va en relación a sus deseos y aspiraciones futuras (Delval, 1994).

Es así, que se habla de un plan de vida porque para cumplir los objetivos y metas mencionados, se requiere de analizar nuestros medios, visualizar las herramientas posibles que permitan el logro y hacer una óptima toma de decisiones.

En este capítulo se retomarán algunos autores que hablan de planes y proyectos de vida, así como de componentes importantes para su entendimiento.

Primeramente se debe de entender a qué se refiere este concepto, para ello se retomarán las aportaciones de Fernández y Vega (2015) que establecen que “El plan de vida es una Herramienta que tiene como fin el orientar el crecimiento personal, identificando las metas que se desean lograr y las capacidades que se poseen” (p. 23).

De acuerdo con los autores Casares y Siliceo (1993) la planeación de vida es el arte y disciplina de conocerse a sí mismo, de detectar las fortalezas y debilidades para autodirigir el propio destino al funcionamiento pleno de las capacidades, motivaciones y objetivos de la vida en sus diferentes áreas.

El plan de vida es visto como un modelo ideal de lo que el sujeto espera conseguir con sus posibilidades internas y externas.

Asimismo, en un plan se plasman todos aquellos ideales que se desean cumplir tomando en cuenta los diferentes ámbitos de la vida del individuo, implica el contemplar las consecuencias de nuestros actos, el tener valentía, ser entregado y tomar decisiones (Pick & Susan, 1991 como se citó en Fernández & Vega, 2015).

Cabe aclarar, que el plan de vida no se limita a eventos o momentos de reflexión, es un proceso permanente y acumulativo de autoconocimiento, evaluación y educación, es una forma de hacer conciencia de los sucesos de la vida personal, del estudio y del trabajo (Casares & Siliceo, 1993).

Por tal motivo, los planes de vida se formulan a partir de la experiencia, de un autoanálisis del pasado preguntándose: ¿Quién soy?, ¿Quién fui? y ¿Quién deseo ser? Es de esta manera que el plan de vida genera a la persona posibilidad e incertidumbre (Casares & Siliceo, 1993).

Del mismo modo, durante la planificación se realiza un análisis de una actividad o situación para determinar el objetivo o propósito de ésta, los aspectos de la situación pertinentes para el logro de ese propósito, las características o condiciones personales que pueden adquirir relevancia y los procedimientos de aprendizaje potencialmente útiles (Regueiro, Rodríguez, & Valle, 2015).

Acorde con lo mencionado se exponen a continuación algunos componentes que facilitan la comprensión del proceso y el desarrollo como tal de un plan de vida:

Componentes

El autoconcepto.

Este concepto se ha definido por diversos autores por la relevancia que tiene para la realización de planes y proyectos de vida.

En relación con esto, D'Angelo (2003) refiere que todo proyecto de vida surge como resultado de enfrentar y experimentar la historia de vida personal, donde se ve la propia realidad desplegándose en la actividad individual.

Apoyando la idea mencionada, Casares y Siliceo (1993) explican que la planeación de vida y carrera se desarrolla por una toma de conciencia acerca de quién es uno mismo; y es posible gracias al análisis profundo de las metas que se aspiran y de los valores que permiten el desarrollo personal.

Nadie sabe qué quiere y cómo conseguirlo si no se conoce a sí mismo. Partiendo de esta premisa, se puede decir que antes de realizar cualquier acción, se debe realizar un autoanálisis donde se despliegan las capacidades y necesidades del individuo.

Acorde a esta idea, la mayor parte de los enfoques teóricos destacan el papel central que desempeña el autoconcepto tanto en la motivación como en el proceso de aprendizaje (González et al., 1997 como se citó en Regueiro et al., 2015).

Agregando a lo antedicho, Regueiro, Rodríguez y Valle (2015) proponen que, desde una perspectiva funcional, el autoconcepto sirve como proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia, lo que constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores y metas.

Para comprensión de lo planteado se explica a continuación el significado del concepto de sí mismo: L'Ecuyer (1975) define este término, diciendo que el concepto de sí mismo consiste en una organización compleja que reúne algunos elementos fundamentales de la persona, o características generales donde se agrupan elementos más específicos (como se citó en Aguilar, 2001).

Purkey (1970) a la vez define el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente (como se citó en Regueiro et al., 2015).

Es así, que hacer una retroalimentación con base en la experiencia ayuda analizar la funcionalidad de los actos y amplía el panorama de las capacidades propias.

Un término que se vincula de forma significativa con el autoconcepto es la autoeficacia, aspecto crucial para el seguimiento de un plan; Regueiro et al. (2015) hablan de la importancia de la percepción de la autoeficacia, donde explican que “Evidentemente cuando más creemos en nuestras capacidades, mayores y más constantes serán nuestros esfuerzos” (p. 44).

A su vez, el que la gente conozca sus aptitudes y carencias es útil como una orientación para escoger una carrera o el prepararse en alguna materia.

Otro aspecto que queda incluido dentro del análisis del autoconcepto es la autoestima, la cual actúa como una autovaloración de las autopercepciones representativas de las diferentes dimensiones del individuo, como personales, sociales, ocupacionales, etc. (Regueiro et al., 2015). Ya que se han considerado los aspectos personales que permiten la realización de los planes, se puede hacer una valoración de las capacidades propias y aceptar que se cuenta con habilidades o destrezas que permitirán que cada persona, según sean sus características, pueda alcanzar sus objetivos.

Finalmente, hay que resaltar que el autoconcepto debe no solo reflejar el pasado del individuo si no contemplar su presente, el sujeto se encuentra en constante cambio, por lo que sus necesidades van adaptándose conforme el sujeto se va transformando.

En sus aportaciones D'Angelo (1999), C. Rogers (1982) y Maslow (1989), manifiestan que la persona forma parte de un sistema complejo que requiere del autoactualización y autorrealización (como se citó en D'Angelo, 2003).

Del mismo modo, la fuerza de los motivos que llevan a actuar cambia con el tiempo influyendo en el flujo de la conducta. Los seres humanos tienen muchos motivos al mismo tiempo y estos aumentan o disminuyen en importancia con el tiempo (Johnmarshall, 1994).

Entendidos los aspectos anteriores, López (1999) refiere que aquel que realice un autoanálisis es una persona creativa-reflexiva porque tiene una guía a la autodirección, por ello es capaz de valorar su pasado, vivir el presente y proyectar un futuro; son personas efectivamente preparadas para enfrentar los cambios y reaccionar frente a lo inesperado; son personas con una capacidad para pensar, sentir y realizar; las cuales se orientan hacia la conformación de Proyectos de Vida autorrealizadores y creativos, constructivos y con una connotación ética, proactiva y pro social (como se citó en D'Angelo, 2003).

El que las personas enfrenten su historia de vida permite que se plasmen ideales concretos y eficaces, que elaboren planes de vida autorrealizadores y enfocados en lo que se necesita mejorar, y ayuda a potencializar sus habilidades.

El autoconocimiento permite hacer un análisis dinámico de cómo se ha vivido, qué se anhela conseguir en la vida y cómo conseguirlo a plenitud (Casares & Siliceo, 1993).

De la misma forma, como se observó anteriormente, el autoconcepto es un punto fundamental por el periodo en el que se encuentran los preadolescentes.

Un autor que explica la significancia del autoconcepto y la percepción de sí mismo es Eréndira (2015) quien expresa que la percepción que se tiene de sí mismo es algo importante en todas las edades, pero justo en la etapa de desarrollo que presentan los niños de sexto grado es algo crucial por diversas razones. Primeramente, los niños se están preparando para entrar a la adolescencia, periodo en el que se presentan cambios significativos en distintos ámbitos en torno a la persona, como físicos, psicológicos y sociales. Además, el sujeto se siente como centro de la mirada de quien lo rodea, lo que provoca que el menor preste mayor atención a lo que se diga y opine de él o ella. Y por último, los intereses se modifican para involucrarse mayormente con las necesidades que se presentan en el momento y a las aspiraciones futuras.

No obstante, el realizar un autoanálisis no es suficiente para la comprensión de los agentes que influyen para la realización de un plan de vida, otro factor importante que interviene de manera directa en la planificación y toma de decisiones es el entorno del individuo, por lo que será el segundo punto a considerar en este texto.

Análisis del entorno del individuo.

No basta con conocer las capacidades propias del individuo, se debe contemplar el medio en el que se desenvuelve para poder entender las oportunidades con las que cuenta así como las necesidades que presenta para su desarrollo (D'Angelo, 2003).

Asimismo, la persona no funciona fuera de sociedad, el individuo realiza su vida en un contexto sociocultural específico de normas y valores, y en un sistema de instituciones y esferas de actividad sociocultural, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos y pone de manifiesto sus roles ejecutados desde su posición social, mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales y realiza sus proyectos de vida (D'Angelo, 2003).

Es por dicha cuestión, que cualquier teoría que hable de metas, proyectos y motivación debe tener en cuenta el entorno como una realidad, incluido el papel de la determinación cultural, tanto en el entorno como en el organismo mismo. "Los individuos crean sus propias barreras y objetos de valor por el organismo particular en su situación" (Maslow, 1987, p. 14).

Relacionado a ello, Aguilar (2001) refiere que la visión y la interpretación personal que el sujeto hace de sí mismo, del otro, y del mundo se modifica y moldea acorde con las interacciones cotidianas con los otros, sin las cuales no puede adquirir su propia individualidad.

Para que la persona se adapte a su ambiente se relaciona con otros, se rige por las normas y valores sociales y está en constante interacción en su entorno social (D'Angelo, 2003).

De la misma forma, otra cuestión a considerar es que la conducta humana es producto de la interacción entre factores internos y externos, el sujeto no se limita a experimentar las influencias del ambiente en forma pasiva sino que es activo, buscando información del medio y elaborando nueva información de lo que observa y, a su vez, genera una transmisión cultural de conocimientos (Delval, 1986).

El ambiente regula el comportamiento, influye en el planteamiento de metas, impacta directamente en el aprendizaje y en la comprensión del mundo; por lo que el hombre en desarrollo siempre se verá regido por su entorno social (Delval, 1986).

Alles (2008) igualmente resalta la relevancia de la relación con otros en el medio, y de cómo el sentido de pertenencia del sujeto en los grupos actúa para el desarrollo de la motivación y el planteamiento de objetivos.

Acorde a lo expuesto, otro aspecto importante en el que insisten la psicología asociacionista, el conductismo y, en general, la psicología del aprendizaje, es la influencia que tienen los factores externos sobre el aprendizaje, su idea es que si nosotros manipulamos adecuadamente el ambiente y la información que nos llega de este, podemos aprender lo que queremos y necesitamos para nuestro crecimiento personal (Delval, 1986).

Cabe resaltar, que a pesar de que el sujeto cuente con toda la determinación y el talento necesarios para alcanzar sus objetivos, estas características no le serán del todo útiles si en su medio carece de lo necesario para desarrollar sus habilidades. Se requiere del apoyo de otros y de medios socioeconómicos y materiales que sirvan como herramientas para la preparación de las competencias de cada sujeto. Ya que, como se analizó anteriormente, los talentos y habilidades se desarrollan en función del esfuerzo y la práctica, cuestiones que requieren de ciertos materiales y orientación (Papalia et al., 2005).

De acuerdo con Papalia et al. (2005) la posición socioeconómica y la influencia de la atmósfera familiar pueden ser factores poderosos que intervienen para el planteamiento de los ideales, el aprovechamiento académico y las ambiciones futuras; e igualmente la disponibilidad del tiempo y las obligaciones diarias pueden determinar los propósitos en las personas.

De la misma manera, si el medio donde el sujeto interactúa presenta alguna situación que genere conflicto a la persona, puede alterar su preparación y su entusiasmo al realizar sus actividades; por dicho motivo el tomar en cuenta su situación en el entorno es tan importante (Papalia et al., 2005).

Según Casares y Siliceo (1993) el planteamiento de metas y la motivación para realizarlas surgen en función de las relaciones afectivas, las relaciones sociales, la situación económica, la estabilidad física y emocional y la situación

educativa o profesional; por ello no se puede dejar de lado el entorno en el que se desarrollan las personas.

Ahora bien, ya se observó que el autoconcepto y el ambiente influyen en los planes de vida, tanto para la formulación de los ideales como para poder llevarlos a cabo. Para la realización de los planes, un aspecto primordial a considerar es la cuestión de la formulación de los objetivos y posteriormente la toma de decisiones, tema del cual, se hablará a continuación.

Formulación de metas y objetivos, y toma de decisiones.

La formulación de objetivos se refiere a encontrar el sentido y el significado de nuestro actuar, es encontrar un propósito conociéndose a sí mismo y las necesidades propias; implica el análisis de las habilidades y destrezas en la persona así como de la causalidad (Huerta, 1983).

El formular metas y objetivos, habla de pasar por una valoración de la realidad tomando contacto con las propias fuerzas y limitaciones; lo cual aclara que los objetivos pueden tener un valor diferente para cada persona según sean sus características (Casares & Siliceo, 1993).

Cada situación sobre el actuar debería ir dirigida a un objetivo para que la vida se guíe por propósitos posibles de cumplir, esto a fin de hacer un planeación funcional. Para ello se debe encontrar el fin que se espera alcanzar, valorar el autoconcepto y conocer el entorno del sujeto, aspectos expuestos anteriormente.

El establecimiento de metas y objetivos, al mismo tiempo, sirve como una estrategia para imponerse el realizar determinadas actividades creyendo en las habilidades propias y disponiendo de tiempos específicos para cumplir con cada una de las tareas (Pérez, Pássera, Olaz, & Osuna, 2005).

Cuando se plantean las metas se deben de considerar ciertas características o requisitos que permitan cumplirlas, estos son (Castañeda, 2001):

- Al establecerse una meta u objetivo es recomendable hacerlo por escrito, esto a fin de poder visualizarla cada que sea necesario, y para tenerla presente con cada tarea que lleve a cumplirla.
- Cada meta debe de ser específica, sin ambigüedades que provocan malas interpretaciones.
- Debe ser medible, es decir que sea posible observar si se cumplió con lo planteado o no, y como es el grado de dificultad que tienen las tareas por hacer.
- Debe de ser realizable, lo que implica el explicar cómo hacerlo. No sirve de nada plantearse objetivos que no son posibles de cumplir.

Una vez contemplado lo anterior, para definir el concepto de toma de decisiones Pick (2006) explica que es el proceso mediante el cual se define el futuro y las metas a alcanzar, se determina lo que se quiere hacer y se escogen los pasos a seguir (como se citó en Pacheco & Rivera, 2016).

Se sabe, que una vez realizado un autoanálisis, haber comprendido las capacidades y carencias de la persona y contemplado los componentes del medio con los que se cuenta, se tiene la capacidad de tomar decisiones. El sujeto conoce sus intereses y lo que requiere para cumplirlos, por lo que al tomar decisiones, sus ideales son realistas y ahora puede plantearse lo que se debe hacer para alcanzar sus objetivos (Pacheco & Rivera, 2016).

Para poder llevar a cabo un proceso consciente en la toma de decisiones según Pick (2006) se requiere primeramente obtener información al respecto, analizar los valores sociales y propios, hacer una lista de ventajas y desventajas, calcular la probabilidad de éxito, analizar las consecuencias, tomar decisiones y finalmente evaluar los resultados (como se citó en Pacheco & Rivera, 2016).

De la misma forma, para el entendimiento de la toma de decisiones, Pick (2006) dice que los factores principales que influyen en el proceso son la influencia de otros, la cual puede ser positiva o negativa; la información, que se refiere a tener conocimiento de las consecuencias de las alternativas y por último la

experiencia propia, que contempla la historia familiar y personal, el contexto sociocultural y el proceso de desarrollo (como se citó en Pacheco & Rivera, 2016).

A su vez, Pacheco y Rivera (2006) establecen cuatro tipos de toma de decisiones:

1. Por impulso, donde no se piensa en las consecuencias.
2. Demoradas, donde no se decide en el momento que se requiere tomar la decisión.
3. Dejando que otros tomen las decisiones.
4. Se sigue un proceso consciente de toma de decisiones.

Una vez analizado lo que se quiere realizar se debe observar que es lo que impulsa al individuo a actuar, así como lo que le permitirá continuar realizando lo que se propuso, por lo que otro de los componentes fundamentales dentro del plan de vida es la motivación.

La motivación.

Cuando se piensa en un plan de vida, las personas crean una imagen de autorrealización y mejora personal. Las preguntas frecuentes que se generan son ¿Cómo me puedo motivar para hacer las cosas mejor? O ¿Qué puedo hacer para conseguir este objetivo?, la gente entonces cree que es mejor estar motivado que no estarlo, la motivación es vista como un estado deseable tanto para uno mismo como para los demás (Johnmarshall, 1994).

De igual modo, durante la planeación la gente suele preguntar sobre lo que lo impulsa a alcanzar sus metas y el porqué de realizar ciertas tareas. Se cuestiona acerca de sus capacidades y si el medio tiene lo necesario para cumplir sus objetivos.

Se habla de motivación debido a que durante la elaboración de un plan de vida el sujeto se cuestiona las razones de sus actos, la funcionalidad y las consecuencias de los mismos; es entonces aquí donde interviene la motivación, que es lo que lo lleva a actuar de determinada manera.

En cuanto a la definición, etimológicamente la palabra motivación proviene del término latino moveré (mover) entendido como lo que hace seguir adelante a las personas, lo que los mantiene en movimiento (constancia) o lo que ayuda a realizar una tarea (Del Castillo, 2002).

La motivación surge del intento de explicar las causas del comportamiento y porque éste se dirige hacia algunos fines y no a otros (Johnmarshall, 1994).

Cofer define a la motivación como las razones que mueven al organismo a obrar, todo organismo se encuentra en permanente actividad, aunque unos más que otros (como se citó en Del Castillo, 2002).

La motivación dirige al cumplimiento de los propósitos, permite que durante el proceso se mantenga la constancia y exista una intención real para conseguir los objetivos (Fernández & Vega, 2015).

La Motivación implica tener iniciativa, mantener una conducta firme y planteamientos previos dirigidos al objetivo (Fernández & Vega, 2015).

Acorde con lo planteado, Schiefele (1992) sostiene que cuando las personas realizan tareas o actividades que valoran, su compromiso y su actuación en las tareas mejoran considerablemente (como se citó en Regueiro, Rodríguez, & Valle, 2015).

En relación con lo dicho, de acuerdo con Atkinson (1974) la motivación dirigida al logro puede surgir por dos cuestiones principales: una es la esperanza de éxito, entendida como la expectativa de éxito al realizar una tarea determinada y la otra es la tendencia a evitar el fracaso (como se citó en Del Castillo, 2002).

Tanto la motivación al logro como la tendencia a evitar el fracaso son semejantes el uno con el otro en grado al nivel de importancia que le impregna el sujeto, es decir, la importancia que se le da al éxito es equivalente al grado de vergüenza en caso de fracaso (Atkinson, 1974 como se citó en Del Castillo, 2002).

De esta manera, Atkinson y Raynor (1974) definen a la motivación como la tendencia a ocuparse en realizar alguna forma de actividad mental o de conducta

observable la cual va dirigida hacia propósitos establecidos. Esta no es visible en sí misma, sino que podemos inferirla por el tipo de conducta que se está presentando, por los objetivos que se persiguen con esa conducta, o por las situaciones que cambian gracias a dicha conducta (Murray, 1938, Atkinson & Bongort, 1974, como se citó en Canto et al., 1994).

A su vez, estos motivos van orientados, en relación a intereses individuales, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a mediano y largo plazo (Del Castillo, 2002).

En el primer caso, el origen de la motivación al logro surge en los primeros años de vida, donde el niño percibe sus propios éxitos y fracasos e interioriza al Yo su éxito o incompetencia, lo cual se enfoca en el ambiente familiar y los estilos de crianza. Lo anterior surge como el producto de tres factores (Atkinson, 1974, como se citó en Del Castillo, 2002):

- Necesidad de logro o motivo para lograr el éxito.
- La probabilidad subjetiva, expectativa.
- El valor incentivo del éxito, como satisfacción anticipada.

En el segundo caso, Atkinson (1974) explica que la Tendencia a evitar el fracaso surge de:

- El motivo para evitar el fracaso que se da por la humillación y culpa que surge cuando se falla.
- La probabilidad subjetiva al fracaso que es la acción seguida de fracaso.
- El valor incentivo del fracaso entendido como la vergüenza ante el fracaso.

A su vez la motivación puede ser autorregulada o regulada por el ambiente, es decir que esta puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación regulada por el ambiente es generalmente una consecuencia artificial y extrínseca de la conducta, y la motivación autorregulada generalmente surge de intereses, necesidades y reacciones personales al propio comportamiento (Johnmarshall, 1994).

Es así que se reitera la importancia de relacionar la motivación con el autoconcepto y el análisis del entorno, ya que no son conceptos que se puedan ver de forma aislada uno del otro, sino que se complementan.

Beltrán (1998) de la misma manera explica que durante el proceso motivacional se observa también el concepto de la eficacia, que como expectativa de la motivación, es el constructo básico implicado a la consideración de una persona de ser capaz para determinada tarea o de dominar determinado campo de estudio (como se citó en Regueiro et al., 2015).

Por esta cuestión los seres humanos generan expectativas de éxito ante sus acciones y anhelan conseguir recompensas por sus tareas, lo cual tiene como fin el observar sus capacidades.

Referente a lo que mantiene a las personas realizando ciertas tareas, en las investigaciones de Britner, Pajares y Valiante (2000) y de Elliot (1999) se analizan dos tipos de motivos que pueden dirigir la implicación y compromiso con determinadas actividades: las metas de rendimiento, que son aquellas que tienen que ver con dar o mantener una imagen, alcanzar un resultado o mostrar las capacidades propias; y otras denominadas metas de aprendizaje o de dominio, que tienen que ver con el trabajo o la actividad misma, con su disfrute o su dominio (como se citó en Regueiro et al., 2015).

La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas, se han centrado en el segundo tipo de metas, vistas como las que se enfocan en incrementar la capacidad del individuo y las metas que buscan demostrar su capacidad (Regueiro et al., 2015).

En ambos tipos se ha observado que se generan resultados en torno al logro de los objetivos, sin embargo las metas que se enfocan en incrementar las capacidades generan resultados poco más duraderos que las metas vinculadas a la imagen personal, esto a pesar, de que ambas pueden funcionar como activadoras o inhibidoras del compromiso según los intereses y necesidades de la persona (Regueiro et al., 2015).

Lo anterior se debe a que se genera una mayor satisfacción ante el dominio de una tarea y al adquirir un nuevo aprendizaje, ya que al obtener una nueva capacidad y conocimiento, este se mantiene como una estabilidad interna; en cambio, al demostrarse una capacidad, la satisfacción se mantiene únicamente durante el periodo donde se observa la aprobación y el reconocimiento por el esfuerzo y el logro (Regueiro et al., 2015).

Aquello explica que las personas que realizan un plan de vida se generan una serie de propósitos dirigidos a las necesidades que se van presentando en su vida, e incluso, plasman una serie de deseos acorde a lo que esperan conseguir y acorde a sus habilidades; todo ello orientado a sus motivaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas.

Entonces, si se habla de motivación se debe hablar igualmente de deseo, los deseos son generalmente medios para alcanzar un fin más que fines en sí mismos. Un deseo consciente o una conducta motivada pueden servir como una especie de canal a través del cual se expresan otros propósitos (Maslow, 1987).

Los deseos forman parte de metas y objetivos más complejos, y el irlos cumpliendo implica irse acercando poco a poco a los fines que se proponen alcanzar. Y el acto de poder conseguir estos deseos, en sí mismo es un motivador que alienta a continuar esforzándose para obtener próximas metas.

Ahora, una vez explicados los componentes que influyen para la realización de los planes de vida, se puede hablar de realizar un plan de vida que sea funcional que vaya orientado a los objetivos y necesidades de la persona, por lo tanto, este tema se analiza posteriormente.

Plan de vida funcional

El plan de vida funcional se refiere a realizar un plan de vida realista, que con base al conocimiento que se tiene de las capacidades con las que se cuenta y por medio de nuestros medios, se enfoque al cumplimiento de las expectativas de forma funcional (Casares & Siliceo, 1993). No es solo desear algo, sino saber cómo conseguirlo, implica determinar el futuro a alcanzar definiendo las

estrategias y acciones para poder conseguir lo que se espera (Kuiru, 2014; Espinosa, 2014 como se citó en Velásquez & Macedo, 2016).

Maslow (1987) establece que anhelamos aquello que se puede alcanzar en la práctica. Esto nos habla de la probabilidad de realización de nuestros objetivos, cuestión que se debe de contemplar desde el planteamiento de los mismos.

De alguna manera, los seres humanos desean alcanzar sus metas, sus propósitos y fines más que ser conducidos por impulsos (Maslow, 1987).

Por ello, si se espera conseguir determinados objetivos o resultados de las actividades que se realicen, dichas actividades deben ir dirigidas a ese propósito, deben de ser bien planeadas y se deben de contar con los recursos necesarios para realizarlas (Velásquez & Macedo, 2016).

Puede sonar un tanto repetitivo, pero es necesario resaltar que no basta con desear algo o con visualizar un futuro prometedor para realizar un plan de vida funcional, se requiere de analizar los recursos internos y externos con los que se cuenta para poder cumplir con las metas propuestas.

Para Casares y Siliceo (1993) el plan de vida debe orientarse hacia lo posible y hacia lo real, debe cambiar la existencia de la persona y modificar su mundo a partir del compromiso personal, el conocimiento del medio y de uno mismo, y el manejo de la sabiduría para tomar las mejores decisiones.

Sin embargo, aunque lo esperado es que se consideren todas las cuestiones planteadas a lo largo del trabajo, y el objetivo es el lograr el desarrollo de un Plan de vida funcional, siempre surge la posibilidad del fracaso en alguna o más de las tareas a realizar, por lo que seguidamente se explicará acerca de este concepto y cómo afecta para la elaboración de los planes de vida.

Fracaso

Algo que es evidente, es que el fracaso durante el proceso genera miedo e inseguridad en el individuo, afecta directamente la autoestima y modifica el autoconcepto.

El fracaso siempre tiene un efecto sobre el progreso en las personas, y en muchas ocasiones limita o impide el seguimiento en un proceso de preparación para la vida, como sucede por ejemplo en el ámbito escolar (Susinos, Calvo, & Rojas, 2014).

Las personas que pasan por estas situaciones de fracaso suelen perder la confianza en sus capacidades y la motivación para realizar las actividades que desempeñan, por lo que evitan situaciones que no pueden manejar o que consideran que son difíciles de realizar acorde a sus capacidades.

Según Covington (1985) eso se debe a que todas las personas tienen la necesidad de proteger sus creencias de competencia personal y sienten cierto temor ante la posibilidad de fracasar, en función de lo cual desarrollan diversos patrones motivacionales que les permiten defenderse de esa amenaza y mantener sus creencias (como se citó en Regueiro, Rodríguez, & Valle, 2015).

Esta idea parte de la premisa de que existe una tendencia generalizada en los individuos a mantener una imagen positiva de sí mismos; según la teoría de la autovalía, actúa como una estrategia de autodefensa y valía personal que se deriva de la aceptación de responsabilidades ante los éxitos y de eludir o rechazar dichas responsabilidades ante los fracasos (Regueiro et al., 2015).

El ideal es que se evite el fracaso a medida que sea posible proponiéndole a la persona ideas realistas con base en sus características y habilidades, y de las herramientas con las que cuenta en su medio. Esto nos habla nuevamente de llevar a cabo un plan de vida funcional que considere los puntos anteriormente planteados en este trabajo.

Sin embargo, se debe de entender que en caso de que ocurra el fracaso en una o más de las tareas que se propongan, estas tienen la posibilidad de superarse, como un proceso de ensayo y error, si se enfatiza en que el fracaso sea visto como un proceso de aprendizaje (Casares & Siliceo, 1993).

Se debe de entender que la vida es un proceso donde hay etapas de gozo, de éxito y de logro, pero también de pena, de crisis y fracaso. Todas las etapas de

desarrollo pasan por crisis, algunas con mayor relevancia que otras, pero todas estas señalan un proceso de cambios biológicos, psicológicos y sociales que son necesarios para el crecimiento y aprendizaje en los seres humanos. A su vez toda barrera implica situaciones por superar, aprender y vivir (Casares & Siliceo, 1993).

Apoyando esta cuestión, en el modelo de aprendizaje y de desarrollo conductista, se habla de que el sujeto es capaz de hacer más cosas y va contando con un mayor número de respuestas mediante su desarrollo se va produciendo, es decir que se aprende por acumulación. Por lo tanto también, cada vez se pueden hacer cosas más complejas conforme se aprende de los ensayos fallidos (Delval, 1986).

Asimismo, el modelo de desarrollo piagetiano sostiene que hay un progreso en la conducta, donde, para observar su funcionamiento, conductas y aprendizajes adquiridos durante un estadio deben de reelaborarse en el estadio siguiente (Delval, 1986).

Es aquí donde se debe retomar el autoconcepto, se resaltan las capacidades y se busca el superar las carencias, esto para mantener la autoestima de las personas.

Ahora bien, para continuar con la planeación, contemplando lo que se ha expuesto en este tema, un aspecto primordial que se debe de tomar en cuenta es la motivación, por lo que una vez más se abordará este tema, para ser revisado más ampliamente, para un mejor entendimiento del concepto y para enfatizar la importancia del mismo en cumplimiento del propósito de este trabajo.

Una vez entendido lo descrito anteriormente, se puede estudiar acerca de la relación que tiene el logro para la motivación y la planeación. Por lo que seguido a este tema se hablará del logro y cumplimiento de metas.

Logro: cumplimiento de metas

El logro genera una satisfacción ante las acciones de la gente, conlleva el cumplimiento de las expectativas y el valor asignado al esfuerzo empleado para la realización de tareas.

El logro tiene un impacto directo en la percepción de la autovalía por la tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y por la necesidad de creer en las capacidades y competencias personales (Regueiro et al., 2015).

Del mismo modo, el logro implica el culminar de una manera exitosa con todas las tareas o labores que propusieron previamente. Según el diccionario de la real academia española el logro habla del fin o la terminación de una actividad donde el resultado obtenido es feliz o placentero (Ramo, 2000).

El logro es cumplir con la misión en la que las personas se entregaron trabajando con cada tarea, es ver los resultados del esfuerzo y dedicación (Casares & Siliceo, 1993).

Para poder conseguirlo se requiere de encontrar el sentido a los actos que se realizan, de regirse por normas y valores que generen hábitos de constancia y responsabilidad, de interpretar la realidad del entorno y de las capacidades propias, implica desarrollar habilidades y destrezas, enumerar los propósitos por grado de importancia y de buscar fines ideales para cumplir con un autodesarrollo que genere satisfacción personal (Huerta, 1983).

Pero el conseguir este logro no es fácil, e implica pagar un precio para poder obtenerlo. Para conseguir el éxito, se pasa por un largo camino lleno de obstáculos, peligros y atrasos, pero también ocurren momentos de gloria y satisfacción. Por dicha cuestión se debe realizar el siguiente análisis: si se tomó la decisión de seguir ese camino, tal vez el precio sea elevado, pero se llegará más prontamente al destino; se deberán enfrentar los obstáculos e incluso será cansado, pero vendrá la pena enfrentarlo porque al final se conseguirá lo anhelado (Castañeda, 2001).

A su vez, por todo lo que este logro implica, se le asigna un valor. El valor del logro se define como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea. Hidi, Krapp y Renninger (1992) refieren que, intrínsecamente, puede ser definido como la satisfacción que obtienen las personas de su actuación

durante el desarrollo de una actividad o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito (como se citó en Regueiro et al., 2015).

Por ello, el logro tiene un notable significado durante la planeación, es la expectativa que se espera conseguir y es la razón por la que se da todo el esfuerzo y trabajo.

Como se ha analizado lo largo de este capítulo, varios autores especifican la importancia de analizar los intereses, motivaciones y necesidades de las personas, por ende igualmente debe de hacerse con los preadolescentes. Es así, que en el capítulo posterior podremos observar estos conceptos dirigidos hacia esta etapa del desarrollo.

Capítulo 3. El cumplimiento de metas en la preadolescencia

Intereses en la Preadolescencia

Los preadolescentes cuentan con ideales de quién les gustaría ser y qué quieren hacer en un futuro con su vida, sin embargo pocas veces tienen una idea realista de lo que implica el conseguir esa meta. Por ello se debe cuestionar al preadolescente acerca de sus intereses y las intenciones detrás de sus actos, así como las metas que se propone a corto, mediano y largo plazo, a fin de orientar los propósitos del plan en función de sus deseos e impulsarlos a su autorrealización.

Relacionado a ello, se ha observado que desde los principios de la adolescencia los intereses de los jóvenes cambian, anteriormente los niños enfocan su mente mayormente al juego por el solo placer que éste produce y como forma de canalizar la energía, pero conforme el niño comienza a adentrarse en la pubertad, se cambia el sentido pues pasa a ser más importante la convivencia y la interacción con los amigos (UNICEF, 2017).

Lo mismo pasa en la escuela, el niño muestra mayor interés en la relación con sus compañeros y establece amistades que implican emociones más profundas y complejas. A la vez, se vuelve más notoria y constante la atracción que surge por el sexo opuesto y por entablar relaciones afectivas y noviazgos (Aberastury & Knobel, 2004).

Añadido a esto, en la fase de latencia, los preadolescentes muestran mayor incomodidad al estar en contacto muy estrecho con los del sexo opuesto y buscan la compañía reconfortante de sus iguales; sin embargo, no se limitan a evitar a las personas del sexo contrario, sino que hacen notar un evidente interés entre ellos; y por lo mismo, buscan tener una mejor imagen y adoptan actitudes que sean agradables y llamativas para los otros (Comité de Adolescencia de Buenos Aires, 1972; Aberastury & Knobel, 2004).

Este punto retoma lo importante que es para el preadolescente la imagen propia y la relación con sus pares.

Otra cuestión significativa, es que la familia y la relación con sus compañeros se vuelven más relevantes, “La vida familiar y la vida social resultan dos ámbitos elegidos por los adolescentes como aquellos que tienen más importancia en su vida” (Eresta, Delpino, & Rivas, 2013, p. 6)

De dicha forma, los padres afectan el desarrollo escolar, los intereses y las actividades diarias de los jóvenes. Al involucrarse en su educación actúan como defensores de sus hijos y ejercen una mayor presión en los profesores para que se enfoquen con más seriedad en las metas que esperan que alcancen sus hijos; y al compartir actividades y tiempo con ellos, los chicos se sienten más cercanos a sus padres lo que hace que consideren que sus relaciones afectivas son más estrechas (Papalia et al., 2005).

Sin embargo, la relación con los compañeros y amigos se vuelve más importante que el convivir con los padres. Desde los once años, los menores buscan involucrarse más con sus amistades y se alejan un poco del ámbito familiar, pero esto no se debe a que los jóvenes no quieran ser cercanos a sus familiares, sino que es por los requerimientos que presenta durante esta edad (Papalia et al., 2005).

La intensidad e importancia de las amistades, así como el tiempo que pasan con los amigos, son mayores en la pubertad y adolescencia que en cualquier otra época del ciclo vital; esto se debe a que desde la adolescencia temprana los jóvenes comienzan a confiar más en los amigos que en los padres u otros familiares. Con sus amigos obtienen intimidad y apoyo compartiendo sus confidencias (Papalia et al., 2005).

De la misma manera, como sus amistades son elegidas según el parecido que tienen con ellos, existe más empatía entre ellos y una mayor seguridad para hablar abiertamente de sus problemas, al sentirse en un trato igualitario (Papalia et al., 2005).

Todo aquello surge normalmente por un cambio decisivo en los intereses afectivos, el menor comienza a salir más con amigos y jóvenes del sexo opuesto,

renunciando al anterior apego hacia a los padres, y dirigiendo sus necesidades de dependencia y emociones a sus semejantes (Aberastury & Knobel, 2004). Lo cual, forma parte de la búsqueda de independencia de los jóvenes que se están preparando para adentrarse en la adolescencia y las actividades adultas (UNICEF, 2017).

Es así, que el preadolescente va descubriendo paulatinamente que debe empezar a definir sus gustos, intereses y preferencias para la construcción de su mundo afectivo (Eresta et al., 2013). Desde la pubertad comienza a demostrar preocupación por su imagen y adoptar conductas que en un principio los padres sienten como extrañas, pero que forman parte de esa búsqueda por conocer sus gustos y necesidades.

Asimismo, es común que el joven púber manifieste súbitamente un interés marcado por algún hobby en específico y que anteriormente no le importaba con la misma magnitud. Mantendrá contacto con personas que comparten sus intereses y pueden cambiar entre grupos de amigos (Aberastury & Knobel, 2004).

En cuanto al proceso educativo, puede ser útil describir aquellos posibles intereses que influyen en la actividad escolar. Su importancia y el nivel de esfuerzo, empleado para realizar dichas actividades, son variados, y surgen en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno (Tapia, 1992).

Si la educación tiene como propósito proporcionar al estudiante el afán de progresar con sus propios esfuerzos y mostrarle cómo mediante sus medios, como el cuerpo, palabras, comportamiento y pensamientos, puede desenvolverse en su ambiente (Attié, 2017); se debe de instruir a los jóvenes y niños para sentirse motivados durante su aprendizaje, y que mediante sus capacidades, es capaz de alcanzar sus objetivos tanto académicos como personales.

Para esto, es importante que se conozcan los deseos e intenciones reales del preadolescente, si es que la enseñanza que se le está impartiendo le importa o actúa simplemente por obligación (Attié, 2017).

De la misma forma, dicho proceso de aprendizaje debe de tener continuidad y coherencia ante los conocimientos que se imparten, debido a que los niños y adolescentes necesitan sentir una continuidad en el mundo que lo rodea; por lo que es importante también la constancia; de no ser de ésta forma puede que pierdan el interés y el seguimiento del objetivo (Attié, 2017).

Sin embargo, a pesar de todo lo que ya se ha estudiado en relación, la educación actualmente es vista como un medio más que como un fin, donde se vuelve una meta pasar de año o adquirir un diploma y se olvida la importancia real de aprender (Attié, 2017); lo que reafirma lo fundamental que es la motivación y apoyo para fomentar una nueva imagen respecto al aprendizaje con los infantes y adolescentes.

De la misma forma existe un notable detrimento de las necesidades y motivaciones del alumno, por lo que se siente ignorado. El alumno siente desánimo y demasiada presión del medio hacia él, pero no percibe apoyo de éste (Attié, 2017).

Es decisivo que el estudiante perciba que las personas que son importantes para él como formas de apoyo se vean interesadas en sus ideales, lo que le permitirá mantener la motivación en sus proyectos.

Attié (2017), por otro lado explica, que igualmente un atraso en el proceso puede llevarlo a un desinterés. Contribuyendo a esto, palabras y etiquetas como “es un perezoso” o “no sirve para nada” fortalecen este bloqueo y angustia, por lo que es recomendable evitarlas a medida que sea posible.

Como se puede observar en este tema y parte de los temas precedentes, es necesario que se oriente al preadolescente para el planteamiento de metas, ya que son múltiples los factores que influyen para el desánimo, la mala toma de decisiones y el abandono de los proyectos.

Enseguida se especificará por qué se debe hacer esto con los preadolescentes y algunas características que diferencian el planteamiento de metas durante esta edad.

Planteamiento de metas con preadolescentes

La importancia en establecer ideales sensatos y efectivos con los menores incide en que en ocasiones, las personas suelen imaginar y desear muchas cosas al mismo tiempo, pero esas expectativas no siempre están orientadas a un autodesarrollo o son fantasías inalcanzables. Del mismo modo, es común, que durante esta etapa de la vida, se opte por tomar decisiones riesgosas para el futuro.

Por ello, el orientar a los menores ayuda a que evolucionen tan fácil y exitosamente como sea posible, les facilita el comprender las dificultades a las que pueden enfrentarse para alcanzar sus metas y les da alternativas para conseguir sus objetivos (Hill, 1987). De acuerdo con las estadísticas de los Doctores Portoles y Gonzáles (2016) los alumnos que llevan una orientación acerca de sus metas personales y educativas muestran una notable diferencia en el grado de compromiso que le dedican al cumplimiento de las mismas hasta en un 70.3%.

Por lo que para cumplir con el objetivo planteado, una ventaja con la que se cuenta es que los niños y adolescentes pueden imaginar con mayor facilidad que el adulto, lo que les permite la creación de escenarios futuros de éxito; lo que puede ser de provecho para el desarrollo de planes y metas convenientes para el menor, y para encaminarnos, de esta forma, hacia el desarrollo óptimo y la autorrealización (Canto et al., 1994).

A su vez, Bruner, Greenfield y Olver (1966) explican que con frecuencia los jóvenes pueden pensar deliberadamente en acontecimientos hipotéticos, sabiendo cuales no van a suceder en realidad y cuales sí (como se citó en Canto et al., 1994); lo que permite plantearse alternativas convenientes para su futuro relacionadas a sus habilidades e intereses.

Agregando a esta idea, se ha constatado que desde los once y doce años de edad, el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Comienza a prepararse para entrar en la adolescencia y orienta sus intereses hacia lo inactual y hacia el porvenir; es

debido a eso que se generan los grandes ideales y la adaptación a lo real (Piaget & Inhelder, 1980).

Por eso, en la preadolescencia el sujeto se prepara ante nuevas posibilidades que surgen de los nuevos instrumentos deductivos que adquiere ante todos los cambios físicos y somáticos como parte de su crecimiento, y lo referente al planteamiento de metas va más dirigido a su crecimiento personal y las necesidades propias de la edad (Piaget & Inhelder, 1980).

Esta situación hace favorable la orientación de los preadolescentes hacia planes de vida favorables.

Ahora bien, a diferencia del niño, el adolescente debe ser capaz de construir teorías y de preocuparse de elegir una carrera que corresponda a su vocación y le permita satisfacer sus necesidades de forma social y de creación de nuevas ideas. Aunque el pre adolescente no está en este nivel, numerosos indicios muestran, que esa fase de transición, comienza una especie de juego de construcción de ideas y valores ligados a proyectos de porvenir (Piaget & Inhelder, 1980).

Es así, que el establecer metas con los jóvenes funciona como una eficaz estrategia durante su proceso de aprendizaje, aumenta su desempeño y los guía a formular objetivos que los ayuden a conseguir logros académicos, deportivos, artísticos o personales (Pérez et al., 2005).

Entonces, ¿Quiénes son los que intervienen para que el preadolescente se proponga metas u objetivos? o ¿Qué factores intervienen para sus ideales?

Para responder estas preguntas se explicará qué personas sirven como apoyo para el establecimiento de sus metas y algunos factores que influyen durante esta toma de decisiones.

Uno de los factores que se involucran para que los menores se propongan metas es la escuela, y quienes influyen en esta cuestión son los profesores. Se ha comprobado que la escuela tiene un papel fundamental para la organización de las metas en la vida, dado que ofrece a los estudiantes la información necesaria

para el dominio de las habilidades que van presentando en su vida y con las que ya contaban, les permite que se integren en actividades físicas y recreativas, y los apoya en la exploración de opciones vocacionales que los preparen para el camino a la adultez (Papalia et al., 2012; Papalia et al., 2009).

Vinculado a lo anterior, en la teoría de Vygotsky, el papel que desempeñan los profesores es muy significativo durante el planteamiento de metas, sirven como facilitadores, como guías y como directores para el aprendizaje de los estudiantes; además de que permiten a los jóvenes visualizar un mayor número de oportunidades para su desarrollo (Gauvain, 2011 como se citó en Santrock, 2012).

Como se ha abordado a lo largo de este trabajo, es evidente, que durante el planteamiento de metas, el preadolescente se hace constantes cuestionamientos en base a sus necesidades y capacidades. Preguntas como ¿Soy bueno o malo para esta tarea? o ¿Quién soy? Están presentes en su mente continuamente, por lo que el valorar, juzgar y confirmar sus ideales es otra parte importante del trabajo de los profesores y padres.

Sin embargo algunos autores discuten un poco respecto a lo dicho, debido a que ciertos jóvenes y niños son más autodidactas que otros, y la guía por parte de los profesores no les resulta realmente útil, e incluso, el que sus maestros se involucren mientras toman decisiones, puede parecerles incómodo y tedioso (Gauvain & Parke, 2010 como se citó en Santrock, 2012).

Por tal motivo se debe examinar el actuar del preadolescente, y ver así, si es que trabajan mejor solos o en grupo, con apoyo de sus tutores o sin él.

De la misma manera, los niños y adolescentes no solo contemplan lo que sus maestros les comentan, sus padres, familiares cercanos, compañeros y amigos les hacen sugerencias y les plantean opciones; lo que hace primordial el analizar qué sugerencias son importantes para ellos y por qué las consideran significativas.

Estudios han confirmado que la valoración por parte de los pares favorece durante el planteamiento de metas educativas y para el aprovechamiento académico (Papalia et al., 2009).

De igual forma, otros factores importantes, para los niños de primaria, son las prácticas de crianza, la posición socioeconómica y la calidad en el ambiente familiar. Asimismo, factores como el género, el origen étnico, la relación con los pares, la calidad de la educación y la autoconfianza se ven fuertemente relacionados con la motivación y autoeficacia en el progreso del estudiante (Papalia et al., 2012; Papalia et al., 2009).

Referente al argumento planteado, se ha visto que el que los tutores estén al pendiente del desarrollo escolar de los menores puede hacer una diferencia notable al momento en que ellos se plantean metas para su vida; ya que sus intereses se relacionan a las metas educativas de la familia y a lo que es aceptado por sus familiares, esta situación se debe a que los jóvenes cuentan con autoridades que los guíen, e incluso se ha comprobado, que es más probable que consigan sus objetivos por sentir el apoyo de las personas que aprecian (Papalia, et al., 2005).

En cuanto a la posición socioeconómica, es más probable que hijos con padres que pasan por dificultades económicas experimenten una atmósfera familiar más estresante, cuestión que les puede causar frustraciones para plantearse metas u objetivos. De la misma manera, es común que jóvenes que cuentan con familiares o tutores exitosos se propongan estilos de vida más ambiciosos que los jóvenes que no cuentan con esta característica (Papalia et al., 2005).

Igualmente, la motivación académica y las creencias de eficacia afectan la forma en cómo los jóvenes toman decisiones y crean sus ideales, incluso la manera en la que distribuyen su tiempo para realizar sus actividades académicas y extracurriculares se determina en relación al interés que tienen en dichos objetivos (Papalia, et al., 2005).

La creencia de autoeficacia y la confianza en sus posibilidades educativas y vocacionales a menudo influyen las aspiraciones de los niños y adolescentes (Papalia et al., 2005).

Cuando los preadolescentes observan que son talentosos para desarrollar determinadas materias o actividades, es más probable que decidan seguir realizándose y se vean mayormente interesados por ellas, que por actividades que se les dificultan y les causan malestares, preocupación o estrés.

Todos aspectos antedichos en este tema, pueden asegurar el hecho de que los factores que determinan la toma de decisiones y el planteamiento de los propósitos son múltiples y valiosos, por lo que deben de ser tomados en cuenta para poder elaborar un plan de vida funcional.

Pero entonces ¿Qué es lo que moviliza a los niños y jóvenes a actuar?, ¿Qué los mantiene esforzándose para conseguir sus expectativas?; estas preguntas no pueden ser respondidas sin visualizar las motivaciones en los preadolescentes. Para contestar a estos cuestionamientos seguidamente se abordará el tema de motivación en la infancia y adolescencia.

Motivación en la infancia y la adolescencia

Como se describió en el tema de motivación, este concepto es empleado para hablar acerca de aquellas cuestiones que impulsan a los sujetos a actuar de determinada manera, a realizar un plan o proyecto y a darle continuidad a dichas acciones.

El que los niños y adolescentes se encuentren motivados al realizar determinadas tareas, influye para la continuación y conclusión de esas actividades, debido a que existe un mayor interés por llevarlas a cabo. Dicha situación se explica por el grado de constancia con el que los menores realizan las actividades y el empeño que ponen en desempeñarlas (Portoles & Gonzáles, 2016).

Para generar esta motivación en los niños y adolescentes existen varios factores relevantes que intervienen como los que se presentan a continuación:

Un factor determinante en la motivación de los menores es la sociedad. Niños, jóvenes y adultos son entes sociales que viven rodeados de personas con las que interactúan día a día; por lo que padres, hermanos, maestros, compañeros y amigos pueden desempeñar un papel importante para la superación personal de los preadolescentes, los motivan cuando pasan por dificultades y para esforzarse para sus metas, y los pueden ayudar a triunfar en la vida (Castañeda, 2001).

Como se explicaba en el tema anterior, las personas que interactúan con los menores los apoyan para pensar en determinados objetivos, pero ahora se puede ver que no es en lo único en lo que forman parte, sino que durante el proceso para alcanzar estas metas sirven como un motor para la constancia y el ánimo de los jóvenes (Castañeda, 2001).

Otro factor que influye de manera significativa es la cultura. En estudios realizados con niños de primaria, se ha observado que las motivaciones infantiles se clasifican de acuerdo con la cultura, se relacionan con la posibilidad de realización, y se impulsan o desalientan con la aprobación o el rechazo cultural (Canto et al., 1994), lo que hace hincapié acerca de la relación de la sociedad y la cultura para el desarrollo y cumplimiento de las metas en los pequeños.

Asimismo, según la cultura a la que se pertenece, existen carreras u oficios que son mayormente aceptados socialmente, que tienen mayor prestigio o que por el contrario son mal vistas; cuestión que los menores, sobre todo en esta edad, toman en cuenta para elegir que quieren hacer en su vida. El hecho de sentir que lo que hacen les genera cierto prestigio en su sociedad es un fuerte motivador para realizar adecuadamente su labor, y el pensar que las decisiones que tomen en un futuro les pueden dar un reconocimiento social, los impulsa para optar por esa idea (Castañeda, 2001).

Es bien sabido que los profesionales que observan que su trabajo les genera buenas ganancias económicas, satisfacción emocional o cierta estimación por las personas que los rodean, se sienten gratificados al realizar su trabajo; los jóvenes se percatan de esta situación, y cuando buscan una orientación vocacional, aspiran alcanzar esas posibilidades.

Acorde a este punto, de acuerdo con Castañeda (2001) un aspecto que los preadolescentes consideran a gran medida cuando se motivan a realizar determinadas actividades para su vida futura, es el reconocimiento de otros hacia ellos; los jóvenes, desde los diez u once años, esperan que lo que realicen les permita ser aceptados en su comunidad, por dicho motivo, optan por carreras que consideran respetables y de prestigio.

Un factor más, son las necesidades de los niños y jóvenes, lo que implica sus preocupaciones, como tienden a ocupar y administrar su tiempo, dificultades familiares o personales, esperanzas y expectativas de vida, intereses, y habilidades o carencias (Castañeda, 2001).

Puede resultar bastante útil revisar las necesidades de los niños y adolescentes, ya que incluso por la edad en la que se encuentran presentan ciertos requerimientos físicos y emocionales que pueden intervenir en sus decisiones o que pueden alterarlos durante su planeación (Castañeda, 2001).

Se puede decir así, que la manera en cómo los jóvenes hacen uso de su tiempo y se dedican a prepararse para alguna actividad que les interesa va en relación a sus obligaciones y necesidades. Los menores se sienten mayormente motivados por prepararse para cumplir sus ideales cuando disponen del tiempo necesario para hacerlo y no tienen distractores con otras obligaciones (Papalia et al., 2005).

En relación con esto, en las investigaciones llevadas a cabo Papalia et al. (2005) se observó que estudiantes que no disponían con la posibilidad de participar en actividades escolares y que su compromiso con la escuela era limitado, solían tener planes de vida y ocupacionales menos ambiciosos, tenían menos optimismo para tener una familia y menos interés en llevar una vida social responsable, esto independientemente de tener un empleo externo. Dicha situación nos habla de la significancia que tiene para los preadolescentes y adolescentes el involucrarse en su vida escolar y como las obligaciones externas, que implican alejarse de sus estudios y sus ambiciones, los afecta fuertemente en su motivación.

El último factor determinante en la motivación de los preadolescentes son sus intereses y aspiraciones. Este factor toma en cuenta los ideales y sueños de los menores, habla de una visión sobre lo que esperan conseguir y lo que se están dispuestos a hacer para conseguirlo. En la imaginación de los jóvenes ya no hay retos que no se puedan vencer y ya no hay imposibles, puesto a que ya saben con qué cuentan para conseguir lo que quieren y hasta donde esperan llegar para obtenerlo (Castañeda, 2001).

Los preadolescentes que tienen la posibilidad de seguir sus propias aspiraciones, y no las que se les obliga a cumplir, tienden a sentirse más motivados para realizar sus objetivos y esforzarse en el proceso para llegar a ellos; por lo que, el apoyarlos y orientarlos, mientras toman decisiones, los anima a seguir adelante (Castañeda, 2001).

Pese a que se conoce poco referente a las motivaciones en los preadolescentes, y existen múltiples situaciones que intervienen para el desánimo de los menores durante el desarrollo de sus planes, se puede aportar a esto y ayudar a los niños y adolescentes mostrándoles interés en su persona, en sus proyectos, en sus hobbies, en sus necesidades, entre otros aspectos que impactan al menor en esta edad. Podemos constatar esto por lo que se ha analizado a lo largo del trabajo y los estudios relacionados.

Igualmente, algo que puede ser útil para motivarlos es que, a pesar de que el medio ejerce presión sobre los niños y adolescentes para el cumplimiento de sus obligaciones, las responsabilidades que tienen siguen siendo menores que las de los adultos; por lo que sus motivaciones pueden ser mayormente dirigidas hacia los propios anhelos, además de que sus aspiraciones no se ven influenciadas por los compromisos de la edad adulta (Castañeda, 2001).

Una vez comprendido lo anterior, se puede indagar respecto a cómo los preadolescentes asimilan sus logros y fracasos, y cómo es que ambas situaciones suelen determinar la manera en la que actúan durante la realización de sus planes de vida. Referente a esa idea, a continuación se hablará del logro y fracaso durante la preadolescencia.

Asimilación del logro y el fracaso en la preadolescencia.

Los preadolescentes enfrentan sus logros y fracasos diferente a como lo hacen los niños o los adultos porque su manera de actuar y de ver el mundo es diferente en muchos sentidos.

Relacionado a lo que se menciona, tan sólo la forma en la que se enfrentan a las adversidades y fracasos cambia, Piaget (1975) explica que se marca una notable diferencia, de los 10 a los 12 años, en cuanto a cómo el niño encara sus problemas y les da una solución.

El primer argumento que nos indica lo dicho, es el concepto que tiene de sí mismo en esta edad. El segundo argumento es la compensación, que explica que se compensa aprendiendo de los errores ante las fallas. Todo lo mencionado refiere que en esta edad el niño ya dimensiona mejor cómo establecer sus tiempos en base a sus necesidades y cómo hacerse responsable por su actuar (Piaget, 1975).

Esa contribución de Piaget (1975) hace posible el distinguir que durante la preadolescencia los individuos son más conscientes de la situaciones que pasan a su alrededor, de su actuar, y de lo que conllevan sus actos; por lo que, cuando se plantea cosas y éstas fracasan, es más juicioso respecto a las consecuencias.

Por ende, la satisfacción ante los logros y éxitos es proporcional al esfuerzo que emplean los jóvenes para alcanzarlo, y viceversa el peso del fracaso es igual en magnitud.

El criterio de los jóvenes ante el logro es equivalente a los fracasos que presentan, es probable que un joven que está acostumbrado a tener constantes fracasos este menos motivado a alcanzar el logro, sin embargo este no siempre es el caso (Susinos, Calvo, & Rojas, 2014).

Es posible ver que los jóvenes suelen plantearse labores que impliquen un menor esfuerzo por el temor al fracaso, además de que los menores que cuentan con un historial de constantes fracasos son más inseguros al momento de ponerse objetivos, e incluso en ocasiones, prefieren evitar realizar las labores que les

causen conflicto como parte de los miedos que se ven involucrados con sus errores.

Entre los temores más comunes que presentan los jóvenes encontramos que en la pubertad existe un mayor temor a la burla, a la crítica y a la desaprobación de los otros; un aspecto también es el temor a mostrar su incompetencia tanto a sus pares como a sus mayores; otra cuestión más, es el hecho de no ser capaces de ver resultados a sus esfuerzos y finalmente igual está el hecho de sentirse a sí mismo incompetente (Susinos et al., 2014).

Aquello demuestra que los factores que afectan el pensar y sentir del preadolescente ante el fracaso son bastante significativos por las características de la edad en la que se encuentran.

Ahora, al contrario del argumento previo, cuando el sujeto se presenta ante una situación de éxito, la satisfacción es clara.

Ya que se ha contemplado lo que implica el fracaso para los preadolescentes es indiscutible el hecho de establecer en ellos ideales claros y objetivos alcanzables; pero no basta no hacer eso, es imprescindible el que tenga hábitos de responsabilidad y constancia, por lo cual en el tema posterior se plantean algunas herramientas y estrategias psicológicas que contribuyen para esta labor.

Herramientas y estrategias psicológicas para enseñar sobre hábitos de constancia, responsabilidad, y habilidades

El hablar de responsabilidad y constancia con los jóvenes es elemental para realizar proyectos y planes de vida adecuadamente.

Se debe de ser claro con los preadolescentes, y explicarles que para conseguir cualquier propósito en la vida, se requiere de compromiso con uno mismo, puesto que es una misión que solamente puede cumplir la persona que se lo propone (Castañeda, 2001). Ya que es mayor probable que las metas impuestas se realicen cuando existe compromiso puesto en ellas (Portoles & González, 2016).

Si bien el joven tendrá el apoyo necesario, se requiere de todo su esfuerzo y dedicación para que las cosas funcionen, por lo que debe conocer sobre las habilidades que necesita implementar para cumplir sus objetivos, haciéndose responsable de sus decisiones y siendo constante con sus actos.

Castañeda (2001) explica que todas las personas que rodean al preadolescente y las situaciones que se van dando en su entorno, bien pueden ser fuertes motivadores para que el menor consiga sus objetivos; sin embargo, él o ella debe de dar lo mejor de sí para conseguir lo que anhela.

Es así, que el preadolescente debe contemplar que el esforzarse por conseguir lo que quiere implica determinación, constancia y responsabilidad.

El que los niños y preadolescentes se hagan responsables de sus actos habla de que conozcan lo que implica su actuar y sepan afrontar las consecuencias de su comportamiento, para que posteriormente contemplen si continúan con determinadas acciones o prefieren cambiar. Habla del aprendizaje del menor sobre lo que es correcto e incorrecto, sobre lo que le es funcional y lo que no, sobre moralidad y adaptación social (Monsalvo & Guaraná, 2008).

Todos los aspectos mencionados resultan fundamentales para la realización de proyectos y planes que permitan el desarrollo de los menores en su contexto de la mejor forma posible.

Igualmente, en cuanto a la constancia, Castañeda (2001) habla de que el esfuerzo y compromiso por parte de los niños debe de ser continuo y bien definido.

Es así que se concluye este apartado reconociendo que es necesario que los preadolescentes aprendan de sí mismos para hacer una autoevaluación de sus características, que observen que les es funcional aceptando sus cualidades, que requieren mejorar y que es necesario modificar para poder realizar sus objetivos tal cual se espera. Deben conocer su entorno con posibles potencialidades en él o en su defecto las barreras que pueden afrontar.

Del mismo modo, se requiere habilitar a los jóvenes con ciertos valores y hábitos que resultan fundamentales para que consigan los propósitos que se plantean.

Y de esta manera, con el apoyo por parte de la familia y sus educadores se puede orientar a los preadolescentes para obtener sus objetivos y ayudarles durante el seguimiento de los mismos.

Para ello desde la psicología clínica se pueden abordar dichos aspectos de una forma integral; ya que no solo se debe valorar el aspecto educativo si no las necesidades personales del preadolescente, y para ello la psicología clínica es una buena opción.

Para cumplir con esto, existen diversas estrategias psicológicas que sirven como apoyo enseñando a jóvenes y niños hábitos, y que igualmente son útiles enseñando las habilidades necesarias para el desarrollo de una planificación de vida. Una de las estrategias más comunes utilizada en las escuelas y en el ambiente clínico es la terapia de juego, de la cual se pueden retomar algunas técnicas para fines de esta propuesta, por ello se expone a continuación.

Terapia de juego.

Al proponer la utilización del juego, se aprovecha de esta herramienta didáctica para alcanzar las finalidades y objetivos de lo que se planea trabajar en una clase o un taller (Chavvel & Michel, 1989; Lilly, O'Connor, & Krull, 2008). Por ende, este tipo de dinámica puede ser utilizada para ejemplificar y enseñar determinados hábitos.

Es una herramienta útil debido a que el jugar con otros niños tiene función terapéutica y es un medio para mejorar la inteligencia, según el uso que se le da. El aprendizaje actúa de mejor forma si se da a través de la actividad lúdica (Canto et al., 1994). El aprendizaje y el desarrollo están mejor fomentados a través del juego (Russ, 2004 como se citó en Lilly, O'Connor, & Krull, 2008).

Una ventaja del juego es que los niños modifican aquello que están tratando de lograr y permiten que sus fantasías sustituyan esos objetivos. Las secuencias

de juego más ricas y elaboradas se producen con material instrumental que apoya el desarrollo de las fantasías y genera un propósito al juego (Canto et al., 1994). Dicha cuestión puede ser usada para mostrar a los jóvenes posibles escenarios acerca de los estilos de vida que llevan las personas que se responsabilizan en cumplir sus objetivos y qué ocurre con aquellas que no.

Asimismo, se ha observado que el juego tiene múltiples beneficios para los niños y adolescentes tanto para su desarrollo como para los objetivos que se pretenden abordar.

Entre las ventajas que tiene el juego para los jóvenes, en relación con lo establecido en los temas anteriores, se encuentran las siguientes características (Canto et al., 1994):

- El juego no tiene consecuencias frustrantes irremediables para el participante, aunque se trate de una actividad seria u orientada a un propósito académico. Por lo cual, que se establezca conseguir con esta dinámica puede ser mejor asimilado por los jóvenes.
- En la actividad lúdica la persona cambia sus fines para que encajen con los medios que acaban de descubrir, sirviendo como un apoyo para el aprendizaje. Esta cuestión es útil para que los participantes entiendan de mejor forma cualquier tema que se les imparta.
- El juego es una forma de idealización de vida, no surge al azar, sino que los deseos y necesidades del individuo son expresados sin restricciones, lo cual se relaciona con la planeación de objetivos, y los deseos o necesidades de los participantes.
- El juego es una proyección del mundo interior, donde lo externo se hace parte de uno mismo, lo que ayuda para la comprensión del autoconcepto y del lugar del sujeto en el entorno.
- El juego por sí mismo proporciona placer, debido a que incluso los obstáculos pueden ser superados durante el proceso; en la actividad lúdica las dificultades tienen un menor impacto ya que el sujeto se encuentra más

relajado y cómodo. Esto es útil para que las personas visualicen de manera distinta el fracaso.

Ahora bien, si se enfoca el juego a las necesidades del desarrollo del preadolescente, cumple ciertas funciones para su crecimiento en diferentes áreas, tales como la afectiva, la motriz, la cognoscitiva y el área creativa (Chavvel & Michel, 1989).

En el área afectiva ayuda al preadolescente a superar más fácilmente la búsqueda de la identidad porque el juego le permite adoptar diferentes roles y observar de esa manera las posibilidades de su entorno, le facilita la interacción entre diferentes grupos de amigos, aprende de la colaboración y los acuerdos, descubre más aspectos sobre las reglas sin sentirse incómodo por la presión de los adultos y le ayuda a establecer relaciones distintas basadas en el respeto mutuo (Chavvel & Michel, 1989).

El juego permite al preadolescente ampliar la libre expresión, el auto-conocimiento, la auto-realización y la auto-eficacia. Jugar alivia la sensación de estrés y el aburrimiento, lo ayuda a conectarse con la gente de una manera positiva, estimula su pensamiento creativo, le permite regular sus emociones, y aumenta su ego (Landreth, 2002 como se citó en Lilly, O'Connor, & Krull, 2008).

Desde el punto de vista de la motricidad es útil para evaluar las facultades motrices de los niños y adolescentes, y sirve como motivación para superarlas ya que proporciona múltiples ocasiones para perfeccionar sus habilidades y para construir y fabricar juegos propios (Chavvel & Michel, 1989).

En el área cognoscitiva sirve como un apoyo en el terreno operatorio, simbólico, para el reconocimiento del entorno y para la comunicación. En el terreno operatorio ayuda para entender la estructuración del tiempo y el espacio, y para la comprensión de algunos elementos de la lógica a través de la resolución de problemas sencillos; en el terreno simbólico sirve para el dominio de los símbolos gracias a la representación de diversas reglas en el juego y la necesidad de memorización; en el conocimiento del entorno, con los juegos sensoriales que

permiten observar el medio de una manera más precisa; y en la comunicación porque facilita la interacción y expresión de los involucrados desde el momento en que se establecen las reglas del juego (Chavvel & Michel, 1989).

Asimismo favorece el área creativa porque permite el uso de materiales poco convencionales para los jóvenes, ayuda al desenvolvimiento de su ingenio poniendo a disposición el material sin ser restringidos para utilizarlos y porque anima a los jugadores a introducir variantes en los juegos según se desarrolle su imaginación.

Entonces, relacionando esta terapia con los hábitos y habilidades puede ser útil de las siguientes formas (Canto et al., 1994; Piaget, 1975):

- Mediante el juego simbólico, puede imaginar y dar una interpretación a las normas y acciones a seguir durante el juego, lo que hace que el niño o adolescente conciba e interiorice la responsabilidad ante sus acciones.
- Cuando juega, puede visualizar como su actuar o determinadas conductas afectan su desempeño y emociones o las de sus compañeros de juego; por lo que es útil para que aprenda a hacerse responsable de lo que haga.
- Al ser el juego un apoyo para el aprendizaje, ayuda al aprendizaje de hábitos y habilidades, es ilustrativo y dinámico.
- El jugar permite que los conocimientos impartidos permanezcan en la memoria del infante por mayor tiempo y sin generarle frustración; por ello, si se le enseña al menor que necesita ser más constante o responsable, puede entenderlo y asimilarlo sin sentirse incómodo por ello.

Entre otras herramientas útiles para enseñar hábitos y habilidades se encuentran algunas técnicas de las terapias cognitivo-conductuales de tercera generación, tema del cual se hablará en un momento.

Para comprensión del tema que se expone a continuación, primeramente se explicará respecto a lo que se refiere y como funciona y posteriormente se hablará de cómo puede ser utilizado para el objetivo de este proyecto.

Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG).

La tercera generación de la terapia conductual se sitúa en la década de 1990, pero se dio a conocer ampliamente hasta el 2004. Recientemente las Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG) han comenzado a estudiarse en las principales universidades del mundo, y son utilizadas de manera satisfactoria en diversos escenarios clínicos de varios países occidentales. Incluso este tipo de terapia también ha comenzado a ser evaluada en Latino América, pero su introducción en el ámbito clínico y académico ha sido más lento, debido a que los principios generales de la atención plena no han sido difundidos tan ampliamente como en otros países (Moreno, 2012).

De acuerdo con Hayes (2004) la tercera generación de terapias de la conducta está fundamentada en una aproximación empírica y está enfocada a los principios del aprendizaje. A su vez, considera que la tercera ola de terapias cognitivo-conductuales es particularmente sensible al contexto y a las funciones de los fenómenos psicológicos, por lo que dichas terapias enfatizan en el uso de estrategias de cambio basadas en la experiencia y en el contexto, así como de otras más directas y didácticas (como se citó en Moreno, 2012).

Estos tratamientos buscan la construcción de repertorios amplios, flexibles y efectivos en lugar de tender a la eliminación de los problemas, resaltando cuestiones que son relevantes tanto para el clínico como para la persona que acude a consulta. Según Hayes (2004) la tercera ola reformula y sintetiza las generaciones previas de las terapias cognitivo-conductuales y las conduce hacia cuestiones, asuntos y dominios principalmente dirigidos por otras tradiciones, esperando mejorar tanto la comprensión de la situación como los resultados (como se citó en Moreno, 2012).

Dichas terapias utilizan técnicas que se buscan la modificación de la experiencia subjetiva y la conciencia de ella, de manera que los síntomas resulten excesivos u obsoletos. Tienen como principio terapéutico el abandono de la lucha contra los síntomas para dirigirse a la reorientación de la vida. Las TTG buscan conectar con procesos relacionados directamente con la aceptación psicológica;

los valores de la persona y del propio terapeuta; un proceder dialéctico durante el proceso de terapia; así como cuestiones relacionadas con la espiritualidad y la trascendencia (Mañas, 2007 como se citó en Moreno, 2012).

Actualmente las principales TTG son las siguientes: la Psicoterapia Analítica Funcional de Kohlenberg y Tsai (1991), la Terapia de Conducta Dialéctica de Linehan (1993), la Terapia Conductual Integrada de Pareja de Jacobson y Christensen (1996), la Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes, McCurry, Afari, & Wilson, 1991; Wilson & Luciano, 2002), la Terapia de Activación Conductual por Jacobson, Martell y Dimidjian (2001), la Terapia de Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP) (Kabat-Zinn, 1990), la Terapia Cognitiva con base en el estar atento (Mindfulness) (Segal, Williams, & Teasdale, 2002) y la Terapia basada en el estar atento (Mindfulness) para el trastorno de ansiedad generalizada (Evans et al., 2008) (como se citó en Moreno, 2012).

Entre las terapias mencionadas, sobresale la terapia de REBAP, basada en la atención plena o Mindfulness. Técnica que se describirá más ampliamente a continuación.

Atención plena/ Mindfulness.

Es una técnica que se desprende de la filosofía milenaria del budismo; es sencilla, breve, fácil de aprender y aplicar, además de que puede utilizarse tanto en formato grupal como individual, y que ha demostrado su eficacia en múltiples entornos sanitarios y enfermedades (Finucane & Mercer, 2006 como se citó en Moreno, 2012).

La palabra Mindfulness es la adaptación inglesa del concepto en castellano de “atención plena”, “conciencia plena”, o “estar atento”, lo cual implica que el sujeto se concentre en la tarea que está realizando en ese momento, sin que la mente divague sobre el futuro o el pasado, y sin sensación de apego o rechazo; lo que provoca que la persona tenga energía, claridad de mente y alegría (Brown & Ryan 2003 como se citó en Moreno, 2012).

En relación con lo mencionado, en estudios recientes se considera que la meditación sirve como una estrategia de afrontamiento basada en la focalización emocional (Molassiotis y Maneesakorn, 2004) lo que permite el desarrollo de la conciencia en el momento presente, en vez de preocuparse por el pasado o el futuro. Delmonte (1987) y McIntosh (1997) explican que esto es posible por tres grandes modalidades de la meditación según su proceso: la de atención, la de concentración y la de integración (como se citó en Sánchez, 2011).

Kabat Zinn (2003) define dicha técnica, especificando que “ésta surge al atender intencionalmente a la experiencia propia, momento a momento, aceptándola y sin juzgarla. Desarrollando así una nueva perspectiva sobre los pensamientos y los sentimientos, en la que se les reconoce como eventos mentales y no cómo aspectos del ser o reflejos exactos de la realidad” (como se citó en Moreno, 2012, p. 4).

Lo antes mencionado habla del autoconcepto, de conocerse y aceptarse tal y como es la persona, y de aprender de las experiencias para vivir un presente óptimo (Moreno, 2012).

Del mismo modo, para su funcionamiento, la terapia mindfulness cuenta con varias facetas que incluyen: actuar con conciencia, observar sensaciones, percepciones, pensamientos y sentimientos (Langer y Moldoveanu, 2000; Delmonte, 1987; Cadwell y otros, 2010). Lo que igualmente habla de conocerse a sí mismo y aceptarse, además de permitirse el experimentar todas las sensaciones que se tienen en el momento (como se citó en Moreno, 2012).

Lo dicho puede ser útil para afrontar la etapa de la pubertad y la adolescencia, ya que al experimentarse todos esos cambios físicos, cognitivos y socioemocionales propios de la edad, los jóvenes desconocen acerca de su pensar, actuar y sentir; y con esta técnica pueden visualizar todas esas sensaciones sin sentir los altos grados de estrés que éstas pueden causar.

A su vez, este tipo de terapia ha demostrado tener resultados para el tratamiento en distintos ámbitos, entre ellos con jóvenes; en cuanto a la cuestión

educativa por ejemplo, Langer y Moldoveanu (2000) refieren que para los años ochenta se comenzó a abordar el tema de una educación mindfull en relación a la atención y el aprendizaje, particularmente en estudiantes de edad escolar, universitarios y adultos mayores (como se citó en Sánchez, 2011).

Igualmente, esta terapia es útil para enseñar los temas expuestos a lo largo del trabajo, ya que de acuerdo con lo mencionado por Sánchez (2011) permite que los conocimientos impartidos se comprendan de una mejor forma y sean recordados durante mayor tiempo.

Asimismo, gracias a que se implementa la relajación con las técnicas de la terapia, se pueden abordar los temas del fracaso y su relación con la responsabilidad sin causar estrés en los jóvenes. Lo que es posible por las cualidades que se manejan en esta técnica como: la gran sensibilidad al ambiente, al entorno y a sí mismo; a que permite una mayor apertura a información nueva; a la creación de nuevas categorías para estructurar el proceso perceptivo, y a que favorece para tener una conciencia enriquecida de múltiples perspectivas para la resolución de problemas (Langer & Moldoveanu, 2000; Delmonte, 1987; Cadwell, 2010 como se citó en Sánchez, 2011).

Además, la práctica repetida de la atención plena permite que la persona desarrolle la habilidad de tranquilizarse y apartarse de los pensamientos y sentimientos estresantes en lugar de engancharse en las preocupaciones u otros patrones negativos de pensamiento (Bishop, 2002 como se citó en Sánchez, 2011), por ello, el abordar las temáticas que les causan inquietudes a los jóvenes, posteriormente de la práctica de esta técnica, permite que asimilen esos conocimientos sin frustraciones.

Por otro lado, como ejes centrales que rigen la filosofía de esta técnica, está el que por medio de las habilidades adquiridas con ella, la persona sea capaz de tener un crecimiento personal y genere en sí pensamientos positivos como compasión, entusiasmo, bondad, generosidad, paciencia, concentración y sabiduría (Gyatso, 1998 como se citó en Moreno, 2012); aspectos importantes para realizar un plan de vida exitoso.

Haciendo uso de esta técnica, la terapia dialéctica conductual muestra tener algunos beneficios en relación a los temas que se acaban de abordar, por lo que seguido a este tema se hablará respecto a esa terapia.

Terapia dialéctica conductual.

La terapia dialéctica conductual (Dialectical Behavior Therapy DBT) es un tratamiento basado en evidencia y utilizado con distintas poblaciones para desordenes o dificultades de regulación emocional, reconocida como una estrategia de tratamiento transdiagnóstica (Navarro, 2017). Desarrollada a finales de los años noventa por la psiquiatra Marsha Linehan, como respuesta a las dificultades en el tratamiento del trastorno de personalidad límite (TPL), y basada en principios conductuales y cognoscitivos, con la incorporación de elementos del zen (Gempeler, 2008).

Primeramente se empleó para tratamiento y evaluación de mujeres que presentaban TPL, y que además, tenían historias de intentos de suicidio; para posteriormente ser utilizada para tratamiento de otras afectaciones de regulación emocional, resultando útil en el tratamiento de depresión, ansiedad, trastornos del control de los impulsos, ira e impulsividad (Gempeler, 2008).

La DBT promueve el cambio conductual encontrando un balance entre la aceptación de los comportamientos de la persona en conjunto con la promoción del cambio (Feigenbaum, 2007; Gempeler, 2008; James et ál., 2008; Lynch et ál., 2006; Swales, 2009 como se citó en Ramírez & Vargas, 2012).

Basada en el conocimiento acerca de los principios zen como la observación, la conciencia plena o mindfulness y la evitación del juicio, para introducir la validación y la aceptación dentro de la propuesta de tratamiento; principios que resaltan una adecuación y perfección de cada momento que experimenta el individuo, desde una perspectiva que muestra que cada instante ha sido creado por todos los acontecimientos que le precedieron (Linehan, 1993 como se citó en Ramírez & Vargas, 2012).

Para cumplir con este cambio conductual, la TDC hace uso de estrategias de aceptación o de validación, subrayando que la aceptación no excluye el cambio (componente dialéctico). Utiliza técnicas como entrenamiento en habilidades sociales, tareas comportamentales, escalas de síntomas y análisis del comportamiento, buscando un cambio conductual, pero al mismo tiempo adiciona estrategias de aceptación o validación que buscan transmitir al paciente la idea de que es aceptable tal y como es, y que sus comportamientos tienen sentido (Gempeler, 2008).

La validación implica la posibilidad de entender por qué tienen sentido los acciones de las personas, revisando la historia de vida de cada sujeto, evaluando la razón detrás de los actos y aceptando aquellas cuestiones de la personalidad que son posibles de modificar, y así observar que cosas se pueden mejorar o cambiar (Gempeler, 2008).

Y a partir de esa aceptación, se empieza a construir una estrategia de cambio para que las personas puedan desarrollar una vida significativa y más placentera. La aceptación no excluye el cambio (Gempeler, 2008).

Basándose en el principio de que la persona debe de conocerse a sí misma y aceptarse tal cual es, con posibilidad de cambiar para ser una mejor versión como sujeto y tener una vida significativa, se puede plantear con preadolescentes y jóvenes el desarrollo de un plan de vida con bases en esta terapia.

Asimismo, como se expuso anteriormente, se busca que los preadolescentes conozcan sus habilidades y necesidades además de que adquieran hábitos de constancia y responsabilidad, ambas cuestiones pueden realizarse con uso de técnicas de esta terapia.

Además de que, aunque la TDC es utilizada para el tratamiento de dificultades de regulación emocional, se ha observado en los estudios realizados por Miller, Rathus y Linehan (2007) en el grupo Allec Miller de Estados Unidos, que ayuda para el entrenamiento de habilidades con adolescentes, ya que entre los aspectos que se abordan en la terapia, se les enseña a los jóvenes a conocer

sus propias habilidades y a mejorarlas por medio de la interacción familiar (como se citó en Navarro, 2017).

Incluso actualmente se están evaluando sus resultados con preadolescentes que se encuentran en el sistema educativo, y se están realizando investigaciones para prevenir las dificultades de regulación emocional con esta población (Navarro, 2017).

Retomando el aspecto del apoyo familiar para la motivación de los jóvenes, algo realmente útil para el planteamiento de los objetivos, para el seguimiento del plan de vida y para el enseñar hábitos de constancia y responsabilidad, es este apoyo por parte de la familia, y la terapia dialéctico conductual enfatiza en el incluir a los miembros de la familia en las sesiones (Navarro, 2017).

Al ser una terapia que tiene como objetivo el cambio conductual para el desarrollo de una vida con mayor significado y más placentera, se asesora al paciente para la reestructura de su entorno, dando supervisión y asesoría sobre las habilidades que requiere implementar y cuales debería mantener (Navarro, 2017); cuestión que permite el implementar con las personas hábitos necesarios para llegar a ese objetivo.

Relacionado a lo dicho, en el modo de terapia grupal se tiene como objetivo entrenar a los pacientes en distintas habilidades, como las de eficacia interpersonal que promueven valores de responsabilidad consigo y con los otros; esto siguiendo las pautas de un programa cognitivo-comportamental, y rigiéndose por un manual de tratamiento estructurado que especifica los aspectos a tratar en cada módulo del entrenamiento en habilidades (García, 2006).

A pesar de que dichas técnicas han sido implementadas con el fin de tratar disfuncionalidades afectivas importantes, se considera que los fundamentos bajo los que se rigen estas terapias pueden ser útiles para fines de este proyecto, y el uso de algunas de éstas técnicas pueden fomentar a que se dé un mejor aprendizaje de los temas que se abordaran en el taller. Esto es posible debido a que permiten el desarrollo de una mejor atención, la concentración en lo que se

experimenta en el momento y a que fomentan la relajación y la aceptación del entorno y consigo mismo.

Es importante mencionar que se sugiere el uso de dichas técnicas porque permiten que los preadolescentes enfoquen su atención a las dinámicas que se impartirán en el taller, asimismo, los principios de las terapias mindfulness retomados en este taller permiten que se les enseñe a los jóvenes a participar en las sesiones actuando con conciencia (mente sabia) (Vigo, 2016). El dirigir el taller rigiéndose bajo el concepto de mente sabia implica el que los participantes puedan aprender en cada dinámica sin prejuicios, atendiendo a sus emociones y sensaciones, y concentrados en lo que está sucediendo en ese momento preciso (Vigo, 2016).

Es así que para atender a las necesidades que presentan los preadolescentes, se establece que se implemente el uso de técnicas mindfulness a fin de que puedan analizar lo que se les está impartiendo y aprendan de una mejor forma.

Se debe entender entonces, que para realizar un plan de vida a mediano plazo con los preadolescentes se tienen que contemplar algunos aspectos de su persona y su entorno, así como brindarles herramientas que les permitan conseguir lo que se proponen, para ello se analizó que es necesario que los jóvenes conozcan sobre sí mismos y aprendan a evaluar sobre lo que les es útil para conseguir sus metas y aquello que les obstaculiza. A fin de abordar dichas cuestiones a continuación se realiza la propuesta de taller.

Capítulo 4. Propuesta de taller para el desarrollo de un Plan de Vida en preadolescentes

Justificación

Actualmente, los preadolescentes desconocen acerca de lo necesario para conseguir sus objetivos y carecen de herramientas que les permitan cumplir sus metas, lo que afecta para que se desarrollen de manera exitosa en su medio. Aquello se debe a varios factores, como el que los jóvenes desconocen sobre las características y las habilidades que les son útiles durante su desarrollo, además de que ignoran sobre las posibles dificultades que deberán enfrentar para conseguir lo que desean, por lo tanto toman decisiones que los llevan a constantes fracasos o se plantean metas irreales.

Lo anterior conlleva a que los preadolescentes estén poco interesados en la planificación de vida, sean vulnerables ante situaciones riesgosas y no se comprometan en alcanzar un futuro óptimo. Por lo que desaprovechan su potencial y posteriormente tienen dificultades para desenvolverse en el ámbito escolar y laboral, e incluso los lleva a la deserción escolar.

Dicha situación ha llegado al punto en que 2 de cada 10 jóvenes abandonen los estudios al comenzar la adolescencia tardía, lo que implica que el 13.3% de los preadolescentes mexicanos no continúen su preparación (Hernández, 2017).

Por ende, estos jóvenes necesitan que se les oriente para tomar decisiones adecuadas para su vida, que se les enseñe a conocer sobre sí mismos y su entorno contemplando sus habilidades y sus carencias, que se les brinde las herramientas que necesiten para realizar un plan de vida funcional y que se les muestre apoyo por parte de las personas que son importantes para ellos; para que de este modo puedan dirigirse en la vida de una forma más estable y puedan afrontar las exigencias de la sociedad actual.

Con el taller se propone motivar a los jóvenes a realizar un plan de vida a mediano plazo, pensando en opciones convenientes para su futuro, enseñándoles

sobre sus habilidades y contemplando sus intereses; para que de esta manera los preadolescentes se conduzcan hacia la realización personal y profesional siendo responsables de sus decisiones. Que se les eduque para que conozcan su entorno y sobre las herramientas con las que cuentan para alcanzar sus objetivos.

Objetivo

Objetivo general.

Desarrollar un taller de apoyo psicológico con preadolescentes para que aprendan a diseñar un plan de vida funcional a mediano plazo acorde a sus características, y con ello adquieran herramientas que les permitan conseguir sus objetivos.

Objetivos específicos.

- Desarrollar mayor concentración en las dinámicas mediante el uso de técnicas mindfulness.
- Desarrollar el taller siguiendo la idea de actuar bajo el concepto de mente sabia, concepto establecido en las técnicas mindfulness.
- Motivar y relajar a los participantes con las técnicas lúdicas y mindfulness, para abordar las temáticas en un ambiente más cómodo y placentero.
- Motivar a los participantes a conocer sus características para que las utilicen en beneficio de sus ideales.
- Generar interés en los preadolescentes hacia objetivos que desarrollen sus potencialidades.
- Motivar a los participantes a buscar metas que beneficien a su entorno y a sí mismos.
- Promover que los preadolescentes actúen con responsabilidad y valores que les permitan superarse e integrarse en su medio.

Participantes

Dirigido a preadolescentes de 11 y 12 años de edad que cursan sexto grado de primaria. En grupos de 10 a 15 alumnos.

Descripción del taller

Para la elaboración del taller se retoman los temas analizados a lo largo del trabajo, como lo son el autoconcepto, las habilidades e intereses de los preadolescentes, el conocimiento del entorno, y los valores de constancia y responsabilidad.

Para ello se revisó el trabajo elaborado por Castañeda (2001) quien impartió un taller para la elaboración de un plan de vida con preadolescentes de sexto grado de primaria, y con quienes obtuvo resultados favorables reconocidos por los mismos participantes y los padres de los jóvenes.

El taller consta de diez sesiones con una durabilidad de 1 hora cuarenta minutos aproximadamente cada una, dos sesiones a la semana, en donde se impartirán los temas necesarios para la elaboración de un plan de vida a mediano plazo con los preadolescentes. El tiempo fue establecido en base a lo requerido para el desarrollo de las actividades y al tiempo invertido para la evaluación de la sesión. (Acevedo, 2005; Vigo, 2016; Uveni, 2016).

En el taller se enseñará a los preadolescentes a identificar aspectos que requieren conocer sobre sí mismos y su entorno, y sobre habilidades y herramientas útiles para que se planteen objetivos y tomen decisiones; se les mostrarán algunas estrategias que deberán implementar para conseguir esos objetivos y se culminará realizando un plan de vida a mediano plazo por escrito.

A fin de realizar lo planteado se propone el uso de algunas técnicas basadas en la terapia de juego como la técnica del arenero, y de estrategias usadas en la terapia dialéctica conductual como el uso de técnicas mindfulness.

<p>Técnicas mindfulness: técnicas que fomentan la atención y ayudan a la</p>	<p>Objetivo: Dirigir la atención en lo que se vive y experimenta en el momento, para que malestares y pensamientos ajenos sean descartados, concentrar y relajar la mente para que pueda enfocarse en lo importante para el bienestar del sujeto o en los temas que se buscan impartir (Gempeler, 2008). Se plantea implementar estas técnicas para enfocar la</p>
---	---

relajación.	atención de los participantes a las dinámicas que impartirán, y para que los preadolescentes experimenten y analicen sobre sí y su entorno.
Técnicas de la terapia de juego: Técnica del arenero	Objetivo: Servir como catalizador de emociones negativas o angustiantes, liberar de cargas emocionales innecesarias y permitir el abordaje de temáticas útiles para la vida en un ambiente confortable (Sandoval, 2014). Se plantea implementar esta técnica con el fin de explicar el tema de la superación del fracaso mientras los participantes se relajan y experimentan las sensaciones que la técnica ofrece.

Cartas Descriptivas

Sesión 1. Presentación del Taller para el desarrollo de un Plan de Vida en preadolescentes.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: establecer el encuadre del taller mediante un ejercicio de presentación para conocer a los participantes, logrando un conocimiento interpersonal rápido y sin temor entre los preadolescentes.</p>	<p>1. Dinámica de Presentación “Fiesta de Presentación”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conforme van llegando los integrantes del taller se les entrega una hoja de papel, un lápiz y un seguro. • Se les da la indicación de que escriban su nombre debajo de la pregunta escrita en la hoja, y que anoten debajo de su nombre cinco características que los definan (10 minutos para realizar esta tarea). • Silenciosamente, los participantes deben moverse para ver las definiciones de participante en participante (cada 2 minutos y de seis a siete encuentros). • Se induce a plática y se realizan preguntas profundas acerca de sus compañeros: sobre sus características, si conocían respecto a ellas y que consideran al respecto. • Se comenta el ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una hoja de papel para cada participante que lleve escrita en la parte superior la pregunta ¿Quién soy? • Lápices y seguros para la ropa. 	<p>30 min.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Para mejor comprensión del material a trabajar (revisar anexos sesión 1-técnica 1). 		
	<p>2. Encuadre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del facilitador o facilitadora del taller. • Acuerdos y normas del grupo: *Compromiso de asistencia, participación y cumplimiento con las tareas. *Confidencialidad. *Puntualidad. *Tolerancia y respeto. *Hablar en primera persona. *Celulares apagados o en vibrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón. • Plumones para pizarrón. 	10 min.
<p>Objetivo: conocer y ampliar la concepción del grupo acerca del mundo y de la vida mientras analizan sus planes e intereses.</p>	<p>3. Dinámica de sensibilización “Inventario de la vida”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reparten las hojas con las preguntas a cada participante (se puede pedir apoyo del profesor para repartir más rápidamente el material). • Cada uno debe de escribir tantas respuestas a las preguntas como se les ocurran, rápidamente y sin detenerse a reflexionar profundamente en ellas (20 min.). Para revisar el material (ver anexos, sesión 1-técnica 3). • Se comparan las respuestas individuales con el grupo. • Se consulta a los participantes para profundizar más en el “inventario de 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesas y sillas para que trabaje el grupo. • Hojas con las preguntas para cada participante. • Lápices. 	40 min.

vida”.

- Se comenta el ejercicio, las sensaciones que se experimentaron y se concluye con la importancia de analizar sobre la vida y las expectativas sobre el futuro.
- **Cierre.**
- Antes de finalizar la sesión el facilitador preguntará a los participantes cómo se sintieron durante la sesión y qué aprendieron acerca de lo que se trabajó. Se debe atender a cualquier dificultad o inquietud que tengan los participantes.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)
- Se les indica que para la siguiente sesión deberán llevar una libreta para tareas, puede ser reutilizada, pero únicamente será utilizada para lo que se trabaje en las sesiones.

20 min.

Nota: Técnica 1. Dinámica adaptada de Acevedo, A., 2005, pp. 200-201. Técnica 3. Dinámica adaptada de Acevedo, A., 2005, pp. 233-237.

Sesión 2. Autoconcepto, habilidades e intereses.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: enseñar a los participantes los principios necesarios para trabajar con la técnica de mindfulness.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primero se debe introducir con los participantes el concepto de mente sabia, para eso se plantea que los jóvenes describan lo que piensan que es mente emocional y lo que es mente racional y se anotan sus conceptos en el pizarrón, luego se les explica que la mente sabia es saber combinar ambas mentes para conseguir aprovechar lo mejor de ellas para aprender a ser mejores con sus cualidades y cambiar aquello que no nos funciona. • Para conseguir ese objetivo se les explica que requieren de aplicar tres cosas en cada sesión (se anota qué son los conceptos en el pizarrón junto con el cómo hacerlos, antes de explicarlos, se puede hacer uso de imágenes que describan los conceptos pegándolas en el pizarrón): <ul style="list-style-type: none"> -Observar (es dejar que todos sus sentidos reciban las sensaciones que están experimentando). -Describir (es poner en palabras lo que observan, decir todo lo que sienten y experimentan). -Participar (es permitirse vivir todo lo que está sucediendo en cada sesión sin limitarse, y 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón y plumones para pizarrón. • Hojas con los conceptos para entregarlas a cada uno de los participantes. • Libreta de tareas (que se encargó en la sesión anterior). 	<p>20min.</p>

seguir las indicaciones en las actividades sin temores).

- Finalmente se les dice cómo deberán usarlos.
 - Observar (sin juzgar y con todos los sentidos alerta).
 - Describir (aclarando que piensan y que sienten emocionalmente con cada actividad y respetando los comentarios de todos, cada comentario es privado por lo que no deben de comentarse fuera de las sesiones y no se pueden juzgar los comentarios de los compañeros).
 - Participar (aprendiendo de los demás, experimentando lo que sucede en cada actividad, siguiendo las indicaciones que se imparten)
- En el cierre se reparten las hojas con los conceptos.
- Para revisar el material que se entregará y pedirá (Ver anexos, apartado sesión 2-técnica 1).

Objetivo:

- Indagar sobre el autoconcepto de los participantes.
- Reflexionar acerca de las posibles

2. La carta.

- Se da la indicación de que cada participante escribirá una carta a sí mismo. Debe parecer que la carta la escribe para alguien conocido. En ella se destacan aspectos positivos y negativos de la persona, debe contarse alguna anécdota o historia en la que salga a la luz algo bueno de él

- Mesas y sillas para trabajar.
- Hojas tamaño carta para cada participante.
- Lápices.
- Una caja como buzón para las cartas

30min.

dificultades que encuentran los participantes al hablar sobre sí mismos, y que analicen sobre aspectos de su vida destacando sus cualidades.

Objetivo: fomentar la autoestima en los preadolescentes, para hacer hincapié en la aceptación.

- mismo, como un talento o un logro.
- A continuación las cartas se meterán en un buzón sin firma ni remitente. Para que en la próxima sesión, cuando se conozcan un poco más, sacaremos las cartas del buzón al azar y entre todos intentarán firmarla por su verdadero autor. No es necesario que sepamos finalmente quien es el autor.
 - Al terminar de guardar las cartas en el buzón se comenta acerca de la actividad, sobre sensaciones e inquietudes.
 - Para revisar el material (ver anexos, apartado sesión 2-técnica 2).
- 3. El espejo mágico.**
- Se les indica a los participantes que formen grupos de 5 o 6 personas.
 - Se le da una silla y un espejo a cada equipo.
 - Se deberá sentar uno de los participantes en la silla con el espejo en la mano viéndose a sí mismo y los demás alrededor de él.
 - Los participantes que no están sentados deberán decirle cosas positivas o características que les gusten del participante que está sentado. Empezarán por decir su nombre seguido de es y la característica positiva (Por ejemplo:

- Sillas (las necesarias para que tenga una cada equipo de trabajo).
- Un espejo pequeño por equipo.

30min.

- Juan es inteligente).
- Todos los participantes del equipo pasarán a la silla para que sus compañeros les digan cosas positivas sobre sí mismos.

- **Cierre.**
- Se comenta con el grupo cómo sintieron durante la sesión y qué aprendieron acerca de lo que se trabajó. Se atiende a cualquier dificultad o inquietud que tengan los participantes.
- Se entregan las Hojas con los conceptos de Técnicas mindfulness (para que las peguen en la libreta de tareas).
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

20 min.

Sesión 3. Conocimiento del entorno.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: lograr que los participantes centren su atención en la respiración para mejorar la concentración.</p>	<p>1. Técnica de mindfulness- La respiración de la abeja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le indica a los preadolescentes que van a cerrar los ojos y comenzarán a respirar profundamente, respirarán y exhalarán aire y cada vez que exhalen harán el sonido que hacen las abejas (mmm); se taparán los oídos apoyando su dedo pulgar en su oreja y el resto de su mano sobre su cabeza para no escuchar a los demás y solo oír internamente su respiración y sin dejar de hacer el sonido de la abeja. Se harán 10 repeticiones de respiraciones. • Para dar las indicaciones sobre el ejercicio se ejemplifica como realizarlo (ver anexos, apartado sesión 3-técnica 1). 		20min.

Objetivo:

- Concluir con la actividad a carta.
- Revisar las características de los preadolescentes y el aprendizaje adquirido en la sesión anterior.

2. Revisión de cartas/Actividad la carta.

- Se sacan cartas del buzón al azar para que los participantes traten de adivinar de quien es esa carta y nombren otras características que consideren que son importantes en sus compañeros y les sugieran aspectos que pueden mejorar.
- Se atienden a dudas e inquietudes que tengan los participantes.

- Buzón con las cartas de los preadolescentes.

15min.

Objetivo: analizar el entorno de los participantes para observar herramientas del medio que les puedan ser útiles para realizar sus objetivos.

3. Pirámide de deseos y lo que tengo

- Se les entrega el material a cada uno de los participantes y se les indica que deberán encerrar en un círculo con el color azul aquellas imágenes que comúnmente ven en su entorno, ya sea en casa, en su calle o en la escuela. Ahora con el color verde deberán encerrar aquellas imágenes de cosas que les sirven para conseguir lo que quieren obtener en un futuro (por ejemplo si yo quiero estudiar la secundaria, si yo quiero ser doctor, si yo quiero ser futbolista ¿qué necesito? Y lo encierro en un círculo verde), algunas imágenes pueden estar encerradas con ambos colores (ver material en anexos

- Hojas del material (cuestionario e ilustraciones de la pirámide).
- Lápices de colores (azul y verde).

40min.

sesión 3-técnica 3).

- Al terminar se les pide que contesten las preguntas que están en el material (anexos sesión 3-técnica 3)
- Se comenta el ejercicio explicando que en esa pirámide lo más fácil de obtener es lo que está abajo es lo que fácilmente todos tendrán acceso, lo que hay en su medio más comúnmente; en medio de la pirámide está aquello por lo que puedes trabajar para conseguirlo es más difícil de obtener que lo de abajo pero puedes tenerlo; y lo de hasta arriba es lo que es más difícil de obtener, se puede conseguir pero requiere de trabajo y dedicación y no todas las personas lo pueden tener, sino que depende de su forma de vida.
- Se analizan las respuestas del cuestionario y se atienden las inquietudes.

20 min.

- **Cierre**
 - Se comenta sobre la sesión, lo aprendido y las sensaciones que se experimentaron.
 - Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
 - Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)
-

- Se le entrega un citatorio para padres a la profesora para que se les haga llegar la información requerida para la siguiente sesión (ver anexos, sesión 3-técnica 4).

Nota: Técnica 1. Adaptado de Vigo, R., 2016. Técnica 2. Adaptada de Uveni, 2016.

Sesión 4. Conocimiento del apoyo.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: lograr que los participantes centren su atención en la respiración para mejorar la concentración.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness. - La respiración de la abeja.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mismas indicaciones planteadas en sesión 3-técnica 1 		20min.
<p>Objetivo: sensibilizar a los preadolescentes y sus padres sobre el apoyo de la familia durante la realización de un plan de vida.</p>	<p>2. Mi gente, mi apoyo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se les pide que cierren los ojos e imaginen lo que se les irá diciendo sin hacer ruidos ni responder a las preguntas en voz alta y relajándose lo más que puedan: <ul style="list-style-type: none"> -Piensa en la persona con la que pasas más tiempo, ¿Qué hacen juntos? ¿Dónde están? ¿Qué disfrutas más cuando estas con esa persona? -Ahora piensa en la persona que siempre está ahí para ti, la que nunca te abandona ¿Qué hace esa persona por ti? ¿Cuándo es que está contigo? -Ahora piensa en la persona que más te apoya, la que te da consejos, la que te ayuda cuando no sabes qué hacer, la que te ayuda a tomar decisiones ¿Cómo te ayuda? ¿Cómo te 	<ul style="list-style-type: none"> Un salón amplio con sillas para que los participantes se sienten cómodamente. Presencia de los padres de familia o tutores. 	50min.

aconseja?

-Cuando tienes problemas o te preocupa algo ¿En quién piensas para contarle lo que te pasa? ¿Te ha ayudado?

-¿Se repitió la misma persona? ¿Son importantes para ti esas personas?

- Se les explica que esas personas son su apoyo y orientación y con las que podrán guiarse para hacer su planificación y sus proyectos en la vida. Y son parte de lo que necesitan para saber cómo cumplir sus sueños, cómo crecer y cómo cambiar.
- Entran los padres o tutores silenciosamente al aula y se colocan a lado de su hijo o hija (se les dan indicaciones previas de que entraran a abrazar a sus hijos y les darán palabras de apoyo).
- Se les indica que abran los ojos y vean quien está a su lado y que se abracen mientras sus padres les dan palabras de apoyo.
- Para ésta actividad se requiere sacar cita previa con los padres (ver anexos, apartado sesión 3-técnica 4, para ver el citatorio a los padres y las indicaciones).

20 min.

- **Cierre**
- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión, qué aprendieron acerca de lo que se les dijo y cómo les puede ser útil. Se atienden las inquietudes que tengan los participantes.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

Nota: Técnica 1. Adaptado de Vigo, R., 2016.

Sesión 5. Conocimiento de los valores propios.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: centrar la atención de los participantes en la respiración para mejorar la concentración y fomentar la relajación.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness – Tranquilos y atentos como una rana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le dice a los preadolescentes que la rana es un animal que puede saltar muy alto pero que igual tiene la capacidad de quedarse quieta y tranquila solo observando lo que pasa a su alrededor y sin reaccionar inmediatamente. Para eso, cuando respira infla su estómago y se desinfla al sacar el aire. • Ahora se les indica: vamos a relajarnos en nuestro asiento para respirar como la rana, sin pensar en nada más que en como respirar, olvidándonos de todos los demás pensamientos que puedan estar en nuestra cabeza y solo sintiendo lo que ocurre alrededor y nuestra respiración, inflando el estómago al tomar aire y desinflándolo al sacar el aire (20 repeticiones). 		20 min.

Objetivo: enseñar a los participantes sobre los valores propios y las conductas a evitar para actuar de una manera más adaptativa.

2. Mis valores.

- Se indica que los jóvenes se pongan en parejas, y se le entrega a cada uno media cartulina y un marcador.
- Los jóvenes deberán enumerar del 1 al 5 en la cartulina y en cada número pondrán un valor que los identifique (ejemplo: 1. Amigable, 2. Solidario...) (10 min.), al terminar de enumerar, sin mostrarle la cartulina a su pareja, actuarán frente a él los 3 valores más importantes que los definen para que su compañero adivine qué valores son, ambos tendrán que actuar frente al otro (30 min.).
- Cuando ambos pasen comentarán entre ellos si adivinaron o no y porqué, y le ayudarán a su compañero escribiendo detrás de la cartulina las actitudes contrarias a sus valores (10 min.).
- Se finaliza explicando a los menores que esos valores los identifican y los ayudan a alcanzar sus objetivos, y al reverso están las conductas que deben evitar porque son un obstáculo.
- Se comenta entre todo el grupo el ejercicio y se atienden las inquietudes.

- Cartulinas divididas por la mitad (media cartulina para cada participante).
- Marcadores de agua (1 por participante).

60 min.

- **Cierre**
- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión, qué aprendieron acerca de lo que se les dijo y cómo les puede ser útil. Se atienden las inquietudes que tengan los participantes.
- Se asigna que en la libreta de tareas harán una tabla dividida en dos donde escribirán sus 5 valores y las 5 actitudes contrarias, para que puedan visualizarlos cuando lo necesiten.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

20 min.

Nota: Técnica 1. Adaptado de Vigo, R., 2016.

Sesión 6. Responsabilidad y constancia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: centrar la atención de los participantes en la respiración para mejorar la concentración y fomentar la relajación.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness – Tranquilos y atentos como una rana.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mismas indicaciones que la sesión 5-técnica 1. 		20 min.
<p>Objetivo: analizar con los participantes aspectos de los cuales deben hacerse responsables en su día a día.</p>	<p>2. Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Se entrega el material de trabajo y se les indica que van a escribir en la primer hoja aquellos aspectos de los cuales se hacen responsables a lo largo de su día (ejemplo: soy responsable de pararme temprano por la mañana), esto deberán hacerlo desde el momento en que se despiertan hasta que se acuestan y solo con los aspectos que ellos hacen por si solos sin apoyo de sus padres o sus maestros (Ver anexos, apartado sesión 6-técnica 2) (20 min.). Después en la segunda hoja escribirán todos aquellos aspectos de los cuales deberían ser responsables pero no lo 	<ul style="list-style-type: none"> Mesas y sillas para poder trabajar cómodamente. Hojas tamaño carta (2 para cada participante). Lápices. 	60 min.

hacen (ejemplo: debería ser responsable de hacer mi tarea todos los días pero no lo hago), nuevamente contemplando todos los aspectos de su día (20 min.).

- Finalmente se les da la siguiente reflexión: “En el plan que estarás por realizar contarás con apoyo y con herramientas que te serán útiles para conseguir tus objetivos, pero antes de hacer cualquier cosa debes entender que la persona que quiere conseguir esto eres tú, quien obtendrá los beneficios por los éxitos eres tú, y quien debe luchar para conseguirlo eres tú, por eso debes ser responsable de lo que hagas a partir de ahora, tal vez sea difícil o cansado, pero valdrá la pena al final cuando veas que lo que esperabas lo obtuviste”
 - Se asigna que de tarea pegarán estas hojas en alguna parte visible en su cuarto, y que cada que se hagan cargo de una nueva tarea podrán hacer una pequeña palomita a lado de la actividad.
-

3. Cierre

- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión, qué aprendieron acerca de lo que se les dijo y cómo les funciona para lo que quieren. Se atienden las inquietudes que tengan los participantes.
- Se enfatiza en la importancia de realizar la tarea asignada.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

20 min.

Nota: Técnica 1. Adaptado de Vigo, R., 2016.

Sesión 7. Responsabilidad y constancia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: desarrollar la concentración de los participantes a través de la quietud, la respiración profunda y la observación.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness – Observemos como detectives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se indica a los preadolescentes que se acomoden cómodamente en su silla mirando hacia enfrente. Ahora comenzarán a respirar profundamente y escucharán atentos su respiración (20 repeticiones de respiración), ahora mientras están respirando, observarán atentamente todo aquello que les queda a la vista, sin girar la cabeza solo observando aquello que pueden ver y mirando atentamente cada detalle como si fueran detectives. • Se debe enfatizar en que deben ver los detalles más insignificantes de manera atenta, sin desviarse en pensar otra cosa. • Al terminar de las 20 repeticiones se comenta qué observaron y cómo se sintieron, se atienden inquietudes. 		25 min.

Objetivo: enseñar sobre la importancia de ser constante en las actividades que se realicen para conseguir objetivos.

2. Constancia – Cuento “ La constancia de Tito”

- Se les pide a los jóvenes que se sienten cómodamente y vayan escuchando lo que se les irá contando, para la narración se puede hacer uso de material didáctico como diapositivas con ilustraciones del cuento.
- Cuento (ver anexos sesión 7 técnica 2)
- **Cierre**
- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión, qué aprendieron acerca de lo que se les dijo y cómo les funciona para lo que quieren. Se atienden las inquietudes que tengan los participantes.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

- Sillas para trabajar cómodamente.
- Material didáctico con ilustraciones del cuento.

40 min.

20 min.

Nota: Técnica 1. Adaptado de Vigo, R., 2016. Técnica 2. Adaptada de Uveni, 2016.

Sesión 8. Planteamiento de objetivos.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
Objetivo: desarrollar la concentración de los participantes a través de la quietud, la respiración profunda y la observación.	<p>1. Técnicas de mindfulness – Observemos como detectives.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mismas indicaciones que en la sesión 7- técnica 1. 		25 min.
Objetivo: enseñar sobre la importancia de plantearse objetivos claros antes de la planificación.	<p>2. Objetivos, la misión y visión</p> <ul style="list-style-type: none"> Se explica que se trabajará con sus objetivos, sus deseos y aspiraciones, por lo que se les dirán dos conceptos importantes para que se planteen objetivos: la misión y la visión. Con uso del pizarrón se anotan los conceptos de visión (que es como te ves dentro de un tiempo, la imagen de ti mismo en un futuro), y misión (es que vas a hacer para conseguir esa visión); se puede ejemplificar con frases e ilustraciones: “La visión es que Me veo sientiendo un estudiante exitoso en secundaria que juega fútbol por las tardes en una academia de fútbol, y la misión es prepararme para llegar a ser un gran estudiante y entrenar 	<ul style="list-style-type: none"> Sillas para trabajar cómodamente. Pizarrón y marcadores. Material (cuestionario). Lápices. 	50 min.

continuamente pensando en ser un buen futbolista”.

- Se le asigna el material a cada participante y se les indica que deberán contestar a las preguntas en base a lo que se les explicó sobre su misión y visión, deberán contestar de forma clara y teniendo en mente sus capacidades, aspiraciones y características (40 min.) (ver anexos sesión 8-técnica 2).
- Se comenta sobre lo aprendido.
- **Cierre**
- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión, se atienden las inquietudes que tengan los participantes.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

20 min.

Sesión 9. Superación del fracaso.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
<p>Objetivo: desarrollar la concentración de los participantes a través de la quietud, la respiración profunda y la observación.</p>	<p>1. Técnicas de mindfulness – Observemos como detectives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mismas indicaciones que en la sesión 7- técnica 1. 		25 min.
<p>Objetivo: demostrar, mediante el juego del arenero, que las situaciones de fracaso son posibles y parte natural de la vida, pero que se pueden superar.</p>	<p>2. Fracaso y superación- Los castillos de arena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan equipos de 5 integrantes y se les asigna a cada equipo su caja con arena y un poco de agua para que puedan trabajar. • Se da la indicación a los participantes de que deberán hacer un castillo de arena con sus propias manos. • Después se les indica que lo destruyan, aplastándolo y desasiéndolo. • Y luego se les pide que nuevamente vuelvan a construirlo. • Al finalizar de reconstruir el castillo se les explica lo siguiente: “El castillo en muchas ocasiones nos representa a nosotros y nuestros sueños u objetivos, algunas veces estos caen, nosotros nos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cajas de plástico (1 por equipo). • Bolsa de arena (1 por equipo). • Agua (la necesaria para realizar los castillos de arena). 	40 min.

desanimamos y nos cansamos porque vemos que fracasamos, a veces no conseguimos construir la vida que queremos o nos es muy difícil obtener lo que esperamos, y nos sentimos mal y destruidos como el castillo; pero al igual que el castillo podemos levantarnos nuevamente. Nuestras manos son el apoyo que tenemos para hacerlo y nuestro esfuerzo. Y a pesar de que a veces las cosas no son igual a lo que queríamos puede ser incluso mejor con un poco de dedicación”

- Se comenta sobre lo aprendido y se atienden las inquietudes.
- **Cierre**
- Se comenta con el grupo qué sintieron y experimentaron durante la sesión.
- Se explica que la siguiente sesión será la última del taller.
- Se entrega la evaluación de la sesión (ver anexos evaluación de sesiones).
- Se entrega la evaluación de lo aprendido (ver anexos evaluación de lo aprendido)

20 min.

Sesión 10. Elaboración del plan de vida.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
Objetivo: evaluar el aprendizaje de los jóvenes acerca de lo que se trabajó a lo largo del taller.	<p>1. Evaluación de lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reparte el material a cada participante y se da la indicación de que deberán contestar las preguntas de acuerdo a lo que han aprendido a lo largo del taller (ver anexos sesión 10). • Se atienden inquietudes y se comenta acerca de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material (cuestionarios de evaluación, anexos sesión 10-técnica 1). • Lápices. 	30 min.
Objetivo: realizar con los preadolescentes un plan de vida a mediano plazo, que considere los aspectos abordados en las sesiones pasadas.	<p>2. Elaboración del plan de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le reparte a cada participante el material de trabajo y se les indica que realizarán su plan de vida a mediano plazo y por escrito, para ello deben considerar los aspectos que se preguntaron en la actividad anterior. • Deberán rellenar los espacios correspondientes a cada cuestión con lo que se les pide; y para hacerlo deben de ser muy críticos y específicos en sus respuestas. • Se les lee el material en voz alta y se ejemplifica como deberán contestar a cada aspecto (ejemplo: tiempo de dedicación a las tareas en horas y minutos, numerando las tareas por 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de Plan de vida (anexos sesión 10-técnica 2). • Lápices. 	50 min.

prioridades, los objetivos en orden de importancia, etc.).

- Al terminar de llenar cada una de las cuestiones se comenta la actividad y se atienden las inquietudes.

3. Cierre

- Se agradece por el tiempo y la atención brindados en cada sesión.
- Se explica que este plan deben tenerlo en un lugar visible en casa, de preferencia en su cuarto, para que puedan verlo cada que lo necesiten.
- Se realiza la despedida.

15 min.

Nota: Técnica 1 y 2. Adaptadas de Castañeda, L., 2001.

Conclusiones

En la actualidad los preadolescentes pasan por más exigencias escolares y se enfrentan ante mayores retos para poder conseguir sus ideales. Añadido a ello, existen distintos factores que los distraen y los alejan cada vez más de alcanzar metas que permitan su autorrealización; lo que los lleva a tomar malas decisiones en su vida.

Gran parte de estos riesgos se dan por la forma en la que viven los preadolescentes ahora, y a la falta de información respecto a lo que necesario para conseguir cada uno de sus propósitos. Además de que sus intereses son desatendidos y sus habilidades son poco consideradas durante su preparación.

Esta situación ha llegado al grado que el 12.1% de los jóvenes deciden abandonar por completo su educación antes de intentar ingresar al bachillerato, y el 6.8% de los adolescentes no culminan dicho grado escolar, según estadísticas del 2016 de la SEP (Moreno, 2017). Al observar los motivos de la deserción escolar, se ha observado que esto se debe a gran medida a la falta de interés de los adolescentes por su superación personal, a la falta de preparación, y a que las necesidades personales de los adolescentes no son adecuadamente atendidas (Hernández, 2017).

Se inició el presente documento al identificar las características y necesidades de los alumnos con los que se trabajó en las escuelas primarias, ya que se observó la falta de interés de éstos en su preparación, además de sus inquietudes acerca de su futuro. Se podía ver que los preadolescentes que cursaban sexto grado aspiraban a obtener metas altamente exitosas y poco probables, desconociendo las implicaciones que conllevan, sin la preparación para obtener sus metas, y sin las habilidades necesarias para continuar con sus objetivos.

Por ello, se analizó que se requiere que los preadolescentes desarrollen sus habilidades aprovechando lo mejor de sus características y de lo que el medio les ofrece. Asimismo, se vio que es necesario que aprendan respecto a lo que es

posible conseguir y lo que solo debe ser visto como una fantasía, enseñándoles que no basta con desear algo sino que deberán aprender y esforzarse para obtenerlo. Para lo cual se requiere de captar su atención, analizar sus capacidades y atender sus intereses.

Para esto, se debe brindar apoyo por parte de la familia, profesores y especialistas que los orienten con las inquietudes que pasan cuando se plantean objetivos en la vida, y que les muestren qué aspectos de sí mismos y su entorno les son útiles para realizar lo que se proponen, o bien que cuestiones deben de descartar (Castañeda, 2001).

Para que lo mencionado funcione, los jóvenes deben ver que sus intereses son importantes para las personas que ellos aprecian, ya que un aspecto importante en todo el proceso es el apoyo y la motivación.

Igualmente, hay que enseñarles sobre valores, para que se rijan con ética y determinación hacia lo que esperan conseguir, y puedan integrarse en su sociedad de la mejor forma posible (Papalia et al., 2009).

El hablar con los preadolescentes de un plan de vida, implica el que se conozcan a sí mismos reflexionando acerca de lo que actualmente hacen para conseguir lo que desean, y les ayuda a definir de una manera más clara qué quieren y cómo obtenerlo (Fernández & Vega 2015).

De este modo, el que el preadolescente tenga sus metas establecidas, le permite tomar decisiones y saber cómo actuar para conseguir lo que espera (Castañeda, 2001).

Acorde a sus intereses, sus objetivos se cumplirán según sean sus capacidades y el compromiso puesto en sus labores, por lo que su determinación y responsabilidad también serán consideradas.

Dado lo anterior, se realizó esta propuesta de “Taller para el desarrollo de un plan de vida en preadolescentes” con el fin de que los menores aprendan a hacer un plan de vida funcional a mediano plazo y aprovechen de sus habilidades y su entorno para obtener sus metas.

Mediante el taller se podrán abordar las temáticas requeridas para el desarrollo del plan de vida, tales como el autoconcepto, conocimiento del entorno, misión, visión, responsabilidad, constancia y fracaso.

En la propuesta se sugiere el uso de técnicas de mindfulness con el fin de aumentar la atención de los menores en las dinámicas que se abordan en las sesiones, y para que se permitan experimentar las vivencias y experiencias del momento en un ambiente seguro y confortable (Sandoval, 2014).

Otra técnica que se sugiere es la técnica del arenero, técnica utilizada en la terapia lúdica, con su uso se espera poder enseñar sobre temáticas que pueden causar estrés en los preadolescentes, liberándolos de las cargas emocionales negativas que les provoquen y enfocando su mente en el aprendizaje (Gempeler, 2008).

Algunas de las técnicas empleadas para la propuesta del presente taller fueron retomadas en base a la formación profesional recibida en la licenciatura de Psicología, en la cual se observaron las necesidades de los preadolescentes de acuerdo a su etapa de desarrollo, se estudiaron técnicas de la terapia lúdica; se aprendió sobre la terapia cognitivo conductual y se aprendieron diversas dinámicas de autoconcepto y autoestima.

Alcances, limitaciones y sugerencias

Uno de los alcances más importantes en la propuesta es que los preadolescentes lleven a cabo su plan de vida a mediano plazo por escrito.

Otro alcance es que al escribir su planeación de vida establecen objetivos claros y precisos lo que permite que tomen decisiones contemplando lo que requieren para cumplir sus metas.

Con la propuesta los jóvenes pueden conocer sobre sí mismos y su entorno, ambas cuestiones son elementales para desarrollarse favorablemente en la sociedad.

Al considerar a la familia en el proceso, se generan lazos afectivos más entablos entre los preadolescentes y sus familiares, además de que los preadolescentes pueden observar el apoyo requerido para cumplir sus metas.

El implementar las técnicas sugeridas, ayuda a que el aprendizaje enseñado sea asimilado de una forma más completa; asimismo, las técnicas pueden seguir siendo trabajadas con los jóvenes para fines académicos.

Entre las limitaciones que se pueden presentar, está el tiempo requerido para trabajar las dinámicas, puesto que el horario en algunas escuelas es limitado. Por lo que se sugiere establecer un horario extra para el desarrollo del taller.

Otra limitación que se puede encontrar es que los jóvenes no muestren cooperación para las dinámicas, por lo que se propone que el material que se les muestre sea llamativo y se les motive a trabajar en las actividades.

Se sugiere la capacitación de los profesores para que sirvan de apoyo para algunas de las dinámicas del taller.

Se propone el realizar una junta con los padres de familia, previa a la realización del taller, donde se les expliquen los puntos a trabajar en el taller y se les hable respecto al apoyo que se necesita de su parte para algunas de las dinámicas y tareas que van a realizar sus hijos.

Se sugiere el insistir con los preadolescentes a que continúen su preparación académica y que opten por metas donde consigan desarrollar sus aptitudes.

Se propone que para el material se busque economizar, por ejemplo en el material impreso se puede hacer uso de hojas recicladas.

En cuanto al rango de edad, es posible que el taller pueda aplicarse igualmente con preadolescentes de 10 y 13 años, ya que en el contexto cultural actual es común ver a chicos de 10 años comportándose como adolescentes.

Referencias

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2004) *La adolescencia normal Un enfoque psicoanalítico*. Ecuador: Paidós. Recuperado de <https://es.slideshare.net/AndrMirgo/la-adolescencia-normal-un-enfoque-psicoanalitico-arminda-aberastury-y-mauricio-knobel>
- Acevedo, A. (2005) *Aprender jugando 1: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: Limusa.
- Aguilar, M. C. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. España: Dykinson, S.L.
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Argentina: Granica.
- Altamirano, J. (2015). *Autoconcepto y motivación al logro*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2015/abril/308123825/Index.html>
- Attié, T. (abril, 2017). Psicología Educativa: Los Fracazos escolares. *Los fracasos Escolares*, 11 (406), 2-15.
- Biblioteca práctica para padres y educadores. (1992). *Pedagogía y psicología infantil. Pubertad y adolescencia*. España, Madrid: Cultural S. A.
- Blos, P. (1980). *Los comienzos de la adolescencia*. Argentina: Amorrortu.
- Canto, J. L., Mota, A., & Nangusé, J. (1994). Segunda unidad. Desarrollo y aprendizaje en diferentes entornos. En Universidad Pedagógica Nacional (ed.), *El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento Antología Básica*. (pp. 39-100). México, D.F.
- Casares, D., & Siliceo, A. (1993). *Planeación de Vida y Carrera*. (2a Edición). México: LIMUSA.
- Castañeda, L. (2001). *Un plan de vida para jóvenes*. México: Poder.

- Chavel, D., & Michel, V. (1989). *Juegos de Reglas para desarrollar la inteligencia*. España: Narcea.
- Comité de Adolescencia de Buenos Aires. (1972). *Adolescencia Normal*. Argentina: Paidós.
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo Integral Humano. *Revista Internacional Creemos*, 1(2), 1-21. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Del Castillo, A. (2002). *Relación de la orientación al logro y la evitación al éxito en el rendimiento escolar del adolescente Mexicano*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Recuperada de <http://132.248.9.195/ppt2002/0308216/Index.html>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. España: Siglo XXI.
- Delval, J. (1986). *La psicología en la escuela*. España, Madrid: Aprendizaje visor.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. México: Paidós.
- Eresta, M. J., Delpino, M. A., & Rivas, C. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. España, Madrid: Liga española de la educación De unidad Pública. Recuperado de <http://www.ligaeducacion.org/documentos/investigaciones/relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf>
- Fernández, I., & Vega, L.Y. (2015). *Plan de Vida: Una intervención en Adolescentes*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/308616550/Index.html>
- Foelsch, P. A., Schlüter-Müller, S., Arena, O. H. T., Borzutzky, A., & Schemeck, K. (2015). *Tratamiento para la identidad del adolescente (AIT)*. México, Distrito Federal.: Manual Moderno.
- García, A. (julio, 2006). Mindfulness y psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 17(66), 121-130. Recuperado de <http://www.aemind.es/wp-content/uploads/2014/02/mindfulness-dialectico-comportamental-2006.pdf>

- Gempeler, J. (julio, 2008). Terapia conductual dialéctica. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 37(1), 136-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v37s1/v37s1a11.pdf>
- Hernández, L. (27 de junio, 2017). Abandonan estudios 2 de cada 10 jóvenes. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/06/27/1172126>
- Hill, G. E. (1987). *Orientación escolar y vocacional*. México: Pax.
- Huerta, J. (1983). *Fines, metas y objetivos*. México: Trillas.
- Johnmarshall, R. (1994). *Motivación y emoción*. España, Madrid: Mcbraw-Hill
- Lilly, J., O'Connor, K., & Krull, T. (2008) *Terapia de juego hace la diferencia!* Estados Unidos, Oregon. Recuperado de <http://www.elizabethlramirezcounseling.com/images/Que-es-Ludoterapia.pdf>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S. A.
- Monsalvo, E., & Guaraná, R. (octubre, 2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-8. Recuperado de <file:///C:/Users/Monsse/Downloads/2646Monsalvov2.pdf>
- Montaño, M., Palacios, J., & Gantiva, C. (2009). *Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición*. (Vol. 3). (pp. 81-107). Universidad de San Buenaventura Bogotá. Colombia: Psychologia. Avances de la disciplina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531007>
- Moreno, T. (21 de agosto, 2017) Deserción escolar infrenable: SEP. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/desercion-escolar-infrenable-sep>
- Moreno, A. (julio, 2012). Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG): La atención plena / Mindfulness. *Revista Internacional de Psicología*,

12(1), 1-12. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/66/63>

Navarro, M. (27 de abril, 2017). *Terapia Dialéctica Conductual como intervención temprana de la desregulación emocional en adolescentes*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://www.viu.es/la-terapia-dialectica-conductual-intervencion-temprana-la-desregulacion-emocional-adolescentes/>

Organización Mundial de la Salud. (Enero, 2018). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Pacheco, G. H., & Rivera, Y. C. (2016). *Construyendo mi proyecto de vida: Programa de intervención con adolescentes Tempranos bajo una perspectiva de atención a la diversidad*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/308125850/Index.html>

Papalia, D. E., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D. E., Wendkos, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D. E., Wendkos, S., & Feldman R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Pérez, E., Pássera, J., Olaz, F., & Ozuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1975). *Problemas de la psicología genética/ tr. M. A. Quintanilla y A. M. Tizon*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget__Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. España, Madrid: Morata.
- Portoles, A., & Gonzáles, J. (2016). Perfiles adolescentes según orientación de metas: relación con conductas sedentarias. *Physical Education and Psychomotricity*, 2,2-222. doi: 10.17979/sportis.2016.2.2.1436
- Quintanilla, J. (7 de abril, 2012). La Adolescencia...Peter Blos, Jean Piaget y Robert Havighurst [Blog sobre información documental]. Recuperado de <http://maestriapsicologiaclinicaquidzacatecas.blogspot.mx/2012/04/la-adolescenciapeter-blos-jean-piaget-y.html>
- Ramírez, R., & Vargas, L. F. (2012). Terapia conductual dialéctica: descripción general de una propuesta centrada en la aceptación incondicional. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 3(137), 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15325492005.pdf>
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y Fracaso escolar culpables y víctimas*. España: Monografías Escuela Española.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., & Valle, A. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar Aprendiendo a gestionar la motivación y las emociones*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz, A. (2016). *Propuesta de un taller de elaboración de Proyecto de vida y carrera para adolescentes*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/305509222/Index.html>
- Sánchez, G. (junio, 2011). Meditación, Mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 223-249. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art13.pdf>
- Sandoval, E. (marzo, 2014). Terapia de juego en arena: sembrando una cultura de paz en las instituciones educativas. 32-33. Recuperado de http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_09/pea_009_0017.pdf

- Santrock, J. (2012). *Adolescence*. (14th ed.). Estados Unidos de América, Texas: Mc Graw Hill.
- Susinos, T., Calvo, A., & Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. España: Síntesis.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. España, Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- UNICEF. (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad*. Argentina. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf>
- Uveni. (8 Marzo del 2016). *18 Dinámicas de autoestima*. Recuperado de <http://recursos.uveni.com/18-dinamicas-de-autoestima/>
- Velásquez, M., & Macedo, M. (2016). *Plan de vida guía para la planificación colectiva*. Perú, Lima. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Plan-de-vida.pdf>
- Vigo, R. (16 de marzo del 2016). A escola dos sentimentos: 10 actividades de mindfulness para niños. [Revisión de dinámica *Observemos como detectives*]. Recuperado de <http://aescoladossentimentos.blogspot.mx/2016/03/10-actividades-de-mindfulness-para-nins.html>
- Vigo, R. (16 de marzo del 2016). A escola dos sentimentos: 10 actividades de mindfulness para niños. [Revisión del libro *Atención Plena*, por Kabat, J.]. Recuperado de <http://aescoladossentimentos.blogspot.mx/2016/03/10-actividades-de-mindfulness-para-nins.html>
- Vigo, R. (16 de marzo del 2016). A escola dos sentimentos: 10 actividades de mindfulness para niños. [Revisión del libro *Tranquilo y atento como una rana*, por Snel, E.]. Recuperado de

<http://aescoladossentimientos.blogspot.mx/2016/03/10-actividades-de-mindfulness-para-nins.html>

Vigo, R. (16 de marzo del 2016). A escola dos sentimentos: 10 actividades de mindfulness para niños. [Revisión del video *Respiración de la abeja con Minipadmini (Yoga para niñas y niños)*, 23 de junio del 2013]. Recuperado de <http://aescoladossentimientos.blogspot.mx/2016/03/10-actividades-de-mindfulness-para-nins.html>

ANEXOS

Consentimiento informado

Estimado padre/madre o tutor.

Se realizará un Taller de apoyo psicológico con el objetivo de enseñar a los preadolescentes a que aprendan a diseñar un plan de vida funcional a mediano plazo acorde a sus características, y para que adquieran herramientas que les permitan conseguir sus objetivos.

Dicho taller contará con 10 sesiones que se impartirán los días (días y horarios) de cada semana.

Por lo que se solicita de su autorización para que su hijo/a participe en el “Taller para el desarrollo de un plan de vida en preadolescentes”, el cual se llevará a cabo a partir del día (fecha) en el grupo (grado y grupo) de la escuela (nombre de la institución) y será dirigido por (Nombre del facilitador).

La participación de su hijo/a es completamente voluntaria; por lo que si no desean que participe, no le traerá ningún inconveniente.

Igualmente se requerirá de su participación para una de las sesiones que se impartirán por lo que se pide de su cooperación para que asistan en la fecha y hora que se les indicará en un citatorio posteriormente.

Nombre y firma del facilitador del taller
encargado

Nombre y firma del profesor

Firma de autorización del padre o tutor

Acuerdo de participación

A partir del día (fecha) se realizará un Taller acerca de Planes de vida en el salón (grado y grupo) para que convivas con tus compañeros y aprendas con dinámicas y juegos.

Este taller se realizará durante 10 días, una sesión por día, los días (días y horarios) de cada semana.

Por lo que se te pide de tu participación en las dinámicas; el taller es completamente voluntario, por lo que si no deseas participar en él no tendrá ningún inconveniente.

Durante el taller se te darán algunos materiales, te darán indicaciones para los juegos y dinámicas, y se te pedirán algunas cosas que deberás llevar para que puedas realizar cada actividad. Por lo que si gustas participar debes comentarlo con tus padres para que te autoricen asistir.

Si deseas participar pon tu nombre completo en la línea que está en la parte de abajo:

Deseo participar en el taller. Nombre del participante.

Evaluación de lo aprendido.

Responde a lo que se te indica a continuación:

1. ¿Qué tema se vio en la sesión de hoy?
2. ¿Crees que lo que aprendiste hoy te será útil después?
3. ¿Qué es lo más importante que aprendiste hoy?
4. ¿Por qué es importante lo que aprendiste hoy?
5. ¿Cómo ocuparías lo que aprendiste en tu vida?
6. Algo de lo que se te enseñó el día de hoy ¿ya lo conocías?
7. ¿Lo que aprendiste hoy te ayudo a entender algo que no conocías? **Si / No**
¿Por qué?

Evaluación de sesiones.

De acuerdo a lo que se hizo el día de hoy evalúa sinceramente subrayando la respuesta y respondiendo a las preguntas:

1. ¿Cómo calificas las dinámicas en las que participaste?

*Interesantes y agradables.

*Podrían ser mejor.

*Poco interesantes y desagradables.

2. Consideras que lo que aprendiste hoy te es útil

*Si

*No

3. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo que se vio en las dinámicas?

4. ¿Qué fue lo que más te gusto de las dinámicas y por qué?

5. Si pudieras cambiar algo de lo que se hizo hoy ¿Qué cambiarías?

6. ¿Qué propones para mejorar lo que se hizo hoy?

Sesión 1. Técnica 1.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se debe realizar el material para la técnica de presentación “Fiesta de presentación” con el grupo (Dinámica adaptada de Acevedo, A., 2005. pp. 200-201):

<p style="text-align: center;">¿Quién soy?</p> <p style="text-align: center;">Características:</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.
--

Sesión 1. Técnica 3.

A continuación se muestra el material para trabajar la dinámica de “Inventario de vida”, para trabajar esta dinámica se requiere que los participantes respondan en los espacios correspondientes a cada pregunta y aspecto que se les indica en el material (Dinámica adaptada de Acevedo, A., 2005. pp. 233-237):

Inventario de vida

Nombre:

Edad:

Grupo:

*Responde a lo que se te pide de manera clara y breve, sin pensar tanto en las respuestas.

1. ¿Cuándo me siento totalmente vivo?

¿Cuáles son las cosas y actividades que me hacen sentir que realmente vale la pena vivir, que es maravilloso estar vivo?

2. ¿Qué es lo que hago bien?

¿En qué puedo contribuir con los demás?

¿Qué es lo que hago bien para mi propio desarrollo y bienestar?

3. Sabiendo qué es lo que me gusta y que deseo hacer en mi futuro ¿Qué necesito aprender a hacer?

4. ¿Qué deseos debo convertir en planes?

¿He descartado algunos sueños por no ser realistas o he pensado que es mejor cambiar ese sueño?

5. ¿Qué habilidades no he desarrollado como me gustaría o creo que podría ser mejor?

¿Qué talento me ayuda a sentirme mejor con mis amigos y familia?

6. ¿Qué debo de dejar de hacer ya?

¿Qué de lo que hago me angustia o me trae problemas?

7. ¿Qué debo a empezar a hacer ya?

8. Las respuestas que acabo de hacer a todas estas preguntas ¿Cómo afectan mis planes y mis proyectos inmediatos para los próximos meses, para el próximo año?

¿Cómo afectan mi futuro?

Sesión 2. Técnica 1.

Ahora se ejemplifica cómo deben entregarse los conceptos para el material que se quedarán los participantes en la libreta de tareas (Adaptado de Vigo, R., 2016):

Observar: es dejar que todos sus sentidos reciban las sensaciones que están experimentando. Observar debe hacerse sin juzgar y con todos los sentidos alerta.

Describir: es poner en palabras lo que observan, decir todo lo que sienten y experimentan. Describir hay que hacerlo aclarando que piensan y que sienten emocionalmente con cada actividad y respetando los comentarios de todos, cada comentario es privado por lo que no deben de comentarse fuera de las sesiones y no se pueden juzgar los comentarios de los compañeros.

Participar: es permitirse vivir todo lo que está sucediendo en cada sesión sin limitarse, y seguir las indicaciones en las actividades sin temores. Participar se hace aprendiendo de los demás, experimentando lo que sucede en cada actividad, siguiendo las indicaciones que se imparten.

Sesión 2. Técnica 2.

Éste es el ejemplo y explicación de cómo debe de realizarse el material de la actividad “La carta”:

- Para el buzón se puede utilizar una caja de zapatos o una caja similar con tapa y que sea lo suficientemente grande para que quepan las cartas adentro, se debe forrar con algún papel de color o decorativo permitiendo abrir y cerrar la tapa perfectamente, se le debe hacer un orificio por el lado de la tapa para poder introducir las cartas y abrirse la tapa solo para la sesión 3.
- Ejemplo de cómo se debe redactar la carta:

Dirigido a: Mi

De: (este espacio queda en blanco)

Hola espero te encuentres bien, escribo esta carta para decirte que he observado que eres una persona con características positivas como... y con algunas cosas que deberías cambiar como... porque es importante para que tu vida sea más feliz. Recuerdas el día en el que... ese día fue muy importante en nuestra vida porque...

Gracias por todo lo que eres

Te quiero

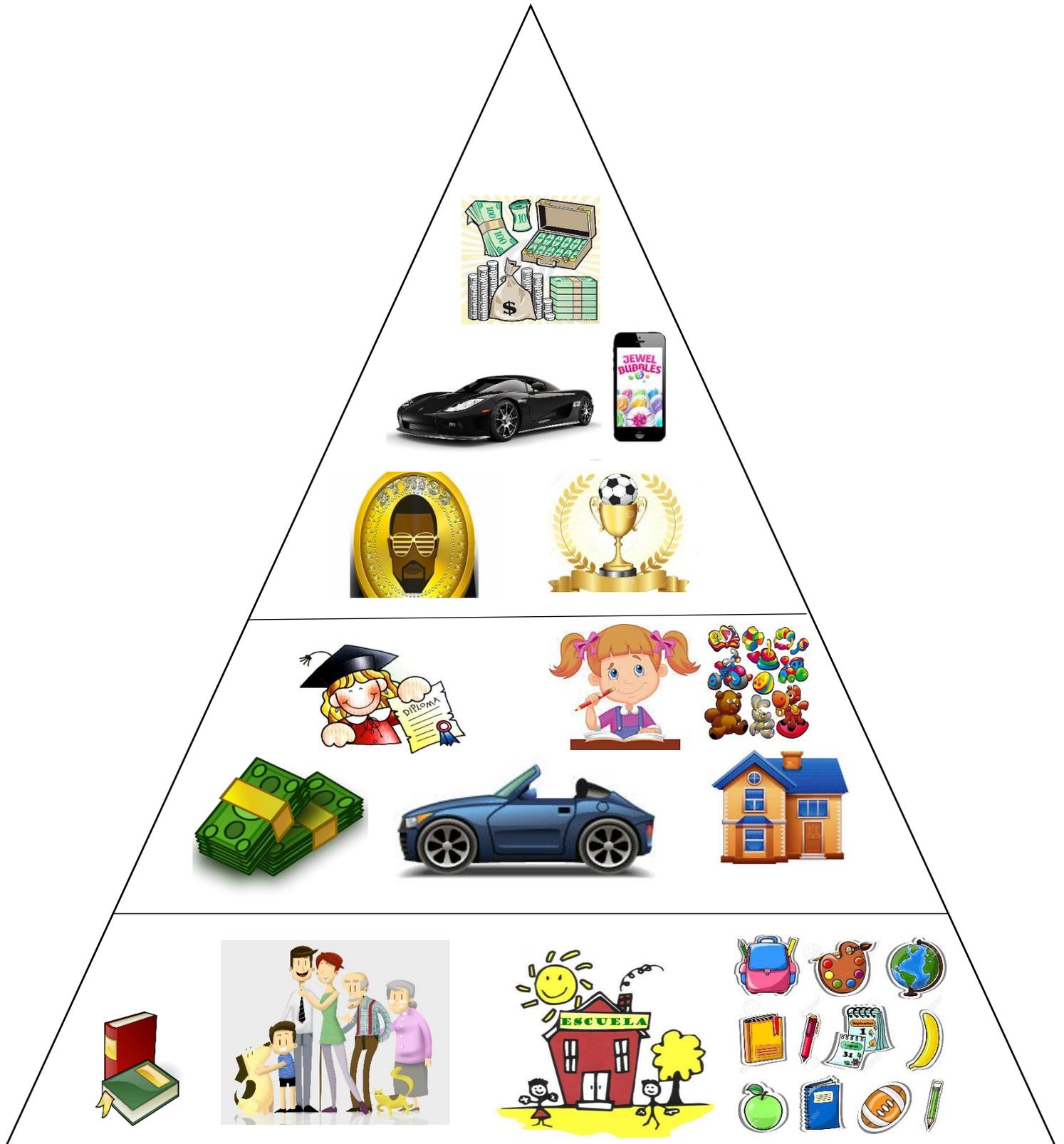
Sesión 3. Técnica 1.

Para la técnica mindfulness de esta sesión se requiere ejemplificar el ejercicio, para mostrar cómo hacerlo ver el video “La respiración de la abeja con Minipadmini” de Vigo (2016).

Sesión 3. Técnica 3.

- En la siguiente página de anexos se encuentra el material para la dinámica de “Pirámide de deseos y lo que tengo”; primero se ubica la pirámide con imágenes, los niveles en la pirámide van acorde a las facilidades que tienen comúnmente en su entorno para realizar sus tareas, hasta abajo están aquellos objetos que encuentran más fácilmente en su medio y arriba aquellos objetos que pueden desear pero que son más difíciles de obtener.
- Seguido a la pirámide están las preguntas que deben contestar los participantes, las preguntas siempre deben responderse después de realizar la actividad de encerrar las imágenes.

“Pirámide de deseos y lo que tengo”



“Pirámide de deseos y lo que tengo”

Lo que necesito

1. Para lo que quieres conseguir en tu vida ¿Necesitas estudiar?

¿Qué requieres estudiar?

¿En tu medio tienes lo necesario para estudiar eso?

2. ¿Necesitas aprender alguna habilidad para obtener lo que deseas?

¿Tienes lo necesario en tu medio para practicarla o aprenderla?

3. Para lo que quieres ¿Necesitas ayuda?

¿Tienes apoyo?

4. Para lo que quieres obtener ¿Necesitas de apoyo económico o de cosas materiales?

¿Cuánto?

¿Los tienes?

5. ¿Hay algo que necesites para conseguir lo que quieres y no lo tienes en tu entorno?

¿Puedes conseguirlo?

Sesión 3. Técnica 4. (Citatorio e indicaciones para sesión 4-técnica 2)

Para la sesión 4 en la dinámica de “Mi gente, mi apoyo” se requiere de la asistencia de los padres o tutores de los preadolescentes, por lo que se necesita entregar un citatorio para que acudan a dicha sesión. El citatorio debe hacerse llegar a la familia de manera directa y sin que los participantes del taller conozcan de esta situación, para ello se puede buscar el apoyo de los profesores y los vocales de grupo para que todos los padres asistan. A continuación se encuentra el citatorio:

Estimados padres de familia y tutores, el (la) psicólogo@... y el (la) profesor@... del 6to grado grupo “...” de la escuela... requieren su presencia para el día... a la hora... en salón de clases, para que asistan al taller para el desarrollo de un Plan de vida que se imparte con sus hijos.

Es de suma importancia su asistencia debido a que en la sesión que se trabajará este día, los jóvenes requieren del apoyo de sus padres, de no ser posible su presencia favor de mandar a algún familiar cercano que pueda apoyar para la dinámica.

Del mismo modo se requiere discreción con sus hijos acerca del tema, ya que su presencia debe ser una sorpresa para ellos.

Firma de enterado

Mtr@. (Nombre del director@)

Nombre del padre o tutor

Para las indicaciones a los padres de familia se puede buscar el apoyo del profesor, quien debe estar afuera del salón con los padres dando las instrucciones, mientras el facilitador del taller está con los preadolescentes dando seguimiento a la dinámica.

Indicaciones a los padres de familia para la dinámica:

Se les explica a los padres que entraran de forma silenciosa al salón cuando sus hijos sigan con los ojos cerrados, cada padre debe ubicarse a lado de su hijo, y cuando los jóvenes abran los ojos podrán abrazarlos y decirles cosas positivas que los motiven.

Sesión 5. Técnica 1. Técnicas de mindfulness.

Tranquilos y atentos como una rana, técnica retomada de Vigo (2016).

Sesión 6. Técnica 2.

Ahora se ejemplifica cómo deben realizarse la actividad de Responsabilidad, este ejemplo puede usarse para que los participantes visualicen que deben hacer en la actividad que se les pide:

Yo soy responsable de:

1. Bañarme solo.
2. Vestirme.
3. Preparar mis útiles.
4. Hacer mis tareas.
5. Estudiar para mis exámenes.
6. Alistar mis cosas del día siguiente.
7. ...

Debería ser responsable de:

1. Pararme temprano sin que mi mamá me diga.
2. Cumplir con mis materiales pero no lo hago.
3. Llevar mis cosas completas a la escuela.
4. Trabajar en clase sin que me digan.
5. Hacerme de cenar solo.
6. ...

Sesión 7. Técnica 1. Técnicas de mindfulness

Observemos como detectives, técnica retomada de Vigo (2016).

Sesión 7. Técnica 2. Cuento

En una pequeña ciudad cerca de un lago vivían varios trabajadores que se dedicaban a la construcción de casas de madera, la mayoría de los trabajadores habían hecho casas a lo largo de la ciudad, excepto uno "Tito Blanco". Tito llevaba mucho tiempo buscando trabajo pero nadie lo contrataba por ser muy joven y no

tener familia de constructores o carpinteros, por lo que los demás trabajadores sentían lastima por él, e incluso le decían que mejor hiciera otra cosa porque nadie lo contrataría. Un día Tito caminaba por la salida de la ciudad y vio un enorme terreno sin construcción y se le ocurrió una idea, pensó en construir una casa ahí para que todo mundo la viera, y así fue, esa misma tarde comenzó a construir una casa, los curiosos se acercaban a ver pero no veían que terminará así que se alejaban nuevamente. A la semana sus compañeros carpinteros se enteraron y fueron a verlo, pero Tito seguía trabajando muy duro sin acabar; - ¿Para qué te esfuerzas, porque sigues con eso?- le gritaban los demás carpinteros a Tito, - Nadie te va a contratar- insistían una y otra vez, pero Tito los ignoraba y seguía trabajando. De esa manera pasaron los días hasta que se cumplió el mes. Uno de los vecinos salió de su casa y vio como la casa que había hecho Tito estaba terminada, asombrado por lo grande y hermosa que era corrió a decirle a toda la ciudad, llegaron los demás carpinteros y muchas personas maravilladas por lo que Tito había hecho. Después de ese día Tito consiguió muchos trabajos y el reconocimiento de las personas de la ciudad, pues todos sabían que no había mejor carpintero que él, que continuaba trabajando hasta el final.

Sesión 8. Técnica 2.

En la próxima página se encuentra el cuestionario de la dinámica de “Objetivos, la visión y misión”, los participantes deben llenar los espacios con lo que se les pide o cuestiona (Dinámica adaptada de Castañeda, L., 2001. pp. 33-40):

“Objetivos, la visión y misión”

1. ¿Qué tengo ahora?
2. ¿Cómo soy ahora?
3. ¿Qué habilidades tengo ahora?
4. ¿Qué quiero tener en los próximos 5 años?
5. ¿Cómo quiero ser en los próximos 5 años?
6. ¿Qué habilidades quiero tener en los próximos 5 años?

Mi visión es:

Mi misión es:

7. ¿Mi visión se puede cumplir?

8. ¿He descartado parte de mis sueños o deseos por ser poco probables o realistas?
9. ¿He tenido sueños que pongan a prueba mi potencial?
10. Según mi misión, ¿me he esforzado por conseguir lo que quiero?
11. ¿Qué debo hacer mejor para conseguir mis sueños?
12. ¿Qué debo conservar en mí para conseguir mi misión?
13. ¿Qué no debo cambiar?
14. ¿Qué puedo mejorar para conseguir mi misión?
15. ¿Qué estoy dispuesto a hacer a partir de ahora para conseguirlo?
16. ¿Qué puedo cambiar para conseguirlo?

“No permitas que el héroe que habita en tu alma muera en solitaria frustración por la vida que merecías, pero que no pudiste alcanzar. Analiza tu camino y la naturaleza de tu lucha. El mundo que anhelas puede ser conquistado. Existe, es real, es posible, es tuyo” Ayn Rand.

Sesión 10. Técnica 1, 2.

Técnica 1: A continuación, se presenta el cuestionario de evaluación, donde se cuestiona acerca de aspectos que se trabajaron a lo largo del taller.

Técnica 2: Posteriormente al cuestionario de evaluación se encuentra el material para la elaboración del plan de vida a mediano plazo.

Evaluación

1. ¿Qué debes hacer para utilizar una mente sabia?
2. ¿Cuáles son las 5 principales características positivas que te definen?
3. ¿Qué características debes modificar?
4. ¿Qué tienes en tu entorno que te sirve a conseguir lo que quieres?
5. ¿Quiénes te apoyarán a conseguir tus objetivos?
6. ¿Qué es la visión?
7. ¿Qué es la misión?
8. ¿Cuáles son tus valores?
9. ¿Qué valores ayudan a conseguir objetivos?
10. ¿Cómo se puede superar el fracaso?

Mi Plan de vida

Mis principales objetivos dentro de 5 años son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Mi visión dentro de 5 años es:

Mi misión dentro de 5 años es:

Para cumplir mis objetivos:

- ¿Qué debo hacer para conseguir mi primer objetivo?

- ¿Qué debo hacer para conseguir mi segundo objetivo?

- ¿Qué debo hacer para conseguir mi tercer objetivo?

- ¿Qué debo hacer para conseguir mi cuarto objetivo?

- ¿Qué debo hacer para conseguir mi quinto objetivo?

¿Cuánto tiempo le dedicaré a cada tarea para cumplir mis objetivos?	
Objetivo 1	
Objetivo 2	
Objetivo 3	
Objetivo 4	
Objetivo 5	

- ¿Qué me sirve de lo que tengo para conseguir mis objetivos?
- De acuerdo a como soy, ¿Qué de mi persona me es útil para conseguir mis objetivos?
- De acuerdo a como soy, ¿Qué de mi persona no me ayuda a conseguir mis objetivos?
- Para conseguir lo que quiero hoy voy a empezar a:

- Para cumplir mi visión y misión debo de:
- Para conseguir mi visión y misión me sirve:
- Para cumplir mi visión y misión no debo:
- Para cumplir mi visión y misión no me sirve:
- ¿Cuánto tiempo voy a utilizar para cumplir con las tareas que debo hacer para cumplir mi visión y misión?

Según lo que quiero para mí dentro de 5 años los valores que necesito son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Según los objetivos, la visión y la misión que puse, ¿Qué quisiera tener y ser en un futuro más lejano?

¿Podré conseguir eso que quiero para mi futuro?

¿Cómo puedo conseguirlo?