



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA PARA FAVORECER LA TOMA DE DECISIONES Y
CUMPLIMIENTO DE METAS EN ADOLESCENTES DE
SECUNDARIA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A
ROSALIA RAMÍREZ CORRAL

TUTOR PRINCIPAL
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
MTRA. BLANCA IVETH CHÁVEZ SOTO
DRA. MARÍA EMILIA GÓMEZ MAQUEO
DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F. JUNIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme formar parte de la máxima casa de estudios de mi país, hoy con gran orgullo puedo sentirme de sangre azul y de piel dorada.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y al proyecto PAPIIT IN304713 por apoyar mis estudios de maestría.

A mis queridos padres: Rosalino Ramírez Osorio y Gloria Corral Gutiérrez por sus enseñanzas de lucha y esfuerzo, que me han alentado para hacer mis sueños realidad.

A mis compañeras y amigas de la maestría por los aprendizajes compartidos, pero en especial a Jessica Obregón por su amistad y apoyo incondicional.

A mi tutora Aurora González Granados, por su paciente compañía en la elaboración de este reporte.

A las autoridades educativas de la secundaria, por abrirnos las puertas y permitirnos llevar a cabo el trabajo. Pero sobre todo, a los alumnos y alumnas participantes quienes me enseñaron a ver y comprender otras realidades.

Contenido

	Pág.
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Antecedentes de la Educación Especial en el ámbito internacional	14
 La Educación Especial en México	17
 Necesidades Educativas Especiales y Problemas de Conducta	20
La toma de decisiones en la adolescencia y los problemas de conducta	25
 Explicaciones teóricas sobre la toma de decisiones	28
 El proceso de toma de decisiones	32
 La Perspectiva Histórico-Cultural en las experiencias educativas	36
Programas relacionados con la toma de decisiones en adolescentes	41
 Planteamiento del Problema	46
 Método	48
Objetivo general	48
Tipo de Estudio	48
Tipo de Diseño	48
Contexto	48
 Escenario	49
 Estructura del trabajo	51
Etapa I Evaluación	51
 Fase 1.Evaluación exploratoria.	51
 Objetivos.	51
 Participantes.	51
 Herramientas	52
 Procedimientos.	53

Resultados.	54
Fase 2. Evaluación diagnóstica.	60
Objetivo.	60
Participantes.	61
Herramientas.	61
Procedimientos.	62
Resultados.	63
Etapa II. Intervención.	70
Objetivo.	70
Participantes.	70
Herramientas.	70
Procedimientos.	71
Resultados.	74
Conclusiones	90
Referencias	95
Apéndice	100
Programa para favorecer la toma de decisiones y cumplimiento de metas en adolescentes de secundaria	

TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1	
<i>Tipos de decisiones</i>	30
Tabla 2	
<i>Comparación de resultados de ambos turnos en el AF5</i>	57
Tabla 3	
<i>Ejemplos de las respuestas clasificadas en cada rubro</i>	60
Tabla 4	
<i>Resultados del WISC IV por índices</i>	64
Tabla 5	
<i>Estructura del programa de intervención “Juego y aprendo a decidir”</i>	73

FIGURAS

<i>Figura 1. Modelo del proceso decisional.</i>	33
<i>Figura 2. Ubicación de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal.</i>	49
<i>Figura 3. Croquis de la Escuela Secundaria.</i>	50
<i>Figura 4. Resultados del nivel de autoconcepto de ambos turnos.</i>	56
<i>Figura 5. Motivos de elección en la toma de decisiones.</i>	58
<i>Figura 6. Comparación del tipo de argumentos entre ambos turnos.</i>	59
<i>Figura 7. Clasificación por coeficiente intelectual global.</i>	64
<i>Figura 8. Poca participación de los alumnos, en la primera actividad.</i>	74
<i>Figura 9. Un alumno utiliza una moneda para decidir.</i>	76
<i>Figura 10. Participación en la actividad denominada “Juego de los anillos”</i>	78

<i>Figura 11.</i> Elaboración de alternativas y cursos de acción.	81
<i>Figura 12.</i> Acciones para la organización y trabajo por equipo.	83
<i>Figura 13.</i> Participación en la actividad denominada “la sabana”	84
<i>Figura 14.</i> Ejemplos de identificación de elementos del proceso decisional.	87
<i>Figura 15.</i> Elaboración del guión y ensayos para el video	88

Resumen

El objetivo del estudio fue diseñar e instrumentar un programa para favorecer la toma de decisiones en un grupo de seis adolescentes con edades entre 12 y 15 años, inscritos en primer grado de secundaria, considerados por sus profesores como alumnos con problemas de conducta y aprovechamiento. Se empleó un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, y un diseño de etapas múltiples. La primera constó de dos fases, en la evaluación exploratoria participaron 395 alumnos de primer grado de los turnos matutino y vespertino. Se usaron el cuestionario de autoconcepto (AF5), cinco lecturas con situaciones hipotéticas sobre toma de decisiones y conversaciones informales con personal de la escuela. Con base en los resultados se identificó a un grupo de 29 alumnos de primer grado del turno vespertino, quienes mostraron mayores problemas para la toma de decisiones y las calificaciones más bajas. En la fase diagnóstica, se utilizaron la escala Wechsler de Inteligencia WISC-IV, actividades para la observación, y una entrevista semiestructurada. Los resultados permitieron identificar a 6 alumnos que presentaron habilidades cognitivas clasificadas en el promedio y por debajo del mismo, dificultades para plantear alternativas de solución a un problema, identificar consecuencias positivas y negativas, elaborar planes para alcanzar metas, y escasa motivación por actividades académicas. En la segunda etapa, se instrumentó el programa de intervención denominado “Juego y aprendo a decidir”, los resultados demostraron avances en la identificación de problemas, planteamiento de metas, previsión de consecuencias, uso de estrategias y argumentos lógicos.

Palabras clave: problemas de conducta, experiencias educativas, motivación.

Abstract

The aim of the study was to design and implement a program to facilitate decision-making in six teenagers aged between 12 and 15 years old, registered in the first grade of secondary school, whom were considered by their teachers as challenged students, because of their behavior and academic achievement. A mixed, mainly qualitative approach with a multiple stages' design has been used. The first stage was divided in two phases, an exploratory assessment where 395 first grade students participated, and a diagnostic evaluation, with 29 first grade students, which were selected based on their responses to the self-concept questionnaire (AF5), five readings about decision-making in hypothetical situations, and some informal conversations with the school staff; those students also showed trouble making decisions, and the lowest grades at school. On the second phase, six of them were selected, because of their responses to an individual semi-structured interview, and their performance during observational activities. They had problems in considering different alternatives to a situation, identifying positive and negative consequences, making plans to achieve goals, and staying motivated in school tasks. In the second stage, a program to improve those skills was designed and implemented. Results showed their progress in identifying issues, goals, and consequences, as well as the use of logical arguments and strategies to achieve their goals.

Key words: behavior problems, educational experiences, motivation.

De acuerdo con lo declarado en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, la educación en México es un derecho primordial para niños (as), adolescentes y jóvenes, que debe brindar experiencias que propicien el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, además de tomar en consideración sus características personales, sociales y la igualdad de oportunidades. En ese sentido, la educación debe atender a la diversidad, entendida ésta en los ámbitos cultural, social, sexual, así como de las distintas Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presenten los alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002).

En la adolescencia es frecuente encontrar conflictos en la interacción entre adultos y menores, que son clasificados como NEE relacionados con problemas de conducta, que se vinculan con los cambios físicos, psicológicos y sociales que se viven en este periodo de la vida, donde la personalidad se empieza a afirmar, a partir de los tipos de comportamientos que ofrecen muy diversos modelos sociales, además de los valores, actitudes y necesidades que confluyen en el contexto sociocultural en que se desarrollan, y que habrán de guiar en buena medida sus conductas, expectativas y decisiones para su vida inmediata y futura. (Grinder, 2001).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011) reportó que en México había 112 336 538 millones de habitantes, de los cuales 21, 966 049 eran adolescentes, rubro en el cual se incluyó a individuos con edades entre 10 a 19 años, lo cual coincide con la clasificación que la Organización Mundial de la Salud (OMS), planteada en la Ley General para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2013). Es decir que este grupo etario constituye el 20% de la población.

Guillen (2005) señaló la importancia de esta etapa de la vida, debido a que en ella se toman decisiones que resultan de gran trascendencia para la construcción del futuro, y que con frecuencia conlleva situaciones de riesgo para ellos, ante la posibilidad de que se involucren en conductas negativas. Esta preocupación se ve apoyada por las estadísticas sobre conductas de riesgo en adolescentes de nuestro país, como son: consumo de alcohol, tabaco, drogas, embarazos no deseados, deserción escolar, causas de muerte y lo relacionado con conflictos con la ley, que alertan sobre las

difíciles circunstancias en las que se encuentran involucrados nuestros jóvenes, que lamentablemente dañan su desarrollo intelectual, familiar, social y psicológico (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

Así por ejemplo, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJUVE, 2011) se sabe que tres de cada diez jóvenes con edades entre 15 a 29 años, reportan alguna vez haber fumado o ingerido bebidas alcohólicas, y se destaca que un 45% inicia el consumo de alcohol entre los 11-14 años, y 48% lo hace entre los 15-17 años; en lo que concierne al consumo de tabaco, el 7% fumó por primera vez a los diez años o menos y aproximadamente el 20% de los estudiantes de secundaria son fumadores activos.

En relación con el consumo de drogas ilícitas, la Encuesta Nacional de Adicciones realizada en 2011, revela que de la población de jóvenes entre 12 y 17 años, el 1.5 % dijo haber consumido algún tipo de droga ilegal. Si bien la cifra no es muy alta, si reporta un incremento importante, al hacer una comparación con el año 2002 en que un 0.7%, reportó haberlo hecho. Es decir que el aumento fue de poco más del 100% (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, 2012).

Otro dato importante, es el alto número de embarazos prematuros, datos del INEGI (2012) mostraron que en México, del total de mujeres adolescentes con edades de entre 12 a 19 años y vida sexual activa, poco más de la mitad (51.9%) han estado embarazadas alguna vez y aún no han concluido la educación básica. Cabe resaltar que la paternidad y maternidad en edades tan tempranas, conducen de manera abrupta, a un mundo de responsabilidades para el cual la mayoría de estos jóvenes no están preparados, lo que conlleva efectos perjudiciales para su propia vida y las de sus descendientes (Gamboa & Valdés, 2013).

Otro factor de riesgo importante es la deserción escolar. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) la tasa de deserción de alumnos de secundaria, a nivel nacional, fue de 6.4%, con cifras mayores para hombres (7.6 %) que para mujeres (5.2 %).

Para tener una idea más clara de lo que esto representa, se puede señalar que en el ciclo 2008/2009, 394 785 jóvenes que se matricularon en secundaria desertaron antes de concluirlo y no se inscribieron al siguiente. Las cifras anuales reportaban que alrededor de 530 mil adolescentes abandonaban la educación secundaria, y en ocasiones la cifra de desertores en ese nivel, era mayor que la de quienes lo culminaban.

En la base de estas situaciones existen distintos factores, como son: la situación económica, los embarazos no deseados, conflictos familiares, o simplemente el hecho de que “no les gustó estudiar”.

Otro fenómeno de suma importancia, es el número de adolescentes que mueren cada año por accidentes de tránsito, homicidios y suicidios, que son las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad en nuestro país. De acuerdo con datos del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, 2006), se sabe que en México, para ese año, morían diariamente tres adolescentes por accidentes de tránsito; mientras que cada semana ocho jóvenes eran asesinados y también eran ocho los que cometían suicidio.

Finalmente, un dato adicional proporcionado por la Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2011) es el número de adolescentes en conflicto con la ley, que para el año 2005 ascendía a 8,481 infractores menores de edad, privados de su libertad en centros de tratamiento. Casi el 80% de ellos, se encontraban ahí por haber cometido delitos del fuero común, como el robo y otros delitos no graves.

En el caso específico del Distrito Federal, en 2011 la Dirección General de Tratamiento para adolescentes, reportó que el mayor porcentaje de jóvenes que ingresaron en ese año por la comisión de conductas delictivas (13% de un total de 4,942), provenían de la delegación Iztapalapa, lugar donde se realizó el presente trabajo, lo que ubicaba a esta demarcación, como la de mayor porcentaje de jóvenes en conflicto con la ley (Bolaños, 2012).

Es importante señalar que la mayoría de las cifras anteriores ubican la edad de 12 años como el inicio de conductas de riesgo, lo cual incluye en gran medida a los adolescentes que se encuentran en el nivel de educación secundaria. Con ello, resalta la gran importancia que reviste proveer a estos jóvenes con experiencias educativas que les permitan hacer una adecuada toma de decisiones, que les permita funcionar mejor en los diversos contextos en que se encuentran inmersos, y evitar futuras consecuencias negativas para las siguientes etapas de su vida (Romero, 2006).

Ante la imposibilidad de supervisar y orientar en todo momento la conducta de los jóvenes, se plantea la utilidad del proceso de toma de decisiones reflexivo, en el que se puedan prever y reconocer consecuencias a corto, mediano y largo plazo, a fin de favorecer la autorregulación de su comportamiento y el reconocimiento de sus propias responsabilidades, aspectos todos que resultan de particular relevancia para quienes ya han sido clasificados como adolescentes con problemas de conducta.

Este trabajo tiene como propósito presentar una propuesta de intervención en ese sentido, a partir de un programa para favorecer la “Toma de decisiones y cumplimiento de metas en alumnos de secundaria” señalados por sus profesores como alumnos con problemas académicos y conductuales.

El capítulo uno introduce al lector en los antecedentes de la educación especial en el ámbito internacional y su desarrollo en México, se retoma el concepto de necesidades educativas especiales a partir del modelo de integración educativa y posteriormente se aborda la categoría de problemas de conducta.

En el capítulo dos, se aborda la conceptualización del tema central, que es la toma de decisiones en la adolescencia, y su relación con los problemas de conducta, las explicaciones teóricas respecto al tema y su proceso. Se mencionan además algunos aspectos de la perspectiva Cultural-Histórica, que fueron empleados en la conformación de las experiencias educativas, y se comentan algunas características de programas relacionados con el tema de interés.

Posteriormente se presenta el capítulo tres, que da cuenta de la parte metodológica del trabajo, donde se hacen explícitos el planteamiento del problema y los objetivos correspondientes, para dar paso a la descripción del tipo de estudio, contexto y escenario en el que se llevó a cabo la implementación del programa. En esta parte se abordan dos etapas, la primera que incluye la evaluación exploratoria y diagnóstica realizada para identificar las necesidades educativas de los alumnos de primer año de una escuela secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa, y los aspectos considerados para elegir a quienes participaron en la instrumentación del programa. Esta última se reporta como parte de la etapa dos.

Los apartados cuatro y cinco incluyen los resultados y conclusiones, donde destaca el hecho de que los efectos del programa se hayan dado de forma diferencial en función del sexo de los adolescentes.

Al final, se presenta un apéndice, donde se pueden consultar las actividades que conformaron el programa para favorecer la toma de decisiones y cumplimiento de metas en adolescentes de secundaria, denominado “Juego y aprendo a decidir”

Antecedentes de la Educación Especial en el ámbito internacional.

El término educación proviene del latín *educere* "sacar, extraer" o *educare* "formar, instruir" y puede entenderse como el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

El reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, lleva a la necesidad de enfatizar que la educación no solo se restringe a su condición regular formal, sino también atañe a la Educación Especial (EE) que atiende a las personas que presentan alguna Discapacidad o Necesidad Educativa Especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006).

Los antecedentes de la Educación Especial se ubican a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Sus conocimientos y prácticas han sido marcados por diversas posturas teóricas, ideologías, acontecimientos trascendentes y factores sociopolíticos de distintas épocas, que influyeron en el curso de su evolución.

Desde los antiguos griegos, romanos y chinos, las personas que presentaban algún impedimento han recibido atención por parte de la sociedad. Las personas con discapacidades leves probablemente pasaban desapercibidas; los casos consignados por estas sociedades se refirieron más bien a discapacidades profundas que eran marcadas por el rechazo, como se observa en los testimonios de que se practicaba el infanticidio o se utilizaba como bufones a aquellos que salían de la norma (Gargiulo, 2003).

Con el desarrollo del Cristianismo, y su idea de que todos somos "hijos de Dios", el trato se empezó a humanizar. Gracias a ello, estos individuos comenzaron a ser cuidados en monasterios y asilos. Pero la descripción de dichas personas también era mal interpretada y daba lugar a falsas explicaciones. Por ejemplo, Martín Lutero decía que algunos "retrasados mentales" estaban "poseídos" "endemoniados", otros más decían que hacían revelaciones divinas, y en otras sociedades eran denominados "pequeño del buen Dios" por lo que gozaban de privilegios. En este contexto se puede

visualizar la concepción que se tenía en la sociedad sobre las personas con discapacidad (Patton, Payne, Kauffman, Brown & Payne, 2007).

Más tarde, con los drásticos cambios mundiales dados por la revolución francesa y norteamericana del siglo XVIII y la expansión del humanismo por toda Europa y Estados Unidos, las condiciones sociales fueron propicias para dar lugar a nuevas formas de concebir a los individuos denominados “anormales” en ese tiempo. A fines de este siglo, los acontecimientos en Europa dieron lugar a la creación de la Educación Especial.

Según Sánchez, Botias e Higuera (2002), para poder hablar realmente de esta disciplina, era preciso abandonar la concepción social y pedagógica que consideraba al niño como un homúnculo, es decir como una persona adulta a medio formar. Con las nuevas concepciones sociales, entre las que destacan las aportaciones de Rousseau (1712-1778) con su trabajo publicado en “El Emilio”, donde al niño se le considera con características diferentes a las de los adultos, se puede hablar realmente del surgimiento del área. Desde este momento se inicia la atención a niños ciegos, sordos y sobre todo, deficientes mentales susceptibles de ser educados.

Otro trabajo que marcó una pauta significativa para el desarrollo del área fue el de Jean Marc Itard (1744-1838) con Víctor, el niño salvaje de Aveyron, ya que por primera vez, se instauró un programa intensivo para educar a un chico que era “retrasado”, y privado de estimulación, en lugar de uno que fuese sordo o ciego, por lo que se le concedió el título de “Padre de la Educación Especial” (Gargiulo, 2003). Con este hecho se puede dar cuenta del surgimiento de la atención a la categoría de problemas de conducta (PC), con el intento de cambiar las conductas “salvajes” de Víctor por conductas socialmente aceptables.

Estas ideas fueron llevadas a Estados Unidos de América por Edoard Seguin (1812-1880), discípulo de Itard, donde se inició el trabajo con personas llamadas hasta ese momento “idiotas”. De igual importancia para el mejoramiento continuo de los servicios para personas con impedimentos fue la creación de instituciones que proporcionaban a los pacientes entrenamiento y educación. Una de ellas fue la Abendberg, establecida en Suiza en los años cuarenta del siglo pasado por Johann

Guggenbüh, que fue la primera institución formal para el cuidado y educación de retrasados mentales. Para ese tiempo ya se habían fundado, tanto en Europa como en los Estados Unidos, instituciones dedicadas a la enseñanza y preparación de sordos y ciegos.

Más tarde a principios de 1900, se inició la creación de las pruebas de inteligencia con Alfred Binet y Theodore Simon, que sin duda influyeron en la identificación de personas con discapacidades leves que antes habían pasado desapercibidas, y que además reforzaron el movimiento Eugénico de Sir Francis Galton y su teoría de la herencia. Ello repercutió para que en Estados Unidos se aprobara una ley para la esterilización de las personas con discapacidad. Pero la primera guerra mundial dio lugar a un giro en el tratamiento de las discapacidades, pues la necesidad de ayuda a los veteranos de guerra, dio pie para que se creara la Ley Federal de 1920 sobre Rehabilitación de Civiles, y con ello apaciguó el movimiento eugenésico (Patton et al. 2007).

De acuerdo con Sánchez et al. (2002), en este periodo la intervención terapéutica estaba basada en un diagnóstico de corte psicológico-clínico, en donde se aplicaban multitud de pruebas y baterías de tipo normativo, que ponían énfasis en las causas del déficit y tenían como herramienta de intervención la terapia. Para 1940, en vísperas de la segunda guerra mundial, se dieron a conocer trabajos importantes con niños que presentaban “problemas de conducta”, y el interés por atender a éstos se refleja en programas como la “Escuela Ontogénica” fundada en Chicago por Bruno Bettelheim, y las escuelas “600” de la Ciudad de Nueva York, para chicos con estos problemas.

La segunda guerra mundial marco el fin de un periodo y el inició de otro con una renovación para la Educación Especial. En el caso de Estados Unidos un acontecimiento sin duda relevante es la creación de la Asociación Nacional para Niños con Retraso Mental en 1950, y la incorporación de estipulaciones específicas para proveer de servicios a los individuos discapacitados.

Para 1980 ya se opta por un enfoque más integrador, donde se reconoce que los problemas de educación especial no solamente se encuentran en el individuo, sino que

también deben tomarse en cuenta diversos contextos, como el escolar, social, familiar, etc (Sánchez et al. 2002).

De acuerdo con Patton et al. (2007), para comprender el origen y desarrollo de la Educación Especial (EE), es necesario hacer un análisis de lo que subyace a las leyes y los programas que de éstas se derivan, pues si no se cuenta con una actitud social positiva, las decisiones y leyes son poco más que “faramalla política”.

Así, se reconoce que los acontecimientos que dieron surgimiento a la EE, dan cuenta de los distintos acontecimientos políticos e ideológicos que marcaron cada época, por lo que no es posible hablar de una culminación total, sino por el contrario, de un área en constante desarrollo.

La Educación Especial en México

En México, los diversos acontecimientos que dieron la pauta para la evolución en el área tuvieron lugar a la par que en el continente Europeo o en Estados Unidos. Para fines explicativos se ha decidido dividir el desarrollo de la EE en México en tres etapas principales. La primera comprende, alrededor de los años 1800 y principios de 1900, con las primeras escuelas para sordos y ciegos instauradas por Benito Juárez y la creación de la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental. Así mismo, con la diversidad de personas con discapacidades como deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión, se les dio atención en instituciones como la UNAM, y la oficina de Coordinación de EE (SEP, 2002).

Otro hecho relevante, fue la creación, en 1841, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que para 1921 cambió su nombre por Secretaría de Educación Pública y actualmente es la encargada de la educación básica en todo el país, de la que dependen tanto la educación regular, como la especial (Ornelas, 2009; Paredes & Sosa, 2007).

Es también importante resaltar que en un principio la atención estuvo encaminada al aislamiento de personas que habían cometido delitos, en su mayoría adolescentes, y de aquellos evaluados y categorizados por bajos puntajes en las pruebas

estandarizadas de inteligencia, elaboradas principalmente en Estados Unidos. Debido a ello se inició un trabajo con jóvenes en las correccionales de México, y se creó el Tribunal para menores (SEP, 2002).

Una segunda etapa abarca entre 1970 principios de los 90 aproximadamente, un hecho que representó un parte aguas en México se dio en el año de 1971, cuando la Secretaría de Educación Pública fundó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de EE y la formación de maestros especialistas El servicio hasta entonces se encargaba de las personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 1985).

En los años 80, los servicios educativos especiales se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los primeros funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños y jóvenes con discapacidad. Los segundos prestaban apoyo a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta (SEP, 1985). Es aquí donde se inicia la atención a los problemas de conducta dentro de la EE y permiten vislumbrar el interés por ofrecer atención a las personas que presentan alguna discapacidad.

El surgimiento de una tercera etapa es en el año de 1993, con la promulgación de la Ley General de Educación de México, y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se llevo a cabo la Reforma del art. 3° Constitucional y se promovió la integración educativa. Este proceso se inició con la sensibilización de los padres de familia, actualización del personal directivo y docente, de la educación regular y de los servicios de educación especial, evaluación de niños (as) y jóvenes y la planeación curricular para estos alumnos.

Con esta nueva transformación, el art.41 de la Ley General de Educación señala que la EE está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitorias, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Con ello se propicia la integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, procurando la satisfacción de las

necesidades básicas de aprendizaje para una convivencia social autónoma y productiva, a través de programas y materiales de apoyo para aquellos estudiantes que no logren integrarse en la escuelas de educación regular (SEP, 2006).

Gracias a estas disposiciones se pretende en ese momento combatir la discriminación, segregación y etiquetación de los niños con discapacidad que se encontraban separados del resto de la población, así como lograr una mayor cobertura de los servicios, modificar sus funciones y permitir un acercamiento a todos aquellos alumnos de educación regular que lo necesitaran, por lo que de acuerdo con la SEP. (2002), se reorganizaron en:

- Centro de Atención Múltiple (CAM)
- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
- Unidades de Orientación al Público (UOP)
- Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

En esta misma etapa, un hecho trascendental fue que México incorporó el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) a partir de la Declaración de Salamanca en el año de 1994, el cual se refiera a:

Aquel o aquella que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2006 p. 24).

Es así que a partir de la incorporación de la Integración educativa y el concepto de Necesidades Educativas Especiales, las categorías quedan englobadas, ya que actualmente la Secretaría de Educación Pública, considera sólo dos tipos: con discapacidad y sin discapacidad. Las primeras consideran: Hipoacusia, Sordera, Baja visión, Ceguera, Discapacidad intelectual, Discapacidad motriz, Autismo y Discapacidad Múltiple, mientras que la categoría de alumnos sin discapacidad abarca conjuntamente los problemas de conducta, de comunicación, y las aptitudes sobresalientes (SEP, 2006). Así mismo incluye los términos transitorios o definitorios, para hacer referencia a la permanencia de las alteraciones en el individuo.

Necesidades educativas especiales y problemas de conducta.

La categoría de problemas de conducta (PC), se ha caracterizado por sus múltiples problemas para la definición y clasificación, que se ven reflejados en los muy diversos términos con que se le denomina, entre los cuales, de acuerdo con Hallahan y Kauffman (1991), se pueden mencionar:

- Desórdenes emocionales y conductuales
- Problemas de comportamiento
- Conflictos emocionales
- Inadaptación social
- Problemas graves de conducta
- Serios disturbios de conducta y emocionales

Estos nombres han existido desde antes de la integración educativa, y obedecen principalmente a las diversas posturas teóricas de los autores para la definición y explicación de los problemas a incluir en la categoría, lo que implica que aún no existe una conceptualización comúnmente aceptada, aunque de manera general, hay acuerdo en que se hace referencia a una población que presenta conductas reprobadas en el contexto social y académico, lo que genera consecuencias negativas para el desempeño de los individuos involucrados (Gargúlo,2003; Hallahan & Kauffman ,1991).

De acuerdo con estos mismos autores, algunos motivos que han impedido construir una conceptualización general para esta categoría son:

- Falta de definición adecuada, que permita diferenciar conductas aceptables de las que no lo son, así como la concepción de “normalidad” o “anormalidad” de las conductas y los criterios que se deben tomar en cuenta para determinarlas.
- El problema para cuantificar y cualificar las emociones y conductas de los individuos. Si bien existen instrumentos que intentan medir este constructo, la misma falta de precisión en su conceptualización, hace difícil que la evaluación sea confiable y válida.

- Las diferencias entre los diversos modelos teóricos, como ya se mencionó representan un factor importante, pues a partir de la postura que se asume, se observa y analiza el objeto de estudio de forma distinta. El enfoque biológico da mayor peso a factores bioquímicos o genéticos para explicar la conducta humana, mientras que los conductistas señalan que ésta se da a partir de factores externos observables, de tipo estímulo-respuesta; Los humanistas hacen énfasis en lo subjetivo, e indican que el comportamiento parte de motivadores internos del individuo, y finalmente el enfoque ecológico intenta conjuntar los aspectos objetivos y subjetivos, al señalar que los problemas de conducta son el reflejo de las interacciones del sujeto en los diversos ambientes sociales, lo que da cuenta de cómo cada aproximación teórica otorga un nivel de importancia distinto a los aspectos que pueden utilizarse para describir a la categoría.

Así mismo, un factor fundamental que destacan, es el hecho de que todos los niños y adolescentes, en algún momento de su vida presentan conductas que podrían clasificarse como “inadecuadas” de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan. En un intento por salvar estas diferencias, estos mismos autores han ubicado los puntos en común de algunas de las definiciones propuestas, como son:

- La frecuencia con que ocurre la conducta
- La intensidad o severidad de la misma
- La duración, o lapso en que se mantiene.
- La edad en que aparece.

El problema es que estos aspectos siguen siendo ambiguos, pues tampoco se cuenta con parámetros específicos para identificar o delimitar cuál es una frecuencia, intensidad o duración “normal” para una conducta, y en qué edades pueden considerarse problemáticas. Además, como se mencionó anteriormente, la clasificación puede variar, dependiendo del contexto y el enfoque teórico de quien evalúa.

En lo que respecta a la definición en nuestro país, la SEP (2006) explicó los problemas de conducta como:

Manifestación frecuente, persistente e intensa de una conducta diferente a las situaciones socialmente esperadas y en un contexto determinado; ocasionada por causas internas del sujeto (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento en su organismo), o causas externas (encontrarse en ambientes desfavorables o violentos), o la interacción de ambas. Puede expresarse de diferentes maneras, como una necesidad de llamar la atención, una fuerte inquietud o impaciencia, a través de la agresión, ausentismo o depresión; afectando o interviniendo en su desempeño académico, participación y entorno social. (p.12).

En esta definición se incluyen factores biológicos, médicos y contextuales, además de retomar los presupuestos mencionados anteriormente, que tienen que ver con la frecuencia, intensidad y duración de las conductas, aunque tampoco se señalan los parámetros para su clasificación.

Esta falta de claridad en relación con quiénes están dentro o fuera de la categoría, en la práctica da lugar a múltiples imprecisiones. Para ilustrar esta situación, se mencionan los datos incluidos en el reporte de niveles de atención de la SEP (2006), en el cual se presentaron cifras de alumnos con problemas de conducta incluidos en las categorías con o sin discapacidad, alumnos atendidos por tipo de servicio, año lectivo, etc., para el ciclo escolar 2005-2006, y se reportó que los servicios de educación especial atendieron y diagnosticaron a un total de 18,004 alumnos con PC. Sin embargo, no se incluyeron datos que reflejaran el porcentaje de la población clasificada en esta categoría.

En relación con otras características de los alumnos con PC, López (2001, como se citó en Aclé, 2012) afirmó que hay una mayor incidencia en el sexo masculino, que su inicio tiene lugar en la primera infancia, y tiende a incrementarse en la adolescencia. Entre las posibles explicaciones a esta situación, algunos autores han mencionado las diferencias de género en los patrones de crianza. Al respecto Mercer, Szulik, Ramírez y Molina, (2008) mencionaron que es en los espacios de convivencia cotidiana, particularmente en la familia, donde los niños y niñas aprenden e internalizan su género, de acuerdo con las exigencias de su contexto local, donde en muchos de los casos se asignan roles estereotipados.

A las niñas y adolescentes por ejemplo se les asignan tareas preferentemente circunscritas a la esfera doméstica y cuidados de otros, mientras que en el caso de los varones se espera que sean los principales proveedores del hogar, proyectando su formación hacia la esfera pública y de poder. Esto repercute de forma sustancial en los procesos de desarrollo, construcción de identidad y formas de comportamiento de cada niño/a o adolescente.

Por su parte Petrovski (1979) mencionó que la indefinición en el cambio de la posición social que ocupa el adolescente, que ha dejado de ser un niño, pero aún no es un adulto, lleva a que padres y maestros le asignen nuevas responsabilidades, mientras que en otros momentos siguen intentando dirigir su conducta como lo hacían en edades más tempranas.

Peñaloza (2010) destacó que los conflictos en los que se ven involucrados los adolescentes muchas veces se deben a factores que se desarrollan al interior de la escuela, por ejemplo, al uso de etiquetas estigmatizantes, programas deficientes, técnicas pedagógicas estandarizadas, poco flexibles y medidas disciplinarias que no ofrecen opciones para favorecer la autorregulación de la conducta, ni fungen como factor protector ante situaciones de riesgo.

En lo que respecta, a la atención que comúnmente se ha brindado a los individuos con PC en el ámbito educativo, Pérez, Alarcón, y Betancourt (2008) señalaron que han dominado las prácticas conductistas, donde se pretende instigar al alumno el buen comportamiento y la rápida eliminación de la conducta perturbadora a partir del uso de sanciones. Por ejemplo en las escuelas, cuando los alumnos presentan algún comportamiento “incorrecto” como golpear a un compañero, regularmente el profesor (a) los envía a la dirección o les impone un castigo como dejarlo sin recreo, sin favorecer la comprensión de las consecuencias de su conducta. Es así que la disciplina se utiliza como correctora de conductas inadecuadas para desarrollar y controlar las conductas socialmente aceptables.

En el mismo tenor, García (2008) mencionó que la disciplina es útil para controlar los problemas de conductas de los alumnos que interfieren o dificultan la actividad

normal del profesor en el aula y que es un instrumento eficaz para lograr que el alumno sea capaz de controlar su propia conducta.

En otros casos, el comportamiento “disruptivo o inadecuado” de los alumnos esta mediado por estatutos que en caso de no cumplirse ameritan una sanción. Al respecto autores como Berndfeld (1972) llamarón a este tipo de modelo, *Pedagogía Cuartelaría* que hace referencia a la intervención en función de los aspectos conductuales, donde el comportamiento “correcto” debe estar acorde con la reglamentación y disciplina de la institución.

Como ejemplo de un esfuerzo reciente por combatir conductas “inapropiadas” en los estudiantes de educación básica, la SEP publicó un documento denominado “Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del D.F” en el que se afirmó que el propósito era favorecer espacios de convivencia escolar basados en el respeto mutuo y asegurar un ambiente pacífico, seguro y ordenado en las escuelas.

Este documento incluye una carta de *Derechos y Deberes de los alumnos*, donde se planteó que todos y todas debían comprometerse para su cumplimiento. De no ser así, lo acompañaba un capítulo de “*Faltas y Medidas Disciplinarias*” por nivel educativo, que señalaba las consecuencias disciplinarias a que podían hacerse acreedores.

Las conductas iban desde la inasistencia a la escuela o no cumplir con el uniforme escolar, hasta las más graves que el caso de las escuelas secundarias contemplaba la realización de conductas violentas, agresivas, de índole sexual, posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico adictivas, posesión y/o uso de armas blancas y posesión y/o uso de armas de fuego, y como sanciones señalaba que en caso necesario, debía incluso solicitarse la intervención de la policía. Contenía también algunos rubros en los que se pretendía comprometer de forma conjunta a los alumnos, la familia y la escuela, aunque la mayor responsabilidad para la regulación de la conducta parecía recaer en los alumnos, a partir de la imposición de sanciones (SEP, 2010).

Con base en lo antes mencionado, se puede concluir que las tendencias disciplinarias tradicionales siguen vigentes en el contexto escolar en nuestros días, como

medio para eliminar conductas “indeseables”, con un escaso interés por generar estrategias que favorezcan una autorregulación crítica y responsable de la propia conducta. Aunado a lo anterior, Ison (2004, como se citó en Acle, 2012) señaló que en los casos en que estos sujetos se encuentran inmersos en contextos socialmente vulnerables, con altos índices de pobreza, escasos de servicios violencia, delincuencia, etc., las medidas disciplinares o correctivas de tipo coercitivo juegan un papel especialmente negativo, que favorece una actitud desafiante y un incremento de las conductas problema por parte de los individuos involucrados.

La toma de decisiones en la adolescencia y los problemas de conducta

En la adolescencia, comúnmente se piensa que las personas se evalúan a sí mismas y al mundo que las rodea, en busca de ideas, principios, planes y proyectos que marquen su rumbo y proporcionen una nueva dimensión a su vida futura. Sin embargo, esto no se debe entender como un hecho garantizado, pues se ven involucrados factores sociales, familiares, emocionales, económicos y educativos que pueden favorecer o limitar las oportunidades de desarrollo del individuo. El adolescente debe enfrentar múltiples desafíos y tareas en el proceso de convertirse en adulto, que le exigen hacer elecciones en distintos ámbitos de la vida: proyectos, estudios, amistades, trabajo, pareja, etc. Para ello debe adquirir la capacidad de elegir entre las relaciones interpersonales a establecer, los valores sociales a respetar, las conductas y comportamientos a seguir, y los proyectos que decide defender, proponer e impulsar, para acceder a un mundo nuevo, posible y deseado (Toledo, 1998).

Es importante considerar que, si bien la adolescencia es un periodo de la vida en el que se toman decisiones importantes que resultan fundamentales para la construcción del futuro, con frecuencia conlleva también mayores situaciones de riesgo para el individuo, quien puede involucrarse en conductas violentas, drogas, embarazos no deseados, participación en bandas juveniles, por lo que el nivel de éxito alcanzado en la consecución de sus metas estará en función de la toma de decisiones responsables, mientras que la magnitud del riesgo dependerá de la forma en que se conjuguen los factores protectores y los de riesgo, con la actividad del adolescente (Guillén,2005).

Al respecto, Ison (2004, como se citó en Acle, 2012) señaló que algunos de los factores más importantes que presentan los individuos con PC, tienen que ver con la gran dificultad para definir una situación–problema, sus emociones, elección de alternativas y *la toma de decisiones*.

Marcuello (2011) refirió que en un alto porcentaje de casos, los problemas de conducta en los que se ven involucrados los adolescentes, eran el resultado de decisiones irreflexivas, en donde se permitió que las presiones externas jugarán un papel negativo más importante que la propia determinación, por ejemplo cuando se consume alcohol como resultado de la publicidad, de la observación de conductas semejantes en familiares o amigos, o por la presión social que asocia estas conductas con el “prestigio” o la “pertenencia al grupo”

Otros estudios, como los de Langer, Zimmerman, Warheit y Duncan (1993), refirieron que las decisiones de la adolescencia se toman en el marco de una red social con los miembros del grupo de referencia (pares y otros significativos) y están orientadas al mantenimiento de relaciones importantes. Por ejemplo, en la esfera sexual, algunos adolescentes deciden sobre tener o no relaciones sexuales, el uso de métodos anticonceptivos etc. Sin embargo, el riesgo que implican estas conductas no siempre es asumido por los jóvenes, quienes no reconocen la dificultad y trascendencia de tales decisiones.

Por su parte Gambará y González (2004, como se citó en Vargas, Henao & González, 2007) revelaron que los adolescentes con edades entre 12 y 14 años, son personas especialmente vulnerables al riesgo y a seguir a terceros, porque aún no han aprendido a identificar riesgos y beneficios, prever consecuencias de sus acciones, y resistirse a la presión de sus amistades o pares.

Es así que el proceso de toma de decisiones resulta fundamental para la autorregulación de sus propias conductas; una adecuada decisión permite funcionar mejor en los diversos contextos, lo que otorga trascendencia a las elecciones que se hacen durante la adolescencia, en la medida en que éstas dan lugar a consecuencias que se manifiestan en las siguientes etapas de la vida (Romero, 2006). Sin embargo, es

necesario reconocer que efectuar una decisión que repercutirá en el futuro inmediato resulta difícil, pues no depende únicamente de preferencias personales, deben considerarse además, factores económicos, familiares y sociales (Pick, 1993).

Al respecto, Rodríguez y Márquez (1988) mencionaron que las decisiones se toman en contextos concretos, donde no sólo se consideran las alternativas y ventajas, sino también las limitantes externas e internas. Las primeras se refieren principalmente a hechos psicológicos del sujeto como carácter, temperamento, valores, creencias e ideologías etc., las segundas tienen que ver con los recursos materiales, región geográfica, nivel socioeconómico, prejuicios sociales, por lo que el autor menciona que se deben tomar en cuenta factores culturales y sociales.

Por ello, es importante que los adolescentes cuenten con las herramientas básicas que les ayuden a tomar decisiones y a analizar los factores implicados en su elección. Por ejemplo en el contexto de la zona oriente del D.F, en trabajo con adolescentes, se puede corroborar lo mencionado anteriormente, porque muchos de ellos, se ven influenciados por su característico ambiente en el que se desenvuelven, donde muchos valoran sus decisiones en cuanto al prestigio que les da el factor económico, no importando de qué manera se obtenga, a diferencia de otros que viven en la misma ciudad.

Es así, que con base en los argumentos antes señalados, y con el fin de disminuir los riesgos y consecuencias negativas a los que se enfrentan los adolescentes con PC, se ha considerado necesario abordar el tema de la educación para la toma de decisiones, con miras al desarrollo de un programa de intervención que favorezca la autorregulación crítica y responsable de su comportamiento. Al respecto, Fontana (2000) señaló que es en el aula y en el ámbito escolar donde el estudiante emprende el proceso de asumir la responsabilidad de su propia conducta.

Explicaciones teóricas sobre la toma de decisiones

Para entender lo que constituye tomar una decisión, es necesario comenzar por remitirse al concepto mismo de “decisión”, que según la Real Academia Española, (2001) lo definió como, “determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa”.

Por su parte el diccionario de Psicología (Warren, 1996) la definió como “enunciación de un curso de acción con el firme propósito de llevarlo a cabo” (p.146)

Smith (1964, como se citó en White, 1979) mencionó que la decisión es la resolución de una ambigüedad, entendida como un conjunto de acciones alternativas, donde el individuo identifica esta ambigüedad y su resolución constituye la decisión.

Uno de los pioneros en el tema de toma de decisiones Herbet Simon (1997) señaló que se trata de “procesos cognitivos que se desarrollan en la mente del individuo y que tienen como meta primaria la elección de un curso de acción que ayude a resolver algún problema” (p.11).

Al respecto, Rodríguez y Márquez (1988) mencionaron que la decisión es un proceso de deliberación que implica la voluntad, por lo tanto implica raciocinio e inteligencia, porque es el polo opuesto de los mecanismos de “ estímulo-respuesta” en los que operan los reflejos condicionados, es decir que el autor lo entiende como un acto deliberado del sujeto.

Pick (1993) precisó que para tomar una decisión o elegir se requiere contar con al menos dos opciones posibles, porque elegir es enfrentar más de una posibilidad y tomar una postura propia ante lo que se enfrenta.

En opinión de este mismo autor, las decisiones que se toman durante la adolescencia trascienden; es decir que marcan las siguientes etapas del curso de vida, en la medida en que sus consecuencias se manifiestan a través del tiempo, en la juventud, la edad adulta e incluso la vejez. Es por ello que contar con un proyecto de vida, puede convertirse en un marco vital que permita a las y los adolescentes tomar las mejores decisiones; las más informadas, las más debatidas, las más reflexionadas, las

decisiones que más apoyen y propicien la cristalización de sus anhelos, de sus planes, de sus ilusiones, pero al mismo tiempo reflexionar sobre conductas de riesgo que puedan mermar su desarrollo.

Por su parte Gambará y González (2004, como se citó en Vargas, Henao & González, 2007) coincidieron con Pick(1993) al señalar que una decisión es un problema que implica la existencia de al menos dos alternativas sobre cuales elegir, y señalan que frente a estas alternativas existe un conflicto porque no hay un orden de preferencias claro, y porque las consecuencias derivadas de la elección o cursos posibles de acción no siempre son adecuados.

Para Álvarez (1991) la toma de decisiones hace referencia a un proceso que se encuentra en constante relación con el conocimiento que todo individuo tiene de sí mismo y de su entorno (educativo, social, profesional, ocupacional, etc.). A partir de la continua orientación que éste proporciona, y de la permanente recogida de información, permite una situación de equilibrio-desequilibrio (procesamiento de la información) que da lugar a optar o decidir entre un determinado número de posibilidades, cada vez más complejas, hasta llegar a una decisión más trascendental que ayuda a lograr los resultados deseados.

Como pudo observarse en las definiciones antes mencionadas, los autores se plantean como elemento común, el curso de una acción para elegir entre diversas opciones, ante las cuales el individuo enfrenta una encrucijada para elegir la mejor. Sin embargo, ninguna hace referencia a la importancia de la acción del protagonista por crear o plantearse dichas opciones. Pareciera que se dejara de lado la posibilidad del individuo de transformar activamente su contexto y a sí mismo. Por otra parte, solo la definición de Álvarez (1991) retomó los diversos aspectos que pueden influir en una decisión, como son el social, profesional, escolar etc., y con ello se pudo ver de qué forma los individuos toman decisiones en cualquier etapa de la vida del ser humano y en particular en la adolescencia.

En relación con los tipos de toma de decisiones Rodríguez y Márquez (1988) mencionan ocho, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 *Tipos de decisiones*

TIPO		DESCRIPCIÓN
a) Según el sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Grupales 	La toma una sola persona Se dan en grupo, a través de una discusión
b) Según el contenido de la decisión	<ul style="list-style-type: none"> • Programables programadas • No programables 	o Resuelven asuntos repetidos o de rutina Resuelven situaciones nuevas o inéditas
c) Según la repercusión que originan	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre uno mismo • Decisiones sobre otros 	Aunque la distinción es clara, es necesario decir que la mayor parte de los casos la decisión individual afecta a otros.
d) Según el conocimiento de los datos y las circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones en situaciones de certidumbre • Decisiones en situación de incertidumbre 	Se da cuando cada curso de acción lleva a un resultado ya conocido de antemano por el que decide Cuando este curso de acción se lleva por algún camino que no se conoce
e) Según el tipo de autoridad que las fundamenta	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones técnicas • Decisiones ejecutivas 	Cuando se apoyan en la competencia de un experto Cuando nacen de un poder social, más que de la competencia de un experto
f) Según el nivel jerárquico	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones operativas • Decisiones tácticas • Decisiones estratégicas 	Competen obreros y supervisores Jefes y directores Dirección general
g) Según la participación de los interesados	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones autoritarias • Decisiones por votación • Decisión por unanimidad 	Impuestas por jefes Democráticamente Todos coinciden en un mismo parecer
h) Según se eficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones buenas • Decisiones malas 	Cuando se obtienen los resultados deseados y previstos Caso opuesto

Como se mostró en los tipos antes descritos, el autor dio un panorama general sobre estilos de decisiones que se pueden realizar de forma individual y grupal, y las

repercusiones de tomar uno u otro tipo de decisión, sin embargo en las individuales no se explicó qué influye o determina que el sujeto tome una u otra decisión; mientras que en las grupales siempre existe una acción consensuada o determinada por alguien con más poder.

En relación con los adolescentes, investigaciones como las de Janis y Mann (1997) señalan que ante la necesidad de tomar una decisión, el adolescente experimenta un conflicto debido a las diversas opciones o valores en competencia, la preocupación por las consecuencias, la implicación de un compromiso y la posibilidad de una experiencia de arrepentimiento posterior a la decisión.

Por su parte Mann y Power (1998 como se citó en Vargas, Henao & González, 2007) identificaron cuatro tipos de estilos en la toma de decisiones: vigilancia, complacencia, hipervigilancia y evitación. El primero corresponde a un estilo adaptativo, mientras que el resto de ellos conducen a decisiones inadecuadas, basadas en evitar situaciones, tratar de “complacer” a terceros o actuar por pánico, mientras que Langer et al. (1993) plantearon la importancia de los intereses, creencias, actitudes, valores, opiniones de sus padres y del grupo de referencia (pares).

Blustein y Phillips (1990), mencionaron que el estilo que tienen los jóvenes al tomar decisiones, está asociado con la manera de resolver las tareas del desarrollo de la adolescencia, y hace alusión a los siguientes tipos:

- Los que tienen un estilo lógico, racional y sistemático, que da lugar a la utilización de estrategias planeadas con una orientación para el futuro
- Quienes recurren a estrategias intuitivas o espontáneas, basadas en la fantasía y en los sentimientos del momento
- Los de estilo dependiente, que obedecen a una influencia determinante de los padres, o amigos
- Los que asumen la responsabilidad y analizan por si mismos la información para tomar decisiones.

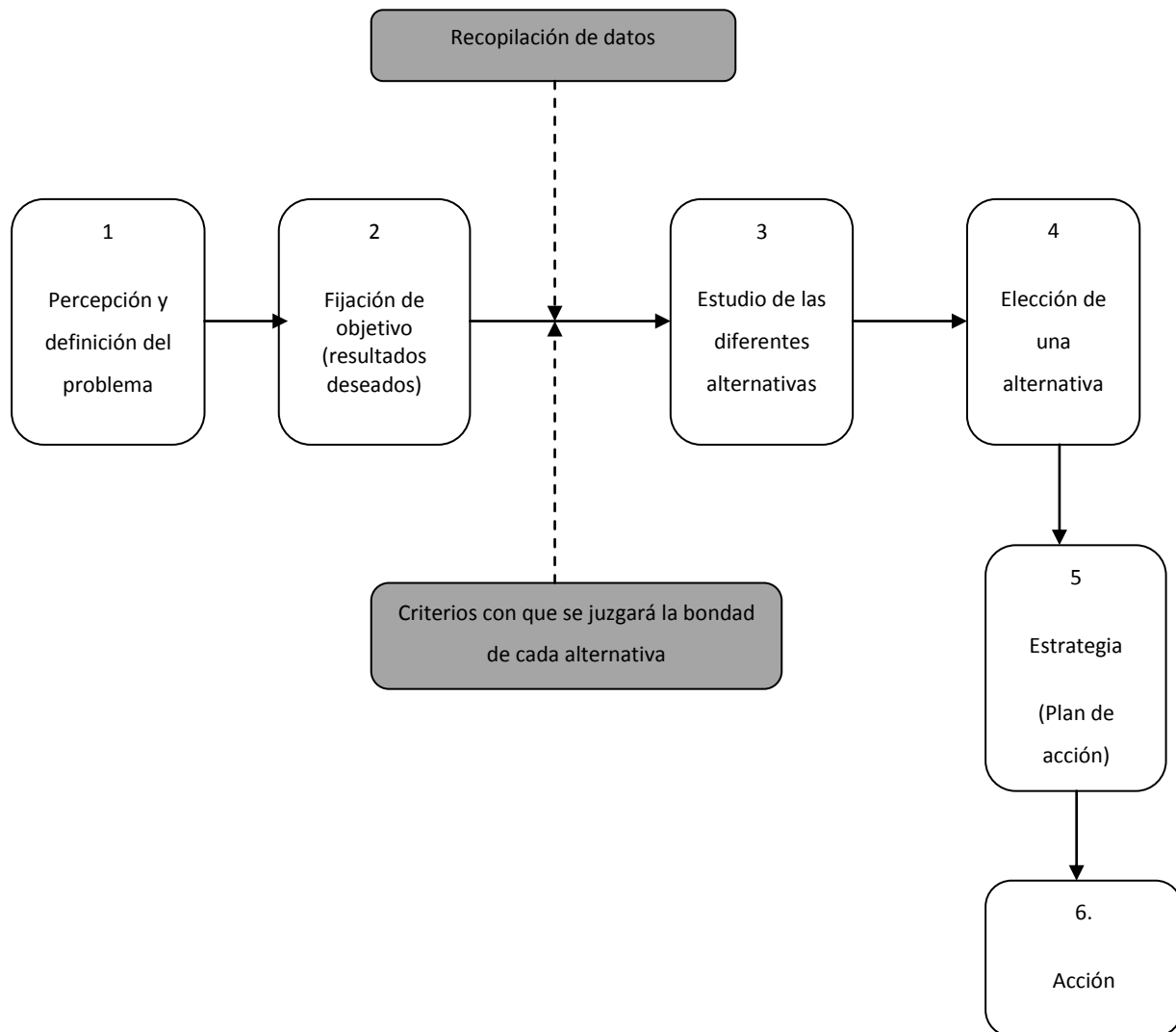
En los diversos estilos antes descritos, queda claro que la toma de decisiones se ve influida por el nivel de desarrollo de cada individuo, así como por las redes sociales significativas para el adolescente y el contexto en el que se desenvuelva. Además, es importante considerar las diversas situaciones en las que se toman decisiones, donde entra en juego el estilo que va adoptar el individuo, ya que para un chico no es lo mismo elegir la escuela donde tiene que ir, en cuya decisión el rol de los padres es un factor fundamental. A diferencia de elegir, el chico (a) que le gusta.

El proceso de toma de decisiones.

Tomar una decisión puede resultar difícil si no se sabe cómo hacerlo, y aún más en la etapa adolescente, cuando entran en juego diversos actores, como la familia, los amigos, y por supuesto la situación a la que se enfrenta el adolescente. A continuación se revisarán algunas explicaciones relacionadas con cómo se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones.

Según Rodríguez y Márquez (1988), la mayoría de los especialistas coinciden que el proceso de toma de decisiones, se desarrolla en seis fases como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Modelo del proceso decisional



Las acciones a realizar en cada una de las fases son:

1. Se percibe y define el problema. En esta etapa inicial se debe ser capaz de distinguir entre causas y efectos, síntomas y problemas, se requiere de una objetividad máxima, ya que el plantearse o identificar el problema permite despejar incógnitas y situarlos en su dimensión real.

2. Fijación de objetivos. Consiste en especificar los resultados a los que se desea llegar, a la par se debe obtener la suficiente información para establecer los criterios con los que se juzgarán las soluciones
3. Estudio de las diferentes alternativas. En este paso se debe idear la mayor cantidad de alternativas para realizar la elección que resulte más viable
4. Elección de una alternativa. Se elige la que más convenga para solucionar el problema y se acerque al objetivo planteado, el autor menciona que es importante tener una segunda selección, que se pueda aplicar en caso de que los resultados no sean los esperados
5. Estrategia. Aquí se debe elaborar un plan de acción de la mejor alternativa, es decir se fijan los pasos a seguir
6. Acción. Se pone en práctica el plan, el autor precisa que consiste en traducir la decisión en acción, porque una cosa es determinar la decisión y otra es que se aplique y solucione el problema.

Como se pudo apreciar, en las etapas antes descritas, se retoma el papel del individuo para que elabore alternativas a partir de la recopilación de información para solucionar un problema. Es decir que no se le plantea como un sujeto pasivo, sino que se le hace partícipe y responsable de su propia decisión, por medio del curso de diversas acciones que lo encaminen a elegir la mejor. Es también importante mencionar que en la primera etapa se hace referencia a la identificación de un problema como una capacidad que se supone que el individuo debe tener. Sin embargo, como explicaron Langer et al.(1993), muchos adolescentes no reconocen la trascendencia de tomar decisiones, por lo que resulta difícil dar por hecho que tengan la capacidad para reconocer o identificar una situación de riesgo o problemática.

Por su parte Koonts (1998) mencionó que la toma eficaz de decisiones tiene que ser racional. Las personas que actúan o deciden racionalmente intentan alcanzar alguna meta que no puede lograrse sin acción. Deben comprender claramente los cursos alternativos mediante los cuales se puede lograr una meta en las circunstancias

y con las limitaciones existentes. También tienen que contar con la información y la capacidad para analizar y evaluar alternativas de lo deseado.

Este autor mencionó cuatro fases que son:

- a) Identificación de un problema y establecimiento de objetivos
- b) Identificación de alternativas y posibles consecuencias
- c) Planeación y organización
- d) Establecimiento de un plan de acción

La primera se refiere a que el individuo tiene que procurar responder a una pregunta: ¿Qué es lo que desea conseguir o a dónde quiere llegar ante alguna situación?, es aquí donde él llega a plantearse una meta o saber que está ante alguna circunstancia que le obliga a tomar una postura.

La segunda fase requiere que reflexione y elabore el mayor número de alternativas posibles a la situación problema u objetivo a alcanzar, identifique consecuencias positivas o negativas y con base en ello elija la mejor. En este proceso, suele presentarse la influencia de los pares, los padres, así como los diferentes contextos, y es precisamente entonces cuando el adolescente debe aprender a discriminar y tomar una postura crítica.

La planeación y organización es muy importante durante este proceso, ya que el individuo debe aprender a organizar e imaginar cómo tomar decisiones, poner en práctica el plan de acción para cumplir sus objetivos y en caso necesario, tomar nuevas decisiones. Con ello es posible cambiar aquellos aspectos de la situación que todavía no son satisfactorios y además se conseguirá aprender de la experiencia.

Finalmente el plan se refiere a poner en marcha esa decisión para llegar a la meta u objetivo deseado.

Como se pudo ver, aunque cada autor maneja nombres diferentes para sus etapas, en esencia coinciden en la necesidad de describir de forma desplegada las acciones que conlleva el proceso de toma de decisiones.

La Perspectiva Histórico-Cultural en las experiencias educativas

Como antecedente de lo que esta perspectiva puede aportar a las experiencias educativas en los escolares, es necesario primeramente mencionar el supuesto teórico que guía el entendimiento de este enfoque. Según Palincsar(1998, como se citó en Woolfolk,2010) la idea que Vigotsky concebía sobre las estructuras y procesos mentales específicos, es que tienen lugar a partir de las interacciones con los demás y en ambientes culturales sin los cuales no logran entenderse, por lo tanto, al influirlos crean las estructuras cognoscitivas y los procesos de pensamiento.

Es así, que el paradigma sociocultural desarrollado por L.S. Vigotsky, propone que el desarrollo psíquico del ser humano parte de dos formas básicas de mediación social: a) la intervención del contexto en un sentido amplio y b) los artefactos socioculturales que usa el individuo cuando conoce al objeto. Es decir que a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo en que vive, al mismo tiempo que tiene lugar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la conciencia (Hernández ,2006).

Al hablar de los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto al actuar sobre el objeto, se hace referencia básicamente a las herramientas y signos; las primeras están externamente orientadas y dan lugar a transformaciones en los objetos, por otro lado los signos producen cambios internos en el sujeto, por ejemplo en el lenguaje.

Al respecto, Kozulin, Presseisen y Wertsch (1995,1991, como se citó en Woolfolk,2010) mencionaron que los conocimientos, las ideas, las actitudes y los valores de los niños se desarrollan mediante la apropiación, o la toma para sí mismo, de las formas de actuar y de pensar que les ofrecen su cultura y los miembros más capaces de su grupo. En este intercambio de signos y símbolos, los niños desarrollan

un equipo de “herramientas culturales” para dar sentido a su mundo, aprender sobre él y al mismo tiempo transformarlo.

Así pues, el psiquismo del hombre puede entenderse como un conjunto de relaciones sociales que se interiorizan y que se ven reflejadas en las conductas cotidianas, es decir, se da un intercambio entre lo que el individuo recibe del medio, internaliza y más tarde devuelve, creando una transformación recíproca Petrovski (1979).

En este tenor, el mismo autor menciona que cuando se examinan los aspectos psicológicos de los procedimientos, medios y métodos de la educación, la perspectiva parte de comprender al niño no como un objeto, sino más bien como un sujeto activo, partícipe de relaciones que tienen lugar en los diversos planos donde se den las experiencias. Por lo tanto, para organizar las influencias educativas, es necesario tomar en cuenta las características de desarrollo del alumno, tanto individuales como contextuales. El pedagogo necesita concebir al escolar en relación con sus motivaciones y necesidades, el abordaje de las experiencias educativas debe darse de modo dinámico, lo cual permite pronosticar el ulterior desarrollo del alumno y la formación de su personalidad.

Al respecto, Tapia (2005) mencionó que el aprendizaje o experiencias educativas que deben adquirir los alumnos, se realizan en un contexto social que contribuye a atribuirle un significado más instrumental, donde la utilidad con que se vea la actividad puede hacerla más o menos interesante para el estudiante, dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Por ejemplo, cuando un alumno quiere aprender operaciones básicas para evitar que le hagan trampa en un juego de competencia.

Para Herrera y Ramírez (2009), un factor principal que condiciona esas experiencias educativas es la motivación, la cual juega un papel fundamental para que se desarrolle y afronte con mayor o menor interés lo que se pretende que aprendan los alumnos. La motivación representa lo que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objetivo (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (mantenimiento).

Según Tapia (2005) el significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos, es la motivación que permita incrementar sus capacidades, los haga más competentes y sobre todo de lugar a que disfruten con el uso de las mismas, porque cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado, supera el aburrimiento y la ansiedad, busca información espontáneamente y si lo requiere, pide ayuda para resolver los problemas que encuentra; es decir que autorregula su proceso de aprendizaje.

Para realizar dichas acciones, el adolescente utiliza herramientas o instrumentos que dependen de él, así como de los medios y condiciones con los que cuente, para lo cual requiere estar en constante interacción y comunicación con su entorno: padres, amigos, compañeros, maestros u otros modelos sociales que influyan en él, con ayuda de los cuales puede planear, organizar, tomar decisiones, controlar y corregir su propia actividad.

Por ello, cuando se organiza un sistema de influencias educativas, es preciso tener en cuenta las peculiaridades de los diferentes tipos de actividad a los que se incorpora el escolar, además de su significado, magnitud y contenido. Así mismo, el carácter y grado de la influencia educativa sobre el cumplimiento de la acción, para incrementar la formación de las aptitudes y hábitos de los alumnos. Por ello, el proceso educativo debe ser estructurado sobre la base de la actividad que despliega el alumno, sin dejar de lado la motivación y teniendo presente que ésta sufre modificaciones en el proceso de su desarrollo (Petrovski, 1979).

El mismo autor menciona que una característica importante de la actividad consiste en que los resultados de las acciones que la constituyen, en ciertas condiciones, pueden llegar a ser más significativos que sus motivos. Por ejemplo: al principio el niño puede cumplir puntualmente las tareas para el hogar, sólo con el fin de disponer de tiempo para jugar, pero si obtiene buenas notas por su trabajo, que elevan su “prestigio” como estudiante, comienza a preparar las lecciones para obtener buenas notas. La acción de “preparar las lecciones” ha adquirido un motivo diferente.

Al respecto Leóntiev (1984) consideró que las acciones, al enriquecerse cada vez más, parecen sobrepasar el conjunto de actividades que efectúan y entran en contradicción con los motivos que las engendraron, como consecuencia se opera un desplazamiento de los motivos hacia los fines. Es decir, al ser más significativa la acción, el motivo por el cual se inicio en un principio, queda delegado por un fin mayor.

Es así, que la preparación de distintas actividades escolares, debe atraer al adolescente por su contenido y por las formas de organizarlas, para ello es preciso planificar una actividad socialmente útil que:

- De la oportunidad para hacer una aportación en beneficio de otro (s)
- Se torne constantemente más exigente y compleja
- Resalte las cualidades positivas del alumno
- Mejore su confianza en sí mismo
- Favorezca su comunicación e interacción social

La participación del escolar en una actividad socialmente útil dirigida a un fin específico, permite modelar aptitudes, hábitos de organización, conciencia de la responsabilidad, del deber y la aptitud de renunciar a intereses personales, pero lo fundamental es que educa la necesidad de una actividad social y le otorga un valor a su papel en la sociedad.

Las posibilidades educativas de una actividad socialmente útil, en especial durante la adolescencia, ejercen una gran influencia sobre la formación de cualidades que contribuyen a educar una actitud hacia fines compartidos y en favor de la gente. Además, da al adolescente la posibilidad de relacionarse con un mayor número de personas de su grupo social, facilita la manifestación de posibilidades creativas y con ello una nueva formación psicológica fundamental, debido a que en esta edad, la aptitud del escolar se despliega para elaborar sus propios planes de vida, buscar los medios para llevarlos a cabo y delinear ideales morales, lo que evidencia el desarrollo de la autoconciencia (Petrovski, 1979).

Otro aspecto importante a considerar en la organización de experiencias educativas dentro de este mismo enfoque, es el juego; que es un factor fundamental para que el alumno pueda aprender valores, aspectos de la vida cotidiana y se promuevan las relaciones sociales a través de actividades lúdicas (Vigotsky, 2009).

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual, con el juego se aprende porque se obtienen nuevas experiencias que dan la oportunidad para tener aciertos, cometer errores, aplicar conocimientos y solucionar problemas. El juego es movimiento, crea y desarrolla estructuras de pensamiento, además favorece la creatividad, la comunicación, socialización, organización, cooperación, seguir reglas, tomar decisiones etc. Lo que resulta fundamental para la interacción activa en la dinámica del proceso pedagógico (Ulloa, 2000).

Según Torres (2002) el juego como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, divertidas, con reglas, que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todo lo cual facilita la internalización de los conocimientos de manera significativa

De acuerdo con lo anterior, la labor de organizar experiencias educativas para “alumnos difíciles” o con problemas de conducta, implica dar lugar a una estructura claramente orientada de su actividad, la educación de su iniciativa, el respeto de su dignidad, con un sentido lúdico (Bañares et al. 2008). De ello depende, que el impacto de la actividad en estos alumnos, sea significativo, el riesgo que implica tomar decisiones en la adolescencia sea menor y que pueda llevarse a cabo de manera más reflexiva y esto a su vez, resulte un factor protector que otorgue a los adolescentes que se encuentran expuestos a conductas de riesgo, una forma de autorregular sus conductas.

Por ello, existe la necesidad de contar con programas que puedan brindar experiencias educativas con estas características, para la atención de los adolescentes con problemas de conducta. Para tal efecto, se ha considerado necesario empezar por

hacer una revisión de los programas existentes en torno al tema de “Toma de Decisiones” que es el que nos atañe, con el fin de vislumbrar lo que se ha venido haciendo al respecto, y el impacto logrado en la población blanco.

Programas relacionados con la toma de decisiones en adolescentes.

En relación con la toma de decisiones en adolescentes, se han desarrollado diversos programas dirigidos a aspectos como la prevención del consumo de drogas y alcohol o de embarazos no deseados, además de otras conductas de riesgo en torno a la sexualidad, también se encuentran los relacionados con orientación vocacional, resolución de conflictos, proyecto de vida, entre otros; asimismo, existen algunos muy concretos, y otros más generales que pueden abarcan simultáneamente varios de los temas antes mencionados. A continuación, se hará una breve descripción de algunos de ellos, con el fin de comentar aquellos aspectos que sirvan como punto de referencia para el presente trabajo.

Uno de los más mencionados en la literatura, de origen Español, es el llamado “Aprendamos a decidir” elaborado por el equipo técnico provincial para la orientación educativa y profesional Huelva (2005). Se trata de un programa dirigido a la enseñanza de toma de decisiones y resolución de problemas para niños de primaria, que consta de 4 bloques con 2 o 3 sesiones para cada uno. Estos son: I. Importancia de las decisiones, II. Identificación de alternativas, III. Búsqueda de información IV. Generación de alternativas y previsión de consecuencias.

Algunas de las ventajas encontradas en él, son que fomenta la reflexión, y retoma tres de los presupuestos básicos que autores como Koonts (1998) mencionan dentro del proceso decisional, que son: la generación de alternativas, búsqueda de información y previsión de las consecuencias. Sin embargo, resulta limitante presentar todas las actividades como conflictos a solucionar, pues también es necesario fomentar en los niños el planteamiento de metas o expectativas que requieren de tomar una serie de decisiones y acciones sin que medie un conflicto, por ejemplo cuando se desea adquirir un objeto o satisfacer un deseo y se requiere de seguir una secuencia de pasos para lograrlo.

Otra de sus limitaciones, es que no proporciona lineamientos para la evaluación, lo que no permite tener una valoración adecuada del nivel de éxito alcanzado con las actividades, y la mayoría de ellas tienen contenidos académicos y verbales en donde se incluyen extensas lecturas y cuestionarios con poco contenido lúdico, lo que no resulta muy adecuado para el trabajo con los niños.

Otro programa, también de origen Español, es el de “Toma de decisiones y solución de problemas HERCULES” elaborado por Comas, Moreno y Moreno (2003). Está dirigido a la prevención del consumo drogas, y se basa en el entrenamiento para la toma de decisiones como factor de protección frente a conductas de riesgo. Consta de 12 sesiones de trabajo práctico con duración variable, en las que a diferencia del anterior se entrenan cinco pasos del proceso de decisión, que son: 1. Definición del problema o situación a resolver; en este paso podemos ver que ya no sólo se abordan conflictos o problemas a resolver sino “situaciones” que no necesariamente las medie un conflicto, 2. generación y valoración de alternativas, consecuencias a corto, mediano y largo plazo, se expresa la temporalidad de las mismas, 3. elaboración del plan y puesta en acción del mismo, para saber si se logra el objetivo deseado.

Las ventajas encontradas en este taller, son que el manual refleja mayor sustento teórico sobre el tema, las actividades están muy bien descritas en cuanto al proceso que debe llevar a cabo el monitor, la duración de las sesiones puede ser variable de acuerdo con el objetivo, también fomenta la participación y reflexión de los alumnos igual que el programa “Aprendamos a decidir”. Sin embargo, éste brinda parámetros específicos para la evaluación.

Una característica distintiva de este programa, es el uso de un personaje llamado “Hércules”, a partir del cual se incluyen múltiples nombres propios de la historia greco-romana, lo que refleja un esfuerzo por parte de los autores para integrarlo como parte de las 12 sesiones, con el fin de darles un sentido lúdico. A pesar de ello, las actividades continúan resultando demasiado académicas y los nombres de los personajes pueden resultar difíciles de manejar, ajenos y poco atractivos para alguien que no esté familiarizado con ellos. Además, a diferencia de lo que nos dice el enfoque histórico cultural, la motivación por las actividades del programa quedan restringidas a

los fines individuales de los participantes, sin favorecer o dar la oportunidad al adolescente de hacer una aportación o beneficio social para otros, lo que sería relevante al tratarse de un programa enfocado a adolescentes con problemas de drogadicción, en donde la interacción social favorable es fundamental para dar soporte a los logros alcanzados.

En lo que respecta a programas diseñados e implementados en México, se encontró que la SEP, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Secundaria en el 2006, incluyó en el mapa curricular para los tres años la materia “Orientación y tutoría” como un espacio educativo que pretende fomentar en los adolescentes el desarrollo de habilidades como: asertividad, identificación de factores de riesgo y protección, escucha activa con sus pares y en general su desarrollo como personas reflexivas, analíticas, capaces de tomar decisiones responsables, que contribuyan a su formación como ciudadanos democráticos e íntegros. Sin embargo, solo se mencionan los temas, sin señalar lineamientos que permitan llevarlos a la práctica (SEP,2011).

También se encontró un Curso-Taller sobre “Proyecto de vida” realizado por el Instituto Aguascalentense de las Mujeres (2007). Está dirigido a jóvenes y adolescentes que cursen el nivel medio superior, con el objetivo de proporcionarles herramientas que les permitan reflexionar sobre la importancia de planear y diseñar un proyecto de vida “fijo”.

Este manual está estructurado en seis bloques: El último de los cuales, denominado Autoestima, aborda el tema de toma de decisiones, con una sola sesión, en la que se proponen al grupo situaciones problemáticas a solucionar por medio de equipos de trabajo, que incluye la selección de alternativas, representación de soluciones y exposición en plenaria de los argumentos a favor de la decisión adoptada. Sin embargo, es importante mencionar que no se menciona qué tipo de problemas se abordan, ni se explica el tipo de representación a realizar, u otros detalles de la implementación.

Lo anterior, lleva a cuestionar qué es lo que puede lograrse, tomando en cuenta que los procedimientos no son suficientemente explícitos para poder replicarlos,

además de que el proceso de toma de decisiones es mucho más amplio, complejo, y se necesita más de una sesión para retomar los aspectos básicos del mismo, por lo que queda claro que no se tomó en cuenta la importancia de la influencia educativa en este rubro. También se encontraron otros talleres o programas que no se analizaron, pues por su brevedad y poca estructuración hacían difícil conocer su utilidad.

No se encontró algún programa diseñado en México, que abordara de forma específica el tema de toma de decisiones en los niveles de educación, lo cual resulta preocupante porque refleja un interés limitado en torno al tema.

En función de todo lo antes mencionado, resalta la importancia de enfocarse al diseño e implementación de programas que, además de contar con un adecuado sustento teórico, lineamientos bien establecidos para llevarlos a cabo y procedimientos de evaluación, cumplan con los requisitos señalados por autores expertos en el diseño de programas como Álvarez et al. (2002), entre los cuales se mencionan:

- Un manual en el que se especifiquen las características técnicas del programa, como son el tema general y contenidos a abordar, especificación de destinatarios y sus características, tipo y estructura del programa, tiempos, materiales, modalidad de aplicación, etc.
- Un modelo de actuación o teoría, que permita explicar los aspectos de la intervención, de igual forma que el programa tenga legitimidad, es decir que este acorde a una necesidad real de la población, donde se respete sus derechos y con ello, se pueda dar un beneficio social para los destinatarios que refleje su "Utilidad". Además, que sea accesible de replicarse, otorgando beneficios a otras poblaciones en situaciones similares, lo cual nos hablaría de su "Viabilidad.
- Un plan de intervención que contemple las dos formas fundamentales de motivación: intrínseca y extrínseca.

En relación con este último punto, los autores señalan la importancia de la motivación intrínseca para guiar el interés por el contenido de las actividades, y con ello, crear expectativas de éxito en las tareas a realizar.

La motivación extrínseca por su parte, plantea un reconocimiento social de los logros personales o grupales mediante un sistema de refuerzos con una verificación inmediata de los logros.

También es importante mencionar que los programas deben estar acordes con la población a la que van dirigidos, pues no es lo mismo organizar un programa para niños con hiperactividad, que para mujeres violentadas o para adolescentes con problemas de conducta. Cada población tiene características específicas que no se deben pasar por alto si se quiere tener un mejor resultado.

En el caso de los adolescentes, es fundamental tomar en consideración la etapa en la que se encuentran, porque están en un momento básico para la conformación de su personalidad, en donde las interacciones sociales más significativas son con sus pares, y el reconocimiento social es básico. Para que un programa les resulte atractivo se debe salir de lo tradicional y evitar que las actividades resulten tediosas. Para ello, es fundamental organizar tareas en las que se favorezcan las interacciones entre iguales, encaminadas a una utilidad social que les permita reconocerse como entes productivos que contribuyen al bienestar común. Además es conveniente retomar aspectos lúdicos, de juego sistematizado, que mejoren la motivación y dejen huella en los adolescentes. El propósito de este trabajo, es presentar una propuesta en este sentido, en la cual se retoman algunos elementos de la perspectiva cultural histórica.

Planteamiento del problema

En México, los adolescentes representan casi un 20% de la población total del país, que es de 112 336 538 millones de habitantes (INEGI 2011). Este dato cobra relevancia porque se trata de una edad evolutiva en la que se transita de la niñez a la edad adulta, se toman decisiones que jugarán un papel determinante en etapas posteriores, y se establecen patrones de comportamiento para la vida. Muchas de las elecciones hechas en tales circunstancias, involucran factores de riesgos diversos, donde los adolescentes pueden verse involucrados en situaciones problemáticas a corto, mediano o largo plazo.

Al respecto, diversas instancias del país como el INEGI, el ENJUVE y el INEE, entre otras, ofrecen cifras alarmantes relacionadas con temas tales como la deserción escolar, el consumo de sustancias ilícitas y los embarazos prematuros, entre otros, que afectan o limitan las oportunidades del individuo para alcanzar un desarrollo integral, y que representan alternativas de acción, frente a las cuales los jóvenes se ven confrontados con la necesidad de hacer una elección cuyos posibles resultados favorables o desfavorables no siempre son adecuadamente, por las limitaciones para imaginar o prever consecuencias a mediano o largo plazo.

En relación con la forma en que se da este proceso en la adolescencia, autores como Marcuello (2011) mencionaron que es un periodo de gran vulnerabilidad, debido a que los adolescentes, ante la necesidad de alcanzar un buen nivel de aceptación social, toman decisiones de forma intuitiva, y se dejan influir por las opiniones de adultos y/o pares. Es así que Gambará y González (2004) señalaron, a partir de los hallazgos de sus estudios, que los adolescentes de edades entre 12 y 14 años constituyen un “foco rojo”, por la facilidad con que asumen malas decisiones y se involucran en problemas de conducta, mientras que las estrategias para ejercer “control” por parte de los adultos, con frecuencia promueven reacciones desafiantes, que no apoyan el aprendizaje de la toma de decisiones ni la autorregulación de la conducta del adolescente, en particular en el caso de los estudiantes que habitan en zonas con escasos recursos económicos, servicios públicos deficientes o limitados y contextos en los que las conductas violentas o antisociales son cotidianas.

En el trabajo que aquí se reporta, durante la evaluación inicial realizada con alumnos de primer grado de los turnos matutino y vespertino de una secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa, se hizo evidente que mostraban pocas habilidades para argumentar en torno a la toma de decisiones, situación que resultaba de mayor trascendencia en los adolescentes del turno vespertino, que eran señalados por sus profesores como alumnos con bajo rendimiento académico y problemas de conducta. Fue así como se decidió realizar una evaluación más amplia con un grupo de alumnos de dicho turno, que presentaban además el promedio más bajo de calificaciones en un examen diagnóstico aplicado por las autoridades escolares, y eran señalados por tener mayores problemas de conducta.

Es importante mencionar que entre los programas que ofrece la SEP, para la atención de este tipo de necesidades educativas, no se encontró alguno que abordara la toma de decisiones por parte de los adolescentes, como un eje fundamental para el adecuado desarrollo del adolescente, de tal suerte que los alumnos solo contaban con una materia de "Orientación y tutoría", que tenía lugar una vez por semana, en dónde se abordaban algunos temas relacionados con la asertividad, resolución de conflictos o toma de decisiones, pero no se mencionaban estrategias concretas para hacerlo, por lo que quedaban a criterio del profesor.

Al respecto, Pérez et al. (2008) señalaron que en las escuelas las acciones para dar atención a NEE relacionadas con PC, continuaban centrándose en una pedagogía disciplinaria en la que los castigos desplazaban de forma importante a la reflexión y reconocimiento de lo clasificado como "mal comportamiento". Con base en lo antes señalado, el presente trabajo tuvo como finalidad reportar los resultados de un programa de intervención diseñado para favorecer la toma de decisiones en un grupo de alumnos que se encontraban inscritos en el primer grado de una escuela secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa.

Método

Objetivo general

Diseñar e instrumentar un programa de toma de decisiones y cumplimiento de metas para adolescentes de primer grado de secundaria, señalados por sus profesores como alumnos con problemas académicos y conductuales.

Tipo de estudio

Se utilizó un enfoque mixto, en el que se analizaron y vincularon datos cuantitativos y cualitativos, pero se dio una mayor relevancia a este último enfoque, con el fin de contar con información más comprensiva y diversa (Hernández, Fernández & Baptista 2006).

Tipo de Diseño

Se trató de un proceso con etapas múltiples, en el cual a un estudio de enfoque cualitativo se le agregaron pruebas estandarizadas y otros componentes cuantitativos, con el fin de enriquecer la recolección de datos y el análisis de los mismos (Hernández et al. 2006).

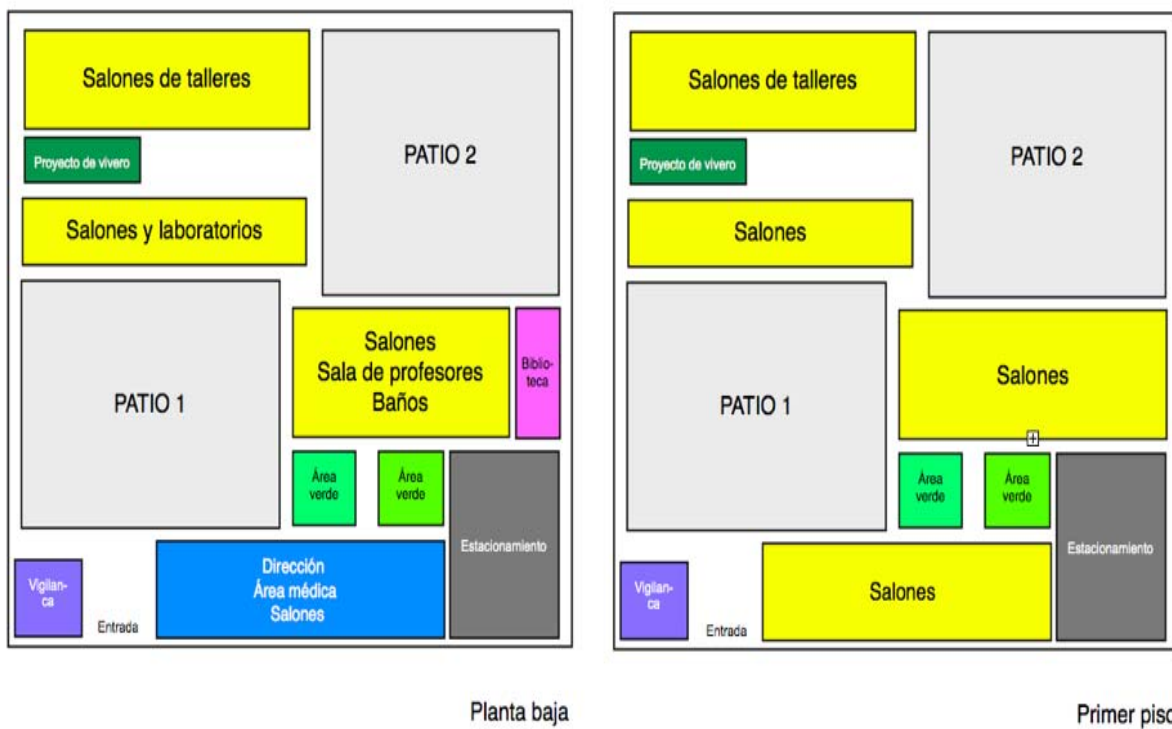
Contexto

La delegación Iztapalapa es la demarcación en la cual se desarrolló este trabajo, una descripción general de la misma, servirá como antecedente para enmarcar la importancia de las actividades realizadas.

La superficie total de Iztapalapa es de 114 km², lo que representa el 7.1% de la superficie total del Distrito Federal. Se ubica en la zona oriente de dicha entidad y colinda al norte con Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl, al este con el de La Paz, Chalco y Solidaridad. Al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco; al oeste con Coyoacán y Benito Juárez (INEGI, 2010).

servicio sanitario para niñas y niños. Resalta el hecho que no cuenta con atención psicológica.

Figura 3. Croquis de la Escuela Secundaria.



Estructura del trabajo

Las actividades a reportar se llevaron a cabo en dos etapas. La primera de ellas, relacionada con la evaluación, se dividió a su vez en dos fases, la exploratoria que dio a conocer características conductuales, académicas y de toma de decisiones de los adolescentes, a partir de la cual se realizó una selección inicial de participantes, y la diagnóstica que sirvió para recabar datos más específicos de estos alumnos, relacionados con habilidades cognitivas, conducta ante la actividades escolares y habilidades para tomar decisiones.

En la segunda etapa se instrumentó un programa para favorecer la toma de decisiones y cumplimiento de metas con seis participantes. A continuación se describen en detalle estos procedimientos.

Etapas I Evaluación

Fase 1. Evaluación exploratoria

Objetivos

Conocer características conductuales y académicas de los participantes

Identificar al grupo con mayores problemas para el análisis de situaciones problema y la toma de decisiones

Participantes

383 alumnos de 1er grado de una secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa, 190 hombres y 193 mujeres de los cuales 230 eran del turno matutino y 153 del vespertino. Edades entre los 11 y 15 años con una media de 12.16 y una desviación estándar de 0,586.

Herramientas

Conversaciones informales con personal de la escuela.

Se refiere a pláticas no programadas, realizadas con miembros del personal (subdirectores y profesores) de la escuela en relación con la conducta y aprovechamiento académico de los participantes.

Cuestionario de autoconcepto forma 5 (AF5)

Instrumento tipo likert elaborado por García y Musitu (1999), mide el autoconcepto de personas con edades entre los 12 y los 20 años. Consta de 30 reactivos que describen conductas y formas de interacción frecuentes entre los jóvenes y su entorno, en las que se les solicita que marquen la frecuencia que mejor describa su propia situación en función de cinco dimensiones: “Académica”, que se refiere a la percepción del desempeño de su trabajo en la escuela; “Familiar” que refleja el nivel de apoyo y aceptación de su núcleo primario; “Física” hace referencia a qué tan atractivo y saludable perciben su cuerpo; “Social” la cual considera la aceptación percibida entre sus iguales y su facilidad para mantener amistades; finalmente la subescala “Emocional” referida a los niveles de ansiedad que se reconocen, al realizar actividades que implican la interacción con adultos, donde a mayor puntuación en cada dimensión, corresponde un mejor autoconcepto. Su aplicación puede ser individual o colectiva, en un lapso aproximado de 15 minutos.

Lecturas con situaciones hipotéticas para tomar y argumentar decisiones.

Son cinco narraciones breves, del instrumento denominado Apropiación Forma Verbal (González, 2013), donde los protagonistas se enfrentan a situaciones relacionadas con temas que afectan su interacción con otros y que les llevan a tomar decisiones con consecuencias positivas y/o negativas.

Cada situación tiene cinco preguntas abiertas, en las que se pide su opinión respecto a la conducta de los protagonistas, lo que ellos harían de encontrarse en esa situación y el por qué de sus respuestas, todo lo cual permite tener una valoración preliminar del tipo de decisiones que asumen, su forma de plantear alternativas de

solución a un conflicto y sus posibilidades de argumentación al respecto. Los temas eran: a. Cooperar o no con alguien que necesita ayuda, b. Hacer o no trampa para aprobar un examen, c. Vengarse o no de un adulto que impone un castigo, d. Burlarse o no de alguien con menores recursos económicos y e. Apropiarse o no de algo ajeno, cuando se presenta la oportunidad.

La calificación es cualitativa y sus argumentos se clasifican en tres categorías: Pragmáticos, cuando había una reflexión clara de las consecuencias positivas o negativas de su elección conductual, pero éstas estaban restringidas a su beneficio personal; altruistas, cuando dicha reflexión tomaba en consideración las necesidades o consecuencias para otros; y desconocidas, cuando el mensaje era poco claro y no permitía esclarecer el motivo de su elección. En este último caso se hizo una subdivisión adicional, para diferenciar aquellos eventos en los que el alumno simplemente repetía un discurso escuchado a los adultos en forma de consignas, de aquellos otros en que la ausencia de claridad, obedecía a que respondían cosas no relacionadas con lo que se preguntaba o las ocasiones en que decían “no sé”.

Procedimientos

Se solicitó el consentimiento de las autoridades educativas para iniciar la aplicación, que se realizó en los horarios destinados a los talleres, con el fin de interferir lo menos posible con las actividades académicas de los estudiantes. A continuación se describe el procedimiento para cada instrumento.

Conversaciones informales.

En diversos momentos se llevaron a cabo pláticas no programadas y sin formato previo, con miembros del personal de la institución, en éstas se obtuvo información respecto a la conducta y aprovechamiento académico de los participantes.

Cuestionario de “Autoconcepto Forma 5” (AF5)

La aplicación del instrumento se realizó de forma grupal, en sesiones de 15 a 20 minutos, con los alumnos que se encontraban presentes. Al inicio, se les solicitaba que contestaran con lápiz para poder borrar en caso necesario, en seguida se les leían las instrucciones en voz alta y se daba un ejemplo de la forma de contestar, utilizando una situación diferente a las incluidas en la escala. En caso de que los alumnos tuvieran dudas, se hacían aclaraciones de forma grupal e individual.

Debido a que el AF5 carece de normas para la población evaluada, los resultados fueron comparados en porcentajes, tomando en consideración que el puntaje máximo del total de la escala es 150 puntos, y 30 por subescala. Con base en esto se establecieron tres categorías: alto, medio y bajo.

Lecturas con situaciones hipotéticas para tomar decisiones y argumentarlas.

Su aplicación fue de forma colectiva, con una duración aproximada de 60 minutos por grupo. Al inicio, se leían las instrucciones en voz alta, se les pedía que realizaran en silencio cada lectura y contestarán las preguntas. Se aclaró que estos ejercicios no tenían ningún valor para sus calificaciones escolares y que contarían con el tiempo necesario para responder. La aplicación se realizó con los alumnos que se encontraban presentes.

Resultados

Conversaciones informales. En las pláticas sostenidas con el personal de la institución, los profesores manifestaron marcadas diferencias entre turnos. En su opinión, los alumnos del matutino presentaban pocos problemas de conducta, su desempeño académico era bueno y tenían habilidades para adquirir nuevos aprendizajes. Por el contrario, cuando describían a los alumnos del vespertino, hablaban de un bajo desempeño académico y serios problemas de conducta. Utilizaban una categorización diferencial generalizada entre los alumnos de ambos turnos, en donde por ejemplo, al aludir al buen prestigio de la escuela y su aceptación en la comunidad, agregaban que esta situación se daba sólo en el

turno matutino, mientras que en relación con el vespertino expresaban escasas expectativas del desempeño académico y conductual de los alumnos.

Estas afirmaciones tenían como sustento, además de su experiencia cotidiana, los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de los alumnos de primer grado, realizada por la institución al momento de ingresar a la secundaria. Los datos hacían referencia a dos tipos de pruebas: El primero era denominado “Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria” (IDANIS) usado para valorar el nivel de desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje, y el segundo consistía en un cuestionario de conocimientos generales de las diferentes áreas académicas.

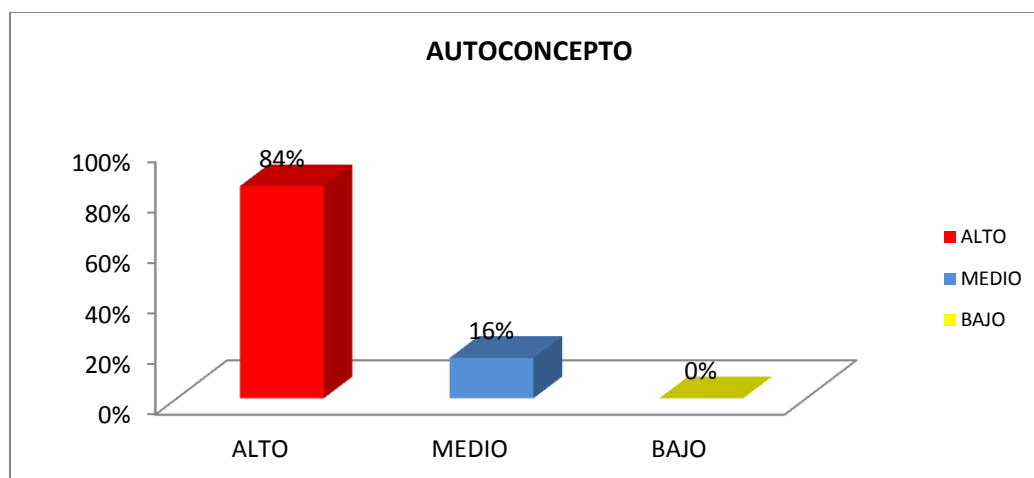
De acuerdo con sus resultados del IDANIS, había claras diferencias en las habilidades académicas de ambos turnos, en las que los alumnos del matutino se encontraban predominantemente en las categorías más favorables de habilidades matemáticas, verbales y de razonamiento abstracto, lo que implicaba que podían acceder con mayor facilidad a estos conocimientos, mientras que los alumnos del vespertino estaban en las categorías menos favorables de estas mismas áreas, por lo que se esperaban grandes dificultades para poder desarrollarlas. Asimismo, en el cuestionario de conocimientos generales, aunque los resultados de ambos turnos eran reprobatorios, se observaban puntajes más bajos para el turno vespertino, con diferencias que fluctuaban entre los 4 y 13 puntos en una escala del 0 al 100.

Llama la atención que los resultados de la prueba IDANIS fueran tan radicalmente diferentes para los dos turnos, mientras que el segundo instrumento, aún con sus diferencias, ubicaba a ambos en un porcentaje por debajo de lo esperado.

Cuestionario: “Autoconcepto forma 5” (AF5). El 84% de los alumnos evaluados se encontraban en la categoría de “alto” autoconcepto, 16% en autoconcepto “medio” y no se observaron casos en el nivel bajo. Es decir, la

mayoría de los alumnos se percibían con un autoconcepto positivo, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Resultados del nivel de autoconcepto de ambos turnos.



Al comparar ambos turnos, se observó que existían algunas diferencias en los porcentajes obtenidos, pues 79.2% de los alumnos del turno matutino y 72.2% del vespertino se ubicaban en nivel alto, es decir 7% menos en el vespertino.

Al hacer un análisis por dimensiones, los alumnos de ambos turnos tenían porcentajes más altos en el área “familiar”, es decir que se percibían mayormente aceptados y apoyados por los miembros de su núcleo primario. Se observó que los del turno matutino se percibían con mayor apoyo que los del vespertino, pues el 88.8% de los alumnos del turno matutino se ubicaron en nivel alto, mientras que sólo el 79.2% de los del vespertino quedaron en este rango, con una diferencia de 9.6%.

En las áreas “física” y “social”, los alumnos de ambos turnos se percibían físicamente atractivos y saludables (79.9% en el turno matutino y 76.6% en el vespertino), además de considerarse aceptados, valorados y con facilidad de conservar a sus amigos (80.7% en el turno matutino y 76.6% en el vespertino), con pequeñas discrepancias entre turnos.

El área “emocional” reflejó los altos niveles de ansiedad que manejaban los adolescentes de los dos turnos, pues ningún alumno se ubicó en el tercio más alto, y prevalecían los niveles medios; 70.7% de los alumnos del matutino y 63.1% del vespertino se ubicaban en éste rango, con una diferencia entre turnos de 7.6%.

Por otra parte, es en la subescala académica donde se encontraron mayores discrepancias, pues mientras el matutino registraba un 76% de participantes en nivel alto, en el vespertino sólo hubo un 65.4%, es decir que hubo una diferencia de 10.6%.

Tabla 2. *Comparación de resultados del AF5 en ambos turnos*

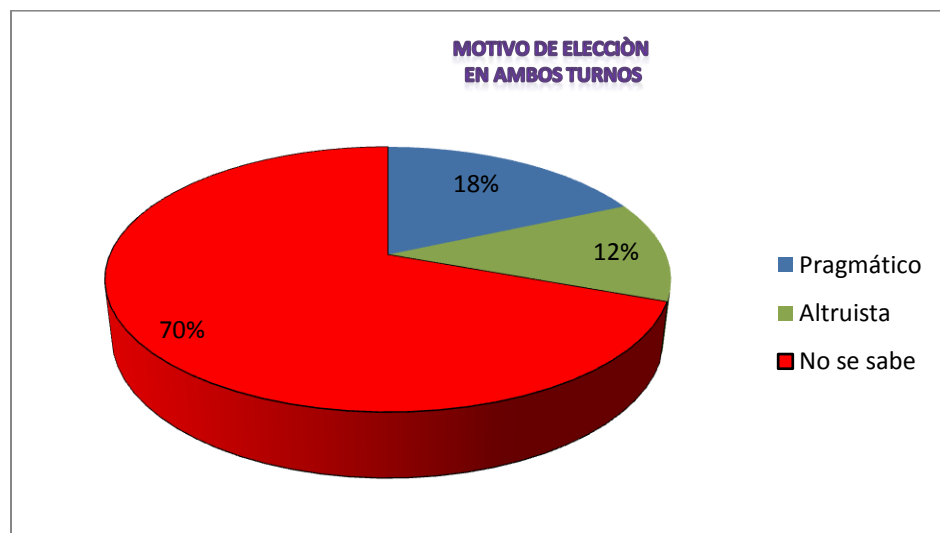
Dimensiones		Académica	Social	Emocional	Familiar	Física	Total
Matutino	Alto	76%	80.7%	0%	88.8%	79.9%	79.2%
	Medio	24%	19.3%	70.7%	11.2%	20.1%	20.8%
	Bajo	0%	0%	29.3%	0%	0%	0%
Vespertino	Alto	65.4%	76.6%	0%	79.2%	76.6%	72.2%
	Medio	34.6	23.4%	63.1%	20.8%	23.4%	27.8%
	Bajo	0%	0%	36.9%	0%	0%	0%

Con base en los resultados antes mostrados, se percibe que las áreas débiles del autoconcepto de los alumnos del turno vespertino eran la “académica” y “emocional”, mientras que las áreas familiar, social y física representaban fortalezas. Así mismo, se puede afirmar que los alumnos del turno vespertino percibían su desempeño escolar de forma más negativa que los del matutino, lo que posiblemente reflejaba la influencia del reporte verbal de los adultos en su entorno, principalmente de sus profesores, quienes como ya se ha mencionado, tenían una percepción negativa de su desempeño escolar.

Lecturas con situaciones hipotéticas en las que deben tomar y argumentar decisiones. De acuerdo con los resultados obtenidos, solo el 30% de los alumnos dieron argumentos de carácter reflexivo a las situaciones presentadas, de estos el 18% identificaba claramente las consecuencias positivas o negativas para su beneficio personal (argumentos pragmáticos), y el 12% complementario mostraba

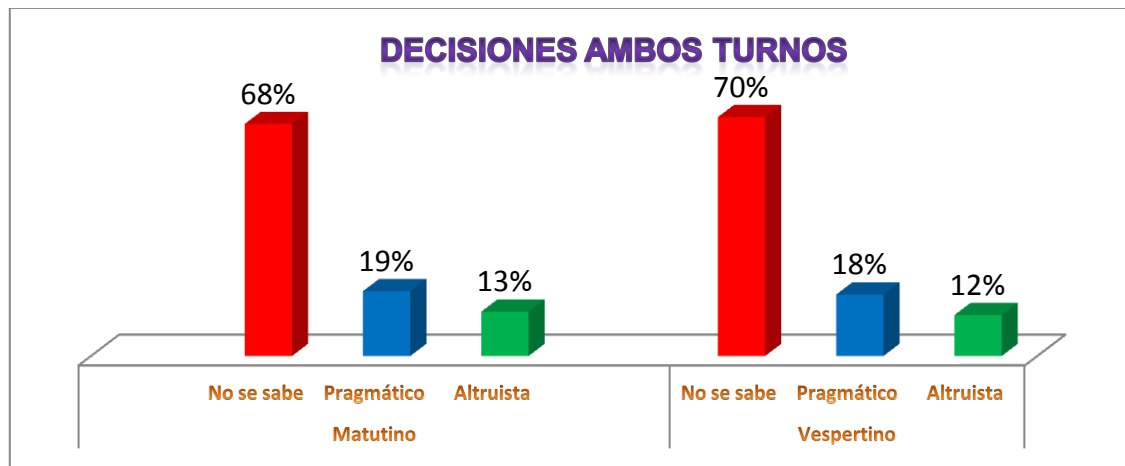
en sus respuestas la posibilidad de identificarse con las necesidades o intereses de otros (motivos altruistas). El mayor porcentaje de los participantes (70%) dieron contestaciones que no permitían distinguir argumentos para fundamentar su decisión; es decir que la mayoría de los estudiantes mostró una falta de reflexión en torno a los temas planteados, como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Motivos de elección en la toma de decisiones.



Al hacer una comparación entre turnos, se observó que existían pequeñas diferencias en los porcentajes, que oscilaban entre uno o dos puntos porcentuales, pues un 32% de los participantes del matutino y un 30% del vespertino expresaron respuestas reflexivas. Es decir que los alumnos que no pudieron argumentar sus respuestas se distribuían entre ambos turnos con el 68% y 70% respectivamente (véase figura 6).

Figura 6. Comparación del tipo de argumentos entre ambos turnos



Al hacer un análisis detallado, se observan resultados más contrastantes, pues las consignas relacionadas con frases que escuchan de los adultos presentan una diferencia entre turnos de 9 puntos porcentuales, con 42% en matutino y 33% en vespertino, mientras que los argumentos clasificados como evasiones o respuestas no relacionadas fueron más frecuentes entre los alumnos del segundo turno, con una diferencia de 11% (26% en matutino y 37% en vespertino). Estos resultados muestran una mayor influencia del discurso de los adultos en los alumnos del turno matutino, que aunque no muestran más reflexión en torno a los temas planteados, si tienen una considerable inclinación a repetir lo que escuchan de sus mayores.

Cabe cuestionarse si la cantidad de respuestas poco claras, expresa realmente un desconocimiento de cómo actuar ante las situaciones planteadas, o está relacionado con falta de interés por estos temas o dificultades para formular una respuesta por escrito.

Tabla 3. *Ejemplos de las respuestas clasificadas en cada rubro*

Lectura	Respuesta	Clasificación	Comentario
2	Está mal, porque si le copia y estaba mal la respuesta, ella también sacaría mala calificación	Pragmático	Hay rechazo por hacer trampa en un examen, sin embargo su motivo real tiene que ver con la conveniencia para sí mismo de la calificación
1	Está mal porque un ser vivo debe ayudar al prójimo. No importa si es de otra raza, hay que ayudar	Altruista	Hay acuerdo con la cooperación, pero no se conocen los motivos o consecuencias positivas o negativas para los involucrados. Se repite una consigna.
5	No tomarlo porque es un delito	“Consigna” que se clasifica dentro del rubro “No se sabe”	Se manifiesta en contra de tomar un dinero que no le pertenece, utilizando un calificativo sin señalar consecuencias

Con base en los resultados obtenidos en los instrumentos antes descritos, se puede concluir que los alumnos del turno vespertino eran percibidos por sus profesores como alumnos con serios problemas de tipo académico-conductual, y los alumnos se veían a sí mismos de igual forma. También se observaron menores posibilidades de argumentar en torno a los problemas planteados en situaciones hipotéticas, lo cual está relacionado con una mayor tendencia a involucrarse en conductas de riesgo, o tomar decisiones impulsivas o intuitivas. A estos datos, se sumó el hecho de que el 1º H tenía el promedio de calificaciones más bajo en el examen diagnóstico aplicado por las autoridades escolares, por todo lo cual, se decidió hacer una evaluación más detallada de este grupo del turno vespertino, tal como se reporta en la siguiente fase.

Fase 2. Evaluación diagnóstica

Objetivo:

Recolección de datos del grupo seleccionado, relacionados con: desarrollo cognitivo, conducta en el aula, actitud ante actividades escolares y habilidades para tomar decisiones y argumentar en torno a ellas.

Participantes:

27 alumnos del grupo 1ºH de una secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa. 14 mujeres y 13 hombres con edades entre 11 y 15 años. Edad media 12.67 y desviación estándar de 0,734.

Herramientas:*Escala Wechsler de Inteligencia para niños- IV (WISC- IV)*

Esta escala evalúa la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses. Está conformada por 10 subescalas esenciales y 5 suplementarias, que proporciona una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general (CI TOTAL) además de agruparse en cuatro índices: Comprensión Verbal (ICV) Razonamiento Perceptual (IRP) Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de Procesamiento (IVP) Su aplicación es de forma individual, en un tiempo aproximado de 70 a 90 minutos (Wechsler, 2003).

Actividades para la observación.

Se realizaron una serie de actividades en las que se otorgaban diversos niveles de importancia a los contenidos académicos y lúdicos. Por ejemplo, en una primera actividad con una mayor carga académica, se les pedía que leyeran, discutieran y propusieran alternativas de solución a un problema concreto, relacionado con una actividad que les resultara atractiva y pudiera presentarse realmente en su contexto escolar. Los alumnos debían identificar el objetivo o “meta” a alcanzar, buscar estrategias factibles, comentarlas entre ellos, comparar sus respuestas, y tomar decisiones para elegir la mejor solución. Posteriormente decidían quién de los integrantes del equipo pasaría al pizarrón a explicar y defender su propuesta frente al resto del grupo. Todo ello se realizó con el fin de observar la conducta y actitud de los alumnos frente a diferentes actividades académicas.

En actividades subsecuentes se realizó un rally de conocimiento, con un aspecto muy lúdico, donde cada equipo debía seguir pistas e instrucciones y resolver una serie de retos para conseguir el premio. Para tal efecto, los alumnos tenían que organizarse, hacer elecciones para resolver conjuntamente problemas lógicos, ponerse de acuerdo y autorregular su conducta para no cometer errores.

Al final de cada sesión, los alumnos escribían comentarios o sugerencias en torno a la actividad, y los depositaban en un recipiente al que se denominaba “buzón”. La única restricción para esta última actividad, era que no podían hacer comentarios ofensivos en contra de sus compañeros.

Los aspectos a observar durante éstos ejercicios eran: motivación, seguimiento de reglas, estilos de interacción, organización, planeación, elaboración de estrategias de solución y toma de decisiones ante las tareas planteadas, tomando en cuenta que todo ello serviría para una valoración más clara sobre las conductas de los estudiantes.

Entrevista para alumnos

Se trata de un instrumento con formato semiestructurado que contiene preguntas relacionadas con metas de vida, estrategias para la consecución de las mismas, expectativas profesionales y su percepción sobre sus fortalezas y debilidades. Las respuestas eran valoradas de forma cualitativa, en función de su contenido y argumentación.

Procedimientos

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó el permiso a las autoridades educativas, pero por indicaciones de las mismas, se postergó la notificación a los padres. Asimismo, antes de iniciar la aplicación de cada instrumento, se solicitó a los alumnos su participación voluntaria, además de explicarles que la información que proporcionarían sería de carácter confidencial y que no afectaría de ninguna forma sus calificaciones. A continuación se describe cómo fue el procedimiento para cada instrumento.

Escala Wechsler de Inteligencia para niños- IV

Se aplicaron de forma individual, las 10 subpruebas esenciales de la escala, en sesiones de aproximadamente 1 hora 30 min. Al inicio de la evaluación se mencionaba a los alumnos que los resultados de esa actividad, no tendrían ninguna repercusión en sus calificaciones, y se daban las instrucciones siguiendo el orden establecido en el manual de la prueba. En caso de dudas, se buscaba aclararlas inmediatamente.

Actividades para la observación.

Las actividades se efectuaron de forma grupal, en sesiones de aproximadamente 50 minutos, tenían una estructura estándar que consistía en que al inicio, se conformaban los equipos para la realización de la actividad, se daban indicaciones de los ejercicios a realizar, y se resolvían dudas. Durante el desarrollo se procuraba motivar la participación y brindar las ayudas necesarias.

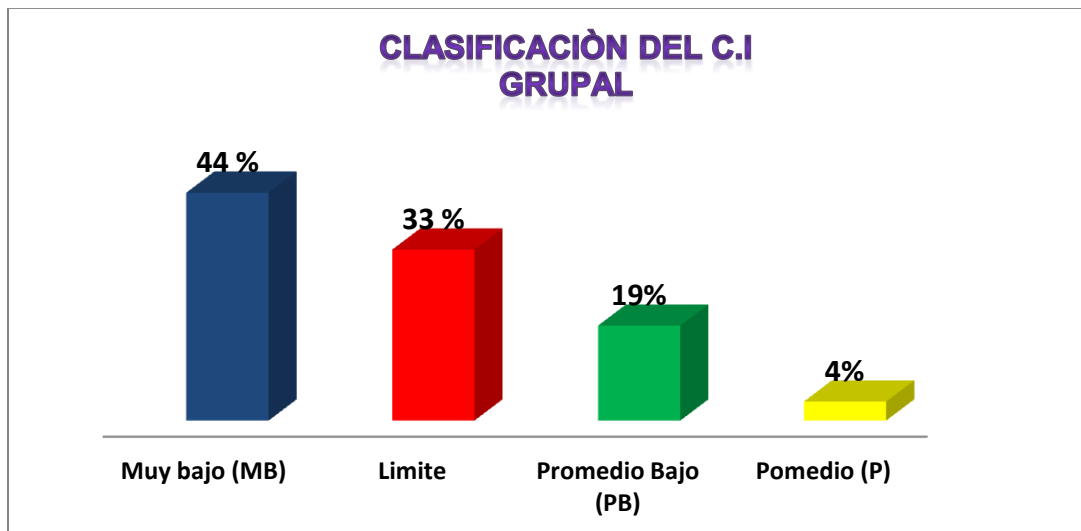
Entrevista para alumnos

Se elaboró una guía de 10 preguntas, con la cual se entrevistó de forma individual a un total de 24 alumnos, en un espacio aceptablemente cómodo que minimizara las interrupciones. Al inicio de la misma, se realizaban algunos comentarios informales, con el fin de establecer rapport, y se solicitaba el consentimiento para hacer una grabación del audio, poniendo énfasis en que la información sería manejada de forma confidencial. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hora con 30 minutos.

Resultados

Escala Wechsler de inteligencia para niños- IV (WISC IV). De acuerdo con los resultados, se observa que según el valor del “Coeficiente intelectual” (C.I) total, la mayoría de los alumnos evaluados (96%), mostraron habilidades cognitivas por debajo del promedio y un porcentaje cercano a la mitad (44%) se encontraban en la clasificación de “muy bajo”, mientras que sólo el 4 % alcanzaron la categoría promedio y no hubo casos por encima de ésta como se muestra en la figura 7.

Figura 7. Clasificación por coeficiente intelectual global.



Sin embargo, al hacer un análisis comparativo de los promedios por índices, se observaron discrepancias importantes, Pues por ejemplo, en el de velocidad de procesamiento se encontró que había un caso en promedio alto, más de la cuarta parte de los alumnos estaban en la categoría promedio, un 40% caían en el promedio bajo y menos del 8 % estaban en el nivel muy bajo. Situación muy diferente de la que se observó en el de razonamiento perceptual, donde casi el 50% de los alumnos se encontraban en la categoría muy bajo, y no hubo casos en promedio alto, o en el índice de comprensión verbal, donde más del 40% se ubican en la categoría muy bajo, mientras que sólo un poco más del 10% de los alumnos alcanzaron la categoría promedio, y no hubo casos por encima de ésta.

Tabla 4. Resultados del WISC IV por índices

	ICV	IRP	IMT	IVP
Muy bajo	40,74 %	48,14 %	0 %	7,4 %
Limite	33,33 %	18,51 %	29,62 %	22,22 %
Promedio Bajo	14,81 %	29,62 %	44,44 %	40,74 %
Promedio	11,11 %	3,7 %	25,92 %	25,92 %
Promedio alto	0	0	0	3,7

Al hacer un análisis de resultados individuales, estas discrepancias son aún más notables, lo que lleva a cuestionar en qué medida reflejan la existencia en el contexto, de una estimulación diferencial por áreas de desarrollo.

Actividades para la observación. Durante las sesiones que tenían una carga académica mayor, que implicaban la lectura y discusión entre los estudiantes para resolver y dar solución a un problema, se observó que los alumnos no se sentían motivados para participar en estas actividades, lo que pudiera estar relacionado con sus dificultades en las áreas de español y matemáticas. Regularmente pedían salir del salón con diferentes pretextos, solicitaban que se cambiara la actividad, platicaban entre ellos de otros temas diferentes al ejercicio, otros se quedaban pensando mirando al techo como si buscaran la respuesta, mostraban poca atención y participación, tardaban en ponerse de acuerdo o lo hacían por subgrupos.

Les era difícil seguir las reglas planteadas para la actividad, por ejemplo, en relación con la petición de evitar burlas, lo cotidiano era que cuando alguien se equivocaba, los alumnos se rieran e incluso verbalizaran algunas groserías.

Asimismo, mostraron problemas para organizarse, elaborar estrategias de solución de forma individual o grupal, y tomar decisiones en cuanto a los problemas planteados. Había casos en los que algún líder del equipo tomaba la iniciativa para expresar su alternativa de solución sin considerar a sus compañeros. En otras ocasiones delegaban la tarea a alguno de los participantes que elegían en el momento, sin haber discutido o analizado previamente las alternativas de solución.

Por otra parte, sus propuestas eran planteadas de manera espontánea o impulsiva, tomando en cuenta sólo su contexto inmediato, pero dejando de lado las posibles consecuencias a mediano y largo plazo, así como sus probabilidades de éxito. Por ejemplo, en un caso en que se les planteaba la necesidad de conseguir dinero para asistir a una supuesta excursión a "six-flags", algunos hablaban de que trabajarían, sin tener realmente una idea clara de qué podrían hacer, otros planteaban que ganarían en poco tiempo cantidades de dinero que no parecían realistas, por supuestos trabajos que ya tenían previstos, y aún los que presentaban alternativas más viables, como guardar

lo que les dieran para gastar en la escuela o sus “domingos”, o ahorrar lo que sus padres les pagaban por ayudar en algún negocio, no tomaban en cuenta los gastos que tendrían que realizar, el tiempo que se había estipulado para conseguirlo, ni hacían las operaciones necesarias para saber si ese dinero les alcanzaría.

Por el contrario, cuando se realizaron las actividades que implicaban juegos de competencia y creatividad, los alumnos se mostraron más organizados, interesados, comprometidos, dispuestos, activos, participativos, y motivados por realizar las tareas planteadas.

Por ejemplo, en la actividad del rally, en un principio se les dificultó dar seguimiento adecuado a las instrucciones, su interés inicial por la competencia y la obtención del premio les llevó a actuar de forma precipitada, pero el hecho de percatarse del poco éxito alcanzado, propicio que después de algunos ensayos se organizaran de tal forma que en conjunto lograban resolver cada tarea y cumplir con éxito el desafío, para lo cual tenían que leer atentamente las instrucciones, opinar, dar sugerencias, mantener la atención, regular su conducta entre sí para evitar cometer errores y tener un mayor diálogo para consensar sus decisiones, porque sabían que de ello dependía que lograran cumplir las instrucciones y ganar el premio. De manera adicional, se observó que evitaron el uso de palabras violentas o “groserías”.

Entrevista. En lo que corresponde a las “metas de vida”, se encontró que el 16% de los alumnos decían no tener ninguna idea al respecto, sus respuestas eran simplemente: “no se” “mmm, no lo he pensado” por lo que parece no haber una reflexión en torno a estos cuestionamientos, un 5% hacían referencia solamente a contar con la secundaria terminada, otro 16% mencionaron metas más a largo plazo, que también se relacionaban con lo académico, pero en niveles técnicos o de bachillerato, como son: estilista, puericulturista, bombero o policía, mientras que más de la mitad de ellos (63%) señalaban tener expectativas profesionales de nivel superior, como: criminología, leyes, arquitectura, etc.

Llama la atención que en este grupo se encontraban simultáneamente actividades notablemente diferentes, por ejemplo un alumno decía "Me gustaría terminar mi carrera

de arquitecto, trabajar un poco y ser futbolista profesional, llegar a ser el mejor futbolista”, otro decía “Me gustaría ser cantante de reggaeton para conocer lugares, porque me gusta viajar, y abogado para ayudar a la gente ”

Otra situación que llamó la atención, fue que al preguntarles qué necesitaban para lograrlo, eran escasos los alumnos que dieron argumentos relacionados actividades que ellos debían realizar en relación con la tarea seleccionada, por ejemplo el que deseaba estudiar arquitectura señaló que debía “hacer bien los trazos”, mientras que la mayoría daban respuestas que dependían de otras personas, o que hablaban de generalidades en cuanto a su desempeño, entre estas respuestas se pueden mencionar: “mmm, estudiar pero así bien no se que se necesita” “...mm no sé, mucho esfuerzo” “apoyo de mis padres”.

Así mismo, se les cuestionó en torno a la decisión que podrían tomar de encontrarse frente a una situación problemática, como un embarazo no planeado. 15% de ellos respondieron con simples expresiones que denotaban poca planificación, como: “me pondría loca” “no sabría qué hacer” “mmm no se ” “me dirían que fui muy pendeja por dejarme”. El 85% restante, dieron argumentos que hacían referencia a consecuencias inmediatas, en donde lo que harían otros significativos en su entorno, jugaba un papel preponderante.

Algunos ejemplos al respecto son: “tendría que dejar la escuela”, “me regañarían”, “me haría cargo”, “tendrían que trabajar”, “a lo mejor mi novia lo quisiera abortar”. Como puede observarse en estas respuestas, no denotaban una reflexión de consecuencias a mediano y largo plazo, y como se había venido observado en la evaluación a partir de “lecturas de situaciones hipotéticas” repetían en gran medida lo que habían escuchado de los adultos.

En otras preguntas, que implicaban reconocer sus cualidades y defectos, un 70% reconocía complicaciones en el aspecto académico, con una frecuente mención de dificultades en matemáticas; aunado a ello refirieron problemas de tipo conductual como: enojarse fácilmente, ser impulsivos, ser impacientes, tener falta de atención, decir groserías, etc. Por el contrario, al hablar de sus virtudes mencionaban actividades

que podían realizar, en donde difícilmente figuraba lo académico. Entre ellas, hablaban de saber cantar, preparar comida, jugar videojuegos etc.

Con base en los datos obtenidos con los instrumentos antes mencionados, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

Si bien los resultados generales del WISC IV son negativos, las discrepancias entre subescalas demuestran fortalezas en diversas áreas, que permiten dudar de la existencia de una discapacidad intelectual, y considerar el papel que juegan las oportunidades que les ofrece su contexto, o la existencia de una motivación diferente por las actividades que permiten el desarrollo cognitivo en diversas áreas.

Algunas evidencias de esta motivación diferencial, se observaron en las actividades grupales, donde los alumnos no se veían interesados en actividades de contenido académico, además de que mostraron dificultades para colaborar en equipo, hacer propuestas o proponer alternativas para resolver algún ejercicio y reflexionar sus decisiones. Sin embargo, estas características también podrían estar relacionadas con el nivel de éxito alcanzado en experiencias escolares previas.

Por otra parte, las características observadas en relación con sus respuestas frente a una situación hipotética de problemas, en donde se encontraron dificultades en la identificación de consecuencias positivas y negativas, escasa reflexión, falta de argumentos, fantasía, que se relacionaban con la imposibilidad de elaborar estrategias de planificación para la consecución de las metas, resaltaron la necesidad de diseñar e implementar un programa de intervención para promover una reflexiva toma de decisiones.

Para tal efecto, se seleccionaron 6 alumnos del grupo 1°H, que presentaban las siguientes características:

- Sus resultados en el WISC IV fueron variables, tres de los alumnos se ubicaron en la categoría de “Promedio bajo” y los tres restantes en “promedio” “limite” y “muy bajo” respectivamente.

- En cuanto al nivel de autoconcepto general, se puede observar que tres alumnos tenían una autovaloración positiva sobre sí mismos, y los otros se ubicaron en “nivel medio”.
- En las situaciones hipotéticas planteadas, relacionadas con la toma de decisiones, más de la mitad de los estudiantes (63%) dieron respuestas poco claras (sin relación con el tema o como repetición de consignas). Al hacer un análisis individual, se encontró que todos los alumnos dieron por lo menos una respuesta indefinida a los temas planteados, cuatro de ellos tenían más de la mitad de este tipo de respuestas y hubo un caso en que todas las respuestas fueron clasificadas como poco claras; en relación con las respuestas que sí dejaban en claro los motivos para su elección, dos alumnos tomaban en cuenta solamente las consecuencias que les afectaban de manera individual y tres mencionaban al menos una vez, argumentos de tipo altruista, es decir que ya tenían la posibilidad de considerar las consecuencias que sus acciones podrían implicar para otros.
- En las entrevistas, todos los alumnos seleccionados mencionaron tener defectos o carencias relacionados con el éxito académico, tales como no poner atención, ser impulsivos, no gustar de levantarse temprano, etc. y cinco de los seis hicieron alusión a dificultades específicamente relacionadas con sus actividades escolares, tales como: “no me gusta leer” “no pongo atención” “no entiendo a las matemáticas”. No obstante, ninguno de ellos relacionó dichos problemas con las probabilidades de éxito que tendrían para alcanzar sus metas, probablemente porque estas últimas incluían de forma conjunta actividades profesionales que requerían estudios, con otras que no se relacionaban con estos, como es el caso del alumno cuyas opciones fluctuaban entre la arquitectura y la carrera profesional de futbolista, o la alumna que hablaba igualmente de ser criminóloga o formar una banda musical para ser la cantante.
- Por otra parte, ante los cuestionamientos referentes a lo que harían frente a un embarazo no deseado, los seis alumnos dieron respuestas espontáneas de “no

sé”, mezcladas con otras, muy difusas, relacionadas con consecuencias inmediatas.

Etapas II Intervención

Objetivo

Diseñar e implementar un programa de intervención para favorecer la toma de decisiones reflexivas, y la consecución de metas, en adolescentes clasificados por sus profesores como alumnos con problemas académicos y conductuales.

Participantes

6 estudiantes de primer grado (3 mujeres y 3 hombres), con edades entre 12 y 15 años.

Herramientas

“Programa para favorecer la toma de decisiones y cumplimiento de metas en adolescentes de secundaria”

Se diseñaron actividades que retomaron el proceso de toma de decisiones que plantearon autores como (Koonts, 1988) quien hizo alusión a etapas fundamentales como: identificación de un problema o establecimiento de objetivos, identificación de alternativas y posibles consecuencias, planeación y organización y establecimiento de un plan de acción. Se incluyeron actividades orientadas a favorecer estos procesos, para que los alumnos reconocieran la importancia de la toma de decisiones para su vida, y a partir de diversas tareas planteadas, establecieran metas, analizaran consecuencias, tomaran decisiones y llevaran a la práctica las acciones necesarias para alcanzarlas.

Consta de 18 sesiones de una hora aproximadamente, distribuidas en cinco bloques que integran el proceso de “toma de decisiones” propuesto por Koonts (1998) y Rodríguez y Márquez (1988) que incluyen: planteamiento de metas, identificación de alternativas de solución ante diversas situaciones, reflexión sobre posibles

consecuencias, así como la planeación, organización y puesta en marcha de un plan de acción.

La modalidad del programa es grupal y los ejercicios se diseñaron para beneficiar las interacciones sociales, la comunicación, participación, competencia y sobre todo la reflexión, por medio de un contenido lúdico, que permitiera contrarrestar las resistencias hacia las actividades académicas, observadas durante la evaluación diagnóstica. De forma adicional, las actividades fueron previstas para conjuntar los intereses individuales de los alumnos con fines socialmente útiles, que les permitiera aportar algo a los demás, en este caso se pidió realizar un video por los mismos alumnos que reflejara la “importancia de la toma de decisiones”.

Procedimientos:

Se solicitó el consentimiento informado de participantes y autoridades escolares, para la intervención y videograbación de las sesiones, señalando que la información sería confidencial, y los videos solamente se utilizarían para tener un registro permanente, que pudiera facilitar la elaboración del informe de actividades.

Para la realización del programa, se contó con un salón de clases suficientemente amplio y dotado de mesas de trabajo.

En la sesión inicial, se realizó la presentación de los participantes y el encuadre, donde se especificaron las reglas y objetivos del programa, se aclaró que las actividades que se realizaran no tendrían repercusiones en sus calificaciones académicas.

El formato general de las sesiones fue el siguiente:

- Al iniciar la sesión, se pedía a los alumnos hacer un recordatorio sobre las actividades previas.
- En caso de que algún participante hubiera faltado a la sesión previa, se pedía a alguno de los integrantes que explicara brevemente lo que se había trabajado en la sesión.

- Posteriormente, se les comentaba el objetivo y características de la actividad a realizar y se daban instrucciones, para verificar que habían comprendido se daban ejemplos y se aclaraban dudas.
- En caso de ser necesario, se podían proporcionar ayudas durante el curso de la actividad.
- Al finalizar la sesión, se les pedía escribir sus sugerencias y comentarios sobre la actividad. y que los depositaran en un recipiente denominado “buzon”, con el fin de obtener retroalimentación para el trabajo realizado, e implementar las adecuaciones pertinentes.
- En los casos en que fue necesario, se desplazaron parte de las actividades previstas, a una sesión subsecuente.

En la tabla 5, se presenta la estructura del programa de intervención “Juego y aprendo a decidir” se incluyen los cinco bloques que lo conforman, cada uno con su respectivo objetivo y numero de sesiones para llevarse a cabo.

Tabla 5. Estructura del programa de intervención “Juego y aprendo a decidir”

BLOQUES	OBJETIVOS	SESIONES
I Introducción a la reflexión en torno a la toma de decisiones	Reconocimiento de la importancia de la toma de decisiones reflexivas	2
II Planteamiento de metas	Reflexión acerca de las consecuencias positivas y negativas del planteamiento de metas para la toma de decisiones Evaluación, autoevaluación y retroalimentación en el proceso de toma de decisiones, en una situación practica.	2
III Alternativas y posibles consecuencias	Identificación de alternativas de solución para resolver una situación, análisis de sus ventajas y desventajas, y de las posibilidades de éxito que ofrecen.	2
IV Planeación y organización	Análisis de la importancia de la planeación y organización para la toma de decisiones.	2
V Plan de acción: Construcción de un producto (video)	Aplicación de los elementos del proceso decisional en una actividad práctica Autogestión para la toma de decisiones Evaluación de la utilidad del programa.	10

Resultados

Los datos encontrados se describirán de acuerdo con los cinco bloques en que fue dividido el programa de intervención.

Bloque 1 “Introducción a la reflexión en torno a la toma de decisiones”. El objetivo de este bloque fue el reconocimiento de la importancia de la toma de decisiones reflexivas. Al inicio de las actividades, los alumnos se mostraron apáticos y poco participativos, probablemente porque se sentían intimidados por el uso de la cámara de video. Al darles la oportunidad de elegir con quien trabajar, no se observó diálogo entre ellos. Se quedaban callados, miraban para el piso o a los lados, sin hacer contacto visual y fue necesario que la coordinadora realizara un procedimiento azaroso para distribuirlos. Una vez conformados los equipos, tampoco hubo diálogo para tomar acuerdos entre los participantes, por lo que en los casos en que se requería una decisión conjunta, fue necesaria la participación de la coordinadora para instigarla o sugerir procedimientos al azar. Además, se observaron pocas habilidades para organizarse, comunicarse y hacer acuerdos por sí mismos. Es posible que esto se debiera a que estaban acostumbrados a que otros tomaran las decisiones por ellos.

Figura 8. Poca participación de los alumnos, en la primera actividad.



Al final de la primera sesión, se les pidió que comentaran si consideraban importante el tema de toma de decisiones, si estaban acostumbrados a decidir, y qué tipo de decisiones podían tomar en su contexto. Sólo dos de los cuatro presentes comentaron algunos ejemplos respecto a la última pregunta, tales como que podían decidir: “a dónde ir de vacaciones, qué quiero comer o a qué escuela deseo asistir” En relación con las otras preguntas no hubo respuesta. Debido a ello, se puede pensar que su actitud poco participativa en la toma de decisiones, pudiera estar relacionada con que ese tipo de temas no se hablaran cotidianamente en clases, con que tuvieran pocas oportunidades de decidir en su contexto, o se sintieran inhibidos por la cámara de video.

En lo que respecta a las estrategias de decisión que utilizaban, se observó que eran en su mayoría intuitivas y azarosas; se pudo identificar que delegaban a otros la toma de decisiones, por ejemplo a las coordinadoras, por medio de las ayudas que se les dieron. En los ejercicios donde tenían que hacer una elección, dejaban su decisión a la suerte, con acciones como lanzar una moneda al aire para así resolver como se observa en la figura 8. Cuando se les solicitó que explicaran cómo tomaban decisiones o por qué lo hicieron por medio de un “volado”, se quedaban callados o volteaban a verse unos a otros. En actividades como la denominada “el regalo”, donde tenían que decidir por equipo qué cajita iban a elegir, sin conocer lo que había en el interior de las mismas, un alumno decidió que su equipo tomaría la número dos, y al preguntarle por qué esa, solamente respondió “porque es buen numero”.

Lo anterior tiene relación con lo señalado por Blustein y Phillips (1990) quienes destacaron que los estilos de decisiones de los adolescentes regularmente se dan en un marco de estrategias intuitivas o espontáneas, basadas en la fantasía y en los sentimientos del momento, además de que en algunos casos obedecen a influencias de referentes como la familia y amigos.

Figura 9. Un alumno utiliza una moneda para decidir.



De igual forma, mostraron dificultades para el análisis de consecuencias positivas o negativas sobre diversas situaciones planteadas. En un juego llamado “¿qué pasaría conmigo si...?” en el que se les presentaban imágenes que representaban diversas situaciones como: tener relaciones sexuales sin protección, abandonar los estudios, hacer algo por presión de otros, etc., para que respondieran qué harían ellos, los motivos de su elección, y se les comentaba que la respuesta más amplia y mejor argumentada ganaría más premios, se quedaban callados, dudaban para responder, o recurrían a la repetición de frases, dichos o consignas escuchadas de los adultos.

Por ejemplo, cuando a una de las mujeres le tocó responder “¿Qué pasaría contigo, si tu novio te pidiera tener relaciones sexuales sin protección?” una de sus compañeras de inmediato respondió “no lo haría”, ella la miró de reojo y respondió lo mismo, pero cuando se le preguntó por qué, se quedó callada. Al preguntarle “qué es lo bueno o lo malo de que tú decidieras no hacerlo” nuevamente se hizo un silencio y después contestó que lo bueno sería “no tener enfermedades” pero cuando se le preguntó qué era lo malo, dijo “no hay nada malo”.

Esto coincide con lo señalado por Langer et al.(1993), quienes mencionan que es frecuente que los adolescentes no reconozcan el riesgo y trascendencia que implican sus conductas, porque no asumen las consecuencias

Es importante destacar que los alumnos, a pesar de dar pocos argumentos, se mostraron atentos a las indicaciones y su mayor participación fue cuando se presentó la

actividad como un juego. También se observó algún nivel de reconocimiento de la importancia del tema, en los comentarios que dejaron en el buzón, donde decían por ejemplo: “Me gustó porque te ponen a pensar lo que pasaría después”, “Me gustan las preguntas, porque te hacen pensar” “Me parece importante el tema y los juegos”

Bloque 2. “Planteamiento de metas”. Los objetivos de este bloque fueron promover la reflexión acerca de las consecuencias positivas y negativas del planteamiento de metas para la toma de decisiones, ofrecer retroalimentación a sus dudas o logros y favorecer su participación en el proceso de evaluación.

Se observó, que al inicio de las sesiones, los alumnos participaban haciendo comentarios y explicando lo que se había hecho en actividades anteriores, además de mostrarse atentos a las indicaciones y escuchar. Sin embargo, en la parte de las actividades en donde predominaba la verbalización, se mostraban aburridos y poco interesados, por ejemplo en la actividad denominada “mirando al futuro”, en la que se discutía la conveniencia y viabilidad de las metas a futuro de tres personajes de una historia, y para ello se requería que permanecieran sentados y con poca movilidad, los alumnos tenían la mirada hacia el piso, las manos cruzadas, se recargaban unos sobre otros, bostezaban, y cuando se les planteaban preguntas era difícil obtener una respuesta, no obstante la instigación verbal por parte de la coordinadora. Por el contrario cuando las actividades involucraban competencia, juego y requerían una participación activa de su parte, se veían más motivados, se movían de sus lugares, aplaudían, daban opiniones y en general su conducta verbal y gestual se modificaba.

Lo anterior confirma lo dicho por Ulloa, (2000) quien señaló que la utilización del juego como parte de las experiencias educativas, favorece la creatividad, la comunicación, socialización, organización y cooperación, lo que llevó a un mayor esfuerzo por conjuntar los temas de interés, con el aspecto lúdico de las actividades.

En actividades posteriores de este mismo bloque, se vieron avances en la comunicación para la toma de decisiones colectiva y mayor participación de los alumnos. Así por ejemplo, en una actividad denominada “juego de los anillos”, que consistía en una competencia por equipos donde tenían que elegir entre diferentes

herramientas a utilizar, y tomar decisiones relacionadas con las acciones que les harían ganar más puntos, al principio no tomaban en cuenta a sus compañeros de equipo, pero al observar que esto les dificultaba la tarea, se incrementó el diálogo para llegar a acuerdos. Se observó además que propusieron nombres para designar a sus equipos y para decidir el orden de participación, como se muestra en la figura 10.

Figura 10. Participación en la actividad denominada “Juego de los anillos”



Con respecto, al reconocimiento de la importancia de plantearse o no metas, empezaban a utilizar argumentos lógicos y a mostrar una mayor habilidad para la identificación, reflexión y reconocimiento de consecuencias positivas y negativas en torno al tema. Por ejemplo, en la actividad denominada “Mirando al futuro” que relata la historia de tres personajes que se plantean o no metas para cuando salgan de la secundaria, los alumnos diferenciaron claramente entre los protagonistas que tenían metas y los que no, además de expresar hipótesis relacionadas con sus posibilidades de éxito futuro.

En el caso de un personaje llamado Mary, que tenía claro lo que quería hacer, los alumnos señalaron que tenía mayores posibilidades de éxito, utilizando argumentos como: “Mary, sabe lo que quiere estudiar” o “Mary, porque estudiará y trabajará”, mientras que otros consideraban que “Chucho” podría tener más éxito, aunque aún no había tomado una decisión, señalando que: “Chucho, porque tiene varias opciones de

lo que desea hacer saliendo de la secundaria”, mientras que ningún alumno seleccionó a Luis, que no tenía idea de qué hacer.

En algunos casos las respuestas fueron ambiguas, como es el caso de uno de los alumnos, quien hablaba de la existencia de “una edad para decidir” sin dejar claro si consideraba que un adolescente como él podía decidir, o si todavía estaba en edad de que otros decidieran por él.

En relación con la elaboración de metas, algunos alumnos planteaban proyectos difusos y a muy largo plazo, como “Acabar de estudiar” “Para ser alguien en la vida y comprarme todo lo que yo quiera” mientras que otros se dirigían hacia metas más concretas y de menor relevancia como “Ahorrar para comprar una historieta” “Yo voy a acabar de juntar para mis tenis”. Otros más se plantearon conjuntamente metas a mediano y largo plazo, como “Terminar la secundaria y la prepa y bueno hasta mi carrera” o “Me gustaría llegar a una meta, puede ser chef o médico forense”.

No hubo casos en que se mencionaran metas antisociales. La variabilidad en los resultados pudo deberse a que la instrucción fuera demasiado abierta, sin embargo, se puede afirmar que hubo avances en lo que respecta al reconocimiento de la importancia de las metas en relación a un proyecto de vida futuro y el uso de argumentos lógicos para plantearlas.

En lo que respecta al cálculo de posibilidades y nivel de éxito para cumplir una meta, al inicio de este bloque se observó que sus elecciones tenían como base la facilidad de la actividad y/o la intuición; les resultaba difícil explicar la lógica de sus procedimientos. Durante las sesiones se observaron cambios en el cálculo de posibilidades, que reflejaban menor impulsividad, mayor participación colectiva y diálogo para la toma de decisiones. Al respecto puede mencionarse una actividad en la que tenían que organizarse por equipos para competir en un juego de cálculo de distancias, en donde su nivel de éxito se vio limitado porque perdían su turno al hacer sus tiros sin una observación previa y sin pedir opinión a su equipo. Cuando la coordinadora cuestionaba sobre los motivos de su elección, respondían “pues no sé”. Conforme fue avanzando la actividad, los alumnos utilizaban mayor tiempo para decidir

qué jugada les daría mayor número de puntos, comentaban entre sí para elegir ubicación y materiales a utilizar, pedían y aceptaban sugerencias por parte de sus compañeros de equipo, y argumentaban la utilidad de estas estrategias con comentarios como: “porque así ya sabes cómo hacer las cosas” “sabes que puedes lograr y que no”.

Para el final del bloque, ya había mayor claridad y reflexión en relación con la utilidad del programa, ellos sabían que todas las actividades que estaban realizando, aunque parecieran juegos, estaban destinadas a aprender a tomar decisiones. Por ejemplo, con la actividad denominada “juego de los anillos” se les preguntó qué habían aprendido con las actividades del bloque, y cómo se relacionaban con la toma de decisiones y cumplimiento de metas. Los comentarios al respecto fueron: “No hay que irse por lo más grande” “Hay que ir paso por paso” y “No debemos aferrarnos. Si no se puede, existen posibilidades” refiriéndose a que puede haber más de una opción ante una situación.

Bloque 3 “Alternativas y posibles consecuencias”. Los objetivos del bloque eran que los alumnos identificarán alternativas de solución para resolver una situación y analizarán sus ventajas y desventajas, además de las posibilidades de éxito que ofrecen. Los resultados fueron los siguientes:

Los alumnos se mostraron mayormente motivados, verbalizaban sus opiniones, sin necesidad de instigación, regularmente aportaban ideas, por lo que en algunas ocasiones, al intentar decidir su forma de trabajo, hablaban todos a la vez. En las actividades que requerían que se movieran por el salón, o pasaran a escribir al pizarrón, lo hacían con rapidez, mientras comentaban, o daban sugerencias relacionadas con la actividad. Lo anterior podría estar relacionado con el carácter práctico de las tareas a realizar.

También se observó que establecían metas de interés para ellos y elegían las estrategias para llevarlas a cabo. Por ejemplo, en una actividad en la que requerían plantear y elaborar alternativas para cumplir metas a corto plazo, una alumna dijo que deseaba comprarse unos pantalones, y mencionó que para ello iba a “ahorrar el dinero

que me dan para la escuela”. Asimismo planeaban dosificar sus esfuerzos, al respecto, un alumno que deseaba hacer ejercicio dijo: “puedo empezar haciendo una rutina de 30 min.”.

Igualmente podían traducir metas subjetivas en acciones concretas, así, una alumna cuya meta era “portarse mejor en su casa” señalaba que eso incluía “no contestarle y obedecer a mi mamá”. Asimismo señalaron la forma en que podía verificarse el cumplimiento de las mismas, con alternativas como: “llevar a la escuela los jeans”. Los planes y alternativas para llevar a cabo su meta, mostraban mayor reflexión, argumentación y viabilidad para llevarlos a cabo. Por lo anterior, se puede inferir que los alumnos, como lo mencionó Koonts (1998), empezaban a comprender que para tomar una decisión de forma eficaz y lograr una meta, es necesario tener en cuenta el curso de la acción.

Figura 11. Elaboración de alternativas y cursos de acción.



Se observó interés por conciliar opiniones opuestas en el planteamiento de alternativas de solución a los problemas y mayor habilidad para elaborarlas tomando en cuenta sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, en una actividad en la que se planteaba un conflicto entre los habitantes de un pueblo, quienes no sabían qué hacer con una roca gigante que se encontraba en el centro del mismo, y se solicitaba a los alumnos que buscaran soluciones, se observó que además de tomar en cuenta las ventajas y desventajas de sus propuestas, intentaban buscar alternativas que

beneficiaran a la población, y no sólo les ayudaran a deshacerse del problema. Algunas propuestas en este sentido fueron, “que dejen la roca y la usen para que la gente escriba o dibuje algo en ella como recuerdo” “que se convierta en un museo y que pongan puestos a su alrededor” “para que la visiten turistas” etc., también mencionaron que la ventaja de tener varias soluciones era que “si no funciona una, pueden usar otra”.

Lo anterior se relaciona con lo descrito por Koonts (1998) quien menciona que una de las fases primordiales para la toma de decisiones eficaz, requiere que el sujeto reflexione y sea capaz de elaborar alternativas que den solución a las circunstancias a las que se enfrenta, pero además identifique consecuencias positivas y negativas y con base en ello elija la mejor, lo que le da el carácter mayormente racional.

En este bloque, uno de los alumnos varones abandonó el programa, mencionando que no quería continuar asistiendo porque no deseaba perder clases, y se respetó su decisión. Al respecto es necesario señalar que, no obstante que existía un acuerdo con las autoridades de la escuela, para la utilización de los tiempos en la implementación del programa de intervención, algunos maestros manifestaron su desacuerdo con que se utilizara el tiempo de alguna de sus clases, por lo que es posible que alguno de ellos lo haya presionado.

También se observó que en ocasiones tenía una escasa participación y poca interacción con el resto de sus compañeros y que la presencia de uno de ellos le resultaba intimidante, cuando hacía comentarios sobre su actividad, señalando por ejemplo que hablara más fuerte, o que hiciera más rápido las cosas. En estos casos el alumno no respondía ni modificaba su actuación, pero al no existir violencia de por medio, se consideró innecesario intervenir. En actividades que no implicaban dar opiniones o interactuar verbalmente, participaba de una mejor forma.

Resultados del bloque 4 “Planeación y organización”. Los objetivos del bloque eran que los alumnos analizaran la importancia de la planeación y organización para la toma de decisiones. Al inicio del bloque se observaron dificultades en la elaboración de un plan y su organización, por ejemplo en un juego en el que tenían que trabajar

conjuntamente y elaborar un plan de acción para cumplir una tarea, los alumnos no plantearon opciones o pasos a seguir para cumplir con su objetivo.

Las acciones de los varones eran inmediatas, efectuaron varios ensayos sin diálogo previo ni propuestas sobre las tareas a realizar. Fue hasta que se confrontaron con su falta de éxito, cuando empezaron a comentar entre sí, cuáles eran las mejores opciones para alcanzar el objetivo. Con ello se pudo comprobar lo que dice Koonts (1998) en relación a que se puede aprender de la experiencia y cambiar aquellos aspectos del plan, que no son satisfactorios. En el caso de las mujeres se observó que propusieron alternativas para llevar a cabo algunas acciones, y durante su ejecución cambiaron la propuesta, dependiendo del éxito obtenido. Es así que se vieron algunas diferencias por sexo, donde las actuaciones de los varones eran rápidas y poco reflexivas, mientras que las mujeres también actuaban por ensayo y error, pero verbalizaban un poco más sus alternativas y hacían una elaboración incipiente de planes.

Figura 12. Acciones para la organización y trabajo por equipo.



También se observaron diferencias en la participación de hombres y mujeres, en función del tipo de actividades. Los varones mostraron más motivados por actividades de competencia o de carácter lúdico y las mujeres mayor interés por la comunicación verbal. En las actividades que requerían estar en movimiento y competir entre sí, los participantes masculinos se mostraban colaborativos, se involucraban en la actividad,

daban algunas opiniones y rápidamente empezaban a realizar las acciones necesarias para tratar de ganar la competencia, pero cuando se hacía necesario establecer discusiones más prolongadas para argumentar sus opciones, hacer acuerdos y/o formular planes previos para organizar una actividad o decidir la conveniencia de una meta, era necesario instigar su participación, mientras que las mujeres dedicaban más tiempo para hacerlo, sin necesidad de insistencia.

Sin embargo, en actividades donde participaban ambos sexos de forma conjunta, existía mayor diálogo entre unos y otros, se apreciaba que las acciones de los varones eran menos inmediatas, y ayudaban a elaborar propuestas de planificación. Con base en lo anterior se puede inferir, que la participación conjunta favorece la mediatización de la actividad de los varones por parte de las mujeres, probablemente porque es el rol de género que se les asigna (Mercer et al.2008).

Figura 13. Participación en la actividad denominada “la sabana”



Al final del bloque, se preguntó a los alumnos qué habían aprendido con las actividades realizadas, algunos comentarios fueron “aprendemos a tomar decisiones” “sirven para reflexionar” “para llegar a acuerdos” “para trabajar en equipo” “no hacerlo todo rápido”. Cuando se cuestionó sobre lo que se requiere para tomar una decisión, los alumnos dijeron “saber qué es lo que quieres” “por ejemplo una meta” “saber qué tienen de bueno o malo las opciones”. Por lo anterior se observó que los alumnos reconocen la utilidad de las actividades realizadas, para la planeación y la organización.

Es importante mencionar que al final de este bloque desertaron dos alumnos que hasta ese momento asistían regularmente y participaban de forma activa, sobre todo en actividades prácticas que implicaban competencia. Uno de ellos se dio de baja de la secundaria. El otro en varias ocasiones había mencionado que tenía que ir a entregar trabajos en la hora de la aplicación del programa, y decidió dejar de asistir, a partir de que en una ocasión se le llamó la atención por estar fuera del salón, lo que también pudo relacionarse con el hecho de que ya no tuviera ningún compañero de su mismo sexo. A pesar de ello, en algunas ocasiones iba a observar qué era lo que se estaba realizando.

Es probable que las actividades, especialmente aquellas en que se requería una mayor verbalización, no despertaran suficiente interés en los participantes de sexo masculino. También se observaron niveles diferentes de exigencia por parte de los profesores, hacia los varones.

Bloque 5 “Plan de acción: construcción de un producto (video)”. En este último bloque sólo participaron 3 mujeres, pues los tres varones, habían dejado de asistir. Los objetivos consistían en que los alumnos aplicaran los elementos del proceso decisional y la autogestión en una actividad práctica, además de evaluar la utilidad del programa, con la participación de los escolares. Para tal efecto las actividades consistían en la elaboración del final de una historia que ellas eligieron y representarla en un video que sirviera como ejemplo de la importancia de la toma de decisiones.

Se observó un avance considerable en los procesos de toma de decisiones, así como en la identificación de consecuencias positivas y negativas para su elección conductual, a diferencia de bloques anteriores en donde era necesario instigar estas respuestas.

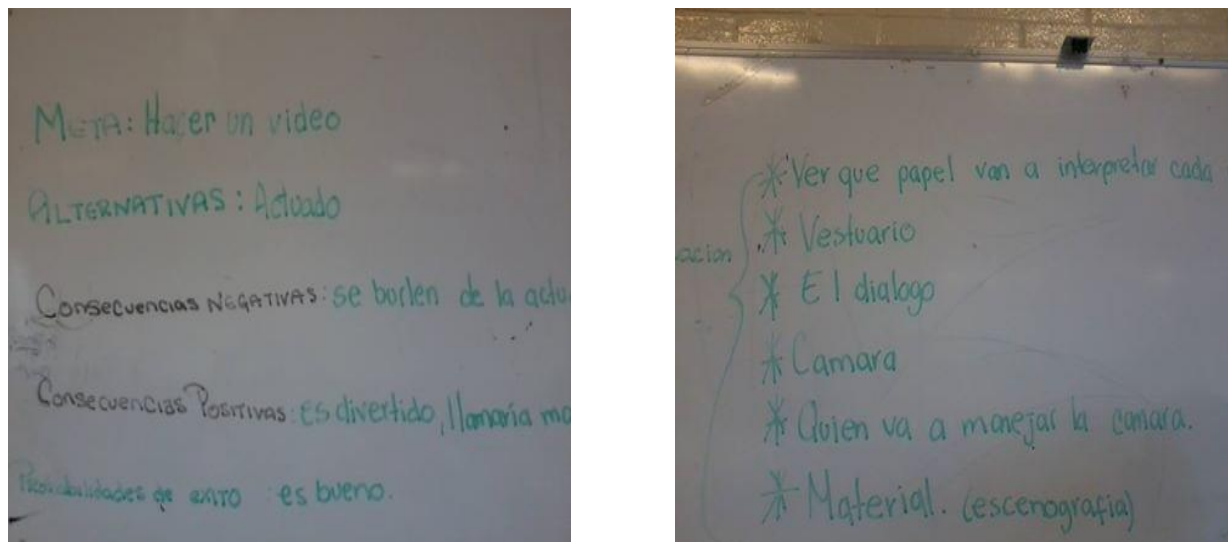
Por ejemplo en la actividad denominada “Historia de chavos” En un principio eligieron una historia que incluía la participación de los alumnos varones, pero posteriormente cambiaron su decisión debido a la deserción de los mismos. En la construcción del final de la misma, identificaron adecuadamente las consecuencias positivas y negativas que implicaba la situación, y plantearon argumentos realistas y

lógicos para fundamentar su decisión, tomando en cuenta la forma en que podían solucionar un conflicto entre amigas. A partir de estos acuerdos generaron una versión final que incluía una reconciliación y las estrategias que consideraron más útiles para alcanzarla.

También se observó que las alumnas reconocieron la utilidad social de compartir con sus compañeros la importancia del tema. Cuando se les propuso que con base en dicha historia grabaran un video para mostrar la importancia de la toma de decisiones a sus demás compañeros, la propuesta fue aceptada de buen agrado, comentando que “estaría padre porque les llamaría más la atención que una explicación” y se interesaron por conocer “¿cuántos grupos lo verían?” y “¿quiénes actuarían?”, se mostraron dispuestas, interesadas y motivadas por realizarlo.

Con respecto a la planeación y organización del video como producto final, las alumnas utilizaron los elementos que conforman el proceso decisional y se observaron logros respecto a la práctica de cada uno de ellos. En esta actividad se les pidió que mencionaran qué se necesitaba o qué elementos eran importantes para tomar una decisión. Por medio de lluvia de ideas las alumnas identificaron los elementos y fueron describiendo cómo se aplicarían los pasos para la elaboración del guión. Anotaron en el pizarrón que el objetivo era la creación del mismo, para mostrar la importancia de la toma de decisiones, mencionaron como posibles ventajas que el video resultaría más atractivo para sus compañeros que una exposición o una plática, y como consecuencia negativa identificaron que posiblemente no tuvieran una buena actuación o que no se aprendieran los diálogos, como se muestra en el siguiente ejemplo (véase figura 14).

Figura 14. Ejemplos de identificación de elementos del proceso decisional.



También se observaron avances en la autogestión para llevar a cabo las actividades, mayor motivación y participación en actividades de carácter práctico y no solo verbal, sin la necesidad de instigación o ayuda de la coordinadora. Las alumnas emplearon el proceso de toma de decisiones como un proceso dinámico dentro de la organización y planeación del video, pues con base en el análisis de alternativas de acción y la identificación de consecuencias positivas y negativas pudieron organizarse mejor y cambiar de opinión cuando fue necesario.

En la realización de la historia existieron diversas situaciones que ameritaron plantear alternativas y tomar decisiones, por ejemplo los personajes a interpretar, las estrategias para los ensayos, los escenarios, el vestuario, la organización de tiempo. A pesar de que la coordinadora ayudó con algunos materiales de apoyo, se observó que las alumnas decidieron quienes eran adecuadas para interpretar los diferentes personajes, así como el rol de la narradora, tomaron en cuenta las particularidades positivas y negativas de cada una de ellas, comentando si asistían o no regularmente al taller, su forma de comportarse, de hablar, o si creían que lo iba hacer bien o mal.

En la elaboración del guión como se muestra en el ejemplo (figura 16) las alumnas propusieron diálogos y actuaciones para los personajes, y en la ejecución del

plan. Es decir, en la filmación del video denominado “una decisión difícil”, cada una aprendió su diálogo y ensayó el personaje que le tocaba interpretar, tratando de evitar equivocaciones, apoyarse y apegarse al plan establecido “guión”.

Conforme avanzaron las grabaciones, las alumnas decidieron participar en diferentes roles; como la de narración, filmación y dirección de las escenas, sin necesidad de ser dirigidas o designadas. Por lo anterior se puede subrayar lo que mencionó Petrovski, (1979) en relación con el papel de la participación del escolar en una actividad socialmente útil dirigida a un fin específico, como un factor que permite crear aptitudes, hábitos de organización, conciencia de la responsabilidad, le otorga un valor a su papel en la sociedad, pero lo fundamental es que se fomenta la consciencia de la aptitud de renunciar a fines individuales por lo sociales.

Figura 15. Elaboración del guión y ensayos para el video.



Al final del bloque se realizó una actividad denominada “Qué aprendí” para la cual se utilizó un juego del primer bloque llamado ¿qué pasaría contigo si...? con la finalidad de observar las características de los argumentos utilizados para tomar una decisión frente a una situación hipotética conflictiva. Se pudieron observar, cambios favorables en el tipo de respuestas. Por ejemplo, al plantearles “¿qué pasaría si tu novio te pide tener relaciones sexuales? ¿Qué pasaría si decides irte de casa?” Algunas de las

respuestas fueron que aún no se encontraban preparadas, que debían utilizar condón, que no se irían de su casa porque no tendrían donde vivir y de qué alimentarse, en comparación con las respuestas del bloque 1 en el que simplemente permanecían calladas o respondían “no sé”.

Asimismo, se les plantearon preguntas relacionadas con su opinión sobre la utilidad del programa y sus aprendizajes. Sus comentarios hacían referencia a la “importancia de tomar decisiones” y “hacer las cosas con responsabilidad”. Al preguntarles si consideraban que otros chicos podrían beneficiarse de las actividades realizadas, reconocieron la importancia del programa, y en particular de un elemento del proceso decisional, que tiene que ver con la identificación de consecuencias positivas y negativas de cada situación, al comentar que sí les serían de utilidad, porque algunos adolescentes creían saberlo todo sobre la vida, y era necesario que supieran que hay que ver lo bueno y lo malo de las cosas.

Conclusiones

A lo largo de la historia de la Educación Especial, la categoría de Problemas de Conducta ha pasado por varias complicaciones para esclarecer conceptualmente el término, que tienen que ver principalmente con el enfoque teórico y contexto desde el cual se le concibe, lo que ha repercutido y dificultado la forma de identificación y atención adecuada de los alumnos a considerar (Gargúilo,2003; Hallahan & Kauffman ,1991).

En México a partir de 1993, con el proceso de integración educativa y el uso del término “Necesidades Educativas Especiales”, se pretendía brindar atención y tener mayor cobertura en la escuela regular, de las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad que presentan los escolares en todos los niveles de la educación básica. Sin embargo, en lo que corresponde a los Problemas de Conducta, que se encuentran ubicados entre las Necesidades Educativas Especiales sin discapacidad, las acciones para su atención han sido limitadas, las conductas incluidas son señaladas por el personal de las instituciones educativas bajo criterios discrecionales y aún prevalece una visión tradicional de tipo disciplinario para contrarrestar esta problemática, lo que se observa principalmente en el caso de adolescentes que cursan la educación secundaria (Pérez et al.2008).

Al respecto Peñaloza (2010) mencionó que en muchos casos los conflictos en los que los adolescentes se ven involucrados, están relacionados con el uso de etiquetas estigmatizantes, técnicas pedagógicas poco flexibles y medidas correctivas que se desarrollan al interior de las escuelas, y que en nada favorecen a la autorregulación de la conducta. Así, los alumnos que incumplen con la disciplina escolar o realizan conductas violentas, en muchos casos simplemente son sancionados o marginados de las actividades por el profesor, quien debido a sus múltiples ocupaciones, no encuentra mejor solución, lo cual les ubica en un escenario de mayor riesgo para la deserción o el fracaso escolar.

Tales situaciones pueden encontrarse en los hallazgos de autores como Gambara y González (2004), quienes señalaron que es en la etapa de la adolescencia, entre los

12 y los 14 años, cuando los alumnos son especialmente proclives a implicarse en problemas conductuales y tomar decisiones irreflexivas en función de sus redes de amigos.

Entre los datos que respaldan lo antes señalado, se pueden mencionar las cifras sobre conductas de riesgo de diversos organismos. Por ejemplo en lo que concierne al embarazo precoz el INEGI (2012) reportó que en México, del total de mujeres adolescentes con edades de entre 12 a 19 años y vida sexual activa, poco más de la mitad (51.9%) han estado embarazadas alguna vez y aún no han concluido la educación básica.

En lo que respecta al consumo de sustancias nocivas como el alcohol y el tabaco, la Encuesta Nacional de la Juventud (2011) mostró que tres de cada diez jóvenes de 15 a 29 años reportaron haber fumado o tomado bebidas alcohólicas en alguna ocasión, y 45% dijeron haber iniciado el consumo entre los 11 y 14 años. Es de destacar el hecho de que según esta misma encuesta, el 20% de los estudiantes de secundaria eran fumadores activos. Otro factor importante a considerar, era la deserción escolar, pues según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011), las cifras anuales reportaron que 530 mil adolescentes abandonaron la secundaria y que en ese nivel había casos en que la cifra de desertores era mayor que la de quienes culminaban.

Durante la fase de evaluación inicial, realizada en el escenario de prácticas del presente trabajo, se observó que los profesores percibían a los adolescentes del turno vespertino como alumnos con múltiples problemas académicos y de conducta. Estos datos concordaban con los resultados obtenidos durante la evaluación, en relación con su autoconcepto académico y emocional, que era menos favorable que el manifestado por los alumnos del turno matutino. Dichos hallazgos llevaron a preguntarse en qué medida los escasos logros alcanzados por los alumnos, eran afectados por las pobres expectativas de sus profesores, o realmente estas últimas eran el fiel reflejo de la falta de habilidades, dedicación y esfuerzo de los estudiantes.

En relación con la toma de decisiones se encontraron carencias en los alumnos de ambos turnos, aunque los del vespertino evidenciaron menores habilidades, pues

muchas de sus respuestas eran clasificables en lo que autores como Mann y Power (1998 como se citó en Vargas, Henao & González, 2007) denominaron “evitación” o “complacencia”, al referirse a respuestas que se encontraban fuera de lugar o que buscaban simplemente reproducir discursos socialmente aceptables. En función de estos hallazgos, se decidió centrar el interés de esta investigación en los alumnos del turno vespertino, y de manera particular en el grupo que fue reportado por los profesores como aquel en que se encontraban los alumnos con mayores problemas académicos y de conducta, con el fin de realizar una evaluación más detallada de sus integrantes.

Los resultados mostraron fortalezas y debilidades en sus habilidades cognitivas valoradas por medio del instrumento WISC IV, los resultados destacaron que son el área verbal y el razonamiento perceptual las más deficientes, por el contrario de sus capacidades de memoria de trabajo y de velocidad de procesamiento, lo que llevó a considerar la posibilidad de que su bajo desempeño escolar estuviera relacionado con un contexto que establece oportunidades desiguales para el desarrollo de distintas áreas, aunado a aspectos subjetivos como la motivación.

En relación con los temas de mayor interés para el presente trabajo, se encontraron problemas en: el planteamiento de alternativas de solución ante problemáticas sugeridas, la identificación de consecuencias positivas o negativas, la elaboración de planes para alcanzar metas, y una escasa motivación por actividades de contenido académico, que dejó clara la insuficiente práctica de los procesos necesarios para tomar decisiones, lo que coincide con Gambara y González (2004, como se citó en Vargas, Henao & González, 2007) quienes señalaron que los adolescentes de estas edades generalmente toman decisiones intuitivas y poco reflexivas.

Estos datos resaltan la necesidad de organizar experiencias de aprendizaje tendientes a favorecer una mayor reflexión y práctica en torno a la toma de decisiones para los adolescentes en general, y en particular para aquellos que son señalados por sus problemas académicos y/o conductuales. En este sentido, el presente trabajo reporta los resultados de un programa de intervención diseñado e instrumentado para un grupo de adolescentes señalados por sus profesores como alumnos con problemas

académicos y conductuales, en los que se observaron problemas para la toma de decisiones y el cumplimiento de metas, con el fin de favorecer la reflexión y práctica en torno a ambos procesos, con procedimientos sencillos, activos, vinculados con situaciones de su vida cotidiana y con acciones que conllevaran una utilidad social.

Los resultados del programa mostraron que los alumnos mejoraron sus habilidades en las diversas fases del proceso decisional, que se vieron reflejadas en cambios paulatinos a lo largo de las sesiones videograbadas, tales como la identificación de consecuencias positivas y negativas ante diversas situaciones, creación de alternativas de solución viables, argumentación de sus decisiones, acciones más reflexivas y previsión de probabilidades de éxito, además de incrementar su participación, comunicación y motivación, lo cual también se manifestó en la formulación, organización y planeación de sus propios acuerdos y planes de acción. En relación con el vínculo con la actividad socialmente útil, se les propuso que elaboraran un video didáctico que mostrara a otros alumnos la importancia de la toma de decisiones; se constató que dicho proyecto tuvo una amplia aceptación y contribuyó a favorecer la autorregulación de sus acciones en el proceso decisional.

A pesar de los progresos observados en los alumnos, hubiera sido necesario valorar si hubo cambios en la percepción de los profesores en cuanto a los problemas de conducta que señalaban, con el fin de contar con mayor información respecto al impacto del programa, lo cual implica una limitación importante al presente trabajo.

De igual forma, las restricciones de tiempo impidieron utilizar el video generado por las participantes, con otros grupos de alumnos. Sin embargo, ellas pudieron verlo concluido y mostrarlo por su propia iniciativa, a familiares y amigos, aunque no fue posible registrar la respuesta que obtuvieron. La relevancia de este producto, está relacionada con lo que Petrovski (1979) mencionó, en relación con la importancia de que los adolescentes participen en actividades que les permitan interactuar con otros, compartir intereses comunes y asumir un papel reconocido y valorado por su comunidad, todo lo cual resalta la necesidad de realizar este tipo de esfuerzos de manera más continua y generalizada, para favorecer la toma de decisiones en los adolescentes.

Una dificultad importante que se presentó durante la implementación del programa, fue la deserción de los alumnos del sexo masculino. El primero durante las sesiones iniciales y otros dos casi al final del programa. Al respecto, cabe comentar lo complicado que es lograr que los adolescentes expresen abiertamente sus preferencias y necesidades, lo cual hace preciso realizar un análisis más detallado de las actividades propuestas y abordarlas con perspectiva de género, a fin de identificar estrategias que favorezcan la reflexión respecto a los temas a tratar, y a la vez permitan mantener el interés de alumnos de ambos sexos.

Referencias

- Acle, T. G. (2012). *Resiliencia en Educación Especial*. México: Gedisa
- Álvarez, R. V. (1991). *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Rodríguez, J., & Romero, S. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. España: EOS
- Bañeres, D., Bishop, J., Claustre, C., Comas, I., Garaigordobil, M. & Hernández Soler, M. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Venezuela: Laberinto Educativo
- Bernfeld, S. (1972). La colonia infantil de Baumgarten. *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral Editores
- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1990). Relation between ego identity statuses and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 160-168.
- Bolaños, C. (12 de febrero de 2012). Iztapalapa, foco de la delincuencia juvenil DGT. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/829602.html>
- Comas, V. R.; Morelo, A. G. & Moreno, A. J. (2003). Programa de toma de decisiones y solución de problemas Hércules. España: Asociación deporte y vida.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2001). Vigésima segunda edición España: Autor
- Encuesta Nacional de Juventud. (2011). Resultados Generales. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/juventud12.asp?s=inegi&c=2844&ep=99>
- Equipo técnico provincial para la orientación educativa y profesional Huelva (2005). *Aprendamos a decidir*. España: Departamento de educación del gobierno Vasco.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana IDN (12 A 17 años) "La adolescencia"*. México: Consejo Consultivo de UNICEF México
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. España: Paidós.
- Gambara, H. y González, E. (2004). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 34 (5) 5-10.
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2013). *El embarazo en adolescentes: Marco Teórico, Políticas Públicas, Derecho Comparado, Directrices de la OMS, Iniciativas*

presentadas y Opiniones Especializadas. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.

- García, C. A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Manual Autoconcepto Forma 5*. Publicaciones de Psicología aplicada. Madrid: TEA.
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionally*. USA: Thomson Learning
- González, G.A. (2013). Apropiación de normas en adolescentes de una zona con escasos recursos del Distrito Federal, México. En Resúmenes del XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. ISBN 978-85-67058-01-6 Pp. 1469.
- Grinder, E. R. (2001). *Adolescencia*. México: Limusa
- Guillén, R. M (2005). Resiliencia en la adolescencia. *Revista Electrónica Boliviana de Pediatría*, 44 (1),10-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/scielo.php>
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas de la psicología educativa*. México: Paidós
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. F., & Ramírez, S. I. (2009). *Motivación*. España: Universidad de Granada
- Instituto Aguascalentense de las Mujeres (2007). *Proyecto de vida*. México: Autor
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Iztapalapa, Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Censo General de Población y Vivienda. México: Autor
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). Censo General de Población y Vivienda. México: Autor
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (2012). Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ENA_2011_DROGAS_ILICITAS_.pdf

- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. (2011). ¿Cómo es el avance escolar de los alumnos?. Tasa de deserción total (2009/2010). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2011_AT02__d.pdf
- Janis, I. L. & Mann, L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York. Free Press.
- Koonts, H. (1998). *Administración una perspectiva global*. México: McGrawhill.
- Langer, L. M.; Zimmerman, R. S.; Warheit, G. J. & Dunca, R. C (1993). Decision making orientation and AIDS- related knowledge, attitudes and behaviors of hispanic, African-American, and white adolescents. *Health Psychology*, 3, 227-234.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Cártago.
- Marcuello, G. A. (2011). *La Toma de Decisiones. Un método para resolver problemas de forma autónoma y responsable*. España: Escuela de Especialidades Antonio de Escaño.
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M., & Molina, H. (noviembre, 2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. *Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art07.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Temas de salud: Salud del adolescente. Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Ornelas, C. (2009). *El Sistema educativo Mexicano: La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, M. M. & Sosa, S.J. (2007). Revisión Crítica de la Historia de la Educación Especial en México. En: Jacobo, C. Z. & Villa, V.M. (2007). *Sujeto, educación especial e integración*. (p.3-20). UNAM: FES IZTACALA.
- Patton, J. R.; Payne, J. S.; Kauffman, J. M.; Brown, G. B., & Payne, R. A. (2007). Antecedentes, situación actual y perspectiva. En *Casos de Educación Especial* (pp. 275-303). México: Limusa.
- Peñaloza, J. P. (2010). *La Juventud Mexicana*. México: Porrúa.
- Pérez, M., Alarcón, O., & Betancourt, J. (2008). *Concepción pedagógica de la atención integral a niños y adolescentes con trastornos de conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Petrovsky, A. (1979). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Progreso
- Pick de W. S. (1993). *Planeando tu vida*. México: Planeta.

- Rodríguez, E. M., & Márquez, M. A. (1988). *Manejo de problemas y toma de decisiones*. México: Manual Moderno.
- Romero, C. G. (2006). *Asertividad y toma de decisiones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Sánchez, C. J. F; Botías, P. F. & Higuera, E. A. M. (2002). *Supuestos prácticos de la Educación Especial*. España: CISS Praxis.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1985). *Bases para una política de Educación Especial*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Marco para la Convivencia Escolar en las Secundarias del Distrito Federal*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 guía para el maestro*. México: Autor
- Secretaría de Seguridad Pública (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en Adolescentes*. México: Autor.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. *The Free Press*. 4(15) 26-35.
- Warren, H. C. (1996). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tapia, J. A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Madrid: MEC.
- Toledo, V. (1998) *Adolescencia tiempo de decisiones*. Chile: Mediterráneo
- Torres, C. M. (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Venezuela: Núcleo Rafael Rangel. Universidad de los Andes.
- Ulloa, Z. T. (2000). *El libro de la ludoteca. Una guía para aprender jugando*. México: Dirección general de equidad y desarrollo social.
- Vargas, T., Henao, J., & González, C. (2007). *Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia*. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 49-63.
- Vigotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

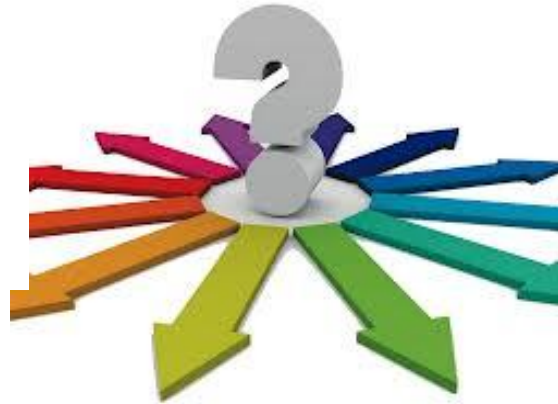
White, D. J. (1979). *Teoría de la decisión*. Alianza: Madrid

Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligencia Wechsler para niños WICS-IV*. México: Manual Moderno.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. España: Pearson Educación.

Apéndice

“JUEGO Y APRENDO A DECIDIR”



**“PROGRAMA PARA FAVORECER LA TOMA DE DECISIONES Y
CUMPLIMIENTO DE METAS EN DOLESCENTES DE SECUNDARIA”**

AUTORA:

Rosalía Ramírez Corral

Objetivos generales:

Que los alumnos analicen y reflexionen sobre la importancia de la toma de decisiones para su vida en general y en el cumplimiento de metas.

Que los alumnos conozcan y analicen las estrategias que integra el proceso de toma de decisiones.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

BLOQUE I Introducción a la reflexión en torno a la toma de decisiones

SESION 1

Actividad 1. Presentación

Objetivo: Que los alumnos conozcan al equipo de trabajo.

Desarrollo:

Se hará una breve presentación del equipo de trabajo y del programa. En relación con este último se comentarán los horarios y que las sesiones serán videograbadas, con el fin de contar con un registro permanente que permita recordar lo ocurrido durante la actividad, pero respetando en todo momento la confidencialidad de los datos de los participantes. En caso de haber realizado actividades en cursos anteriores, se puede incluir también un breve recordatorio de las mismas.

Nota. Para la realización de esta actividad no se requieren materiales ni hay evaluación.

Actividad 2. El regalo

Objetivo: Los alumnos reflexionaran sobre la importancia de tomar decisiones

Materiales: 3 cajitas de cartón del mismo tamaño, decoradas como regalos y numeradas del 1 al 3. La número uno está vacía, la dos está rellena de dulces y la tres tiene adentro un vaso.

Desarrollo:

Se colocan las cajas encima de la mesa, sin permitir que los alumnos puedan manipularlas.

Se organizan los alumnos en tres equipos, de ser posible con el mismo número de participantes (10 min).

En seguida se les dirá: *“en estas cajas de regalos hay una con algo que les gustaría recibir, una que contiene algo útil y una que no tiene nada adentro. Pónganse de acuerdo para decidir qué número de regalo recibirá cada equipo. Pueden organizarse como prefieran, pero sin tocar las cajas”*. (10 min).

La coordinadora supervisa que lleguen a un acuerdo sin tocar las cajas ni llegar a la violencia. En caso de que la decisión se complique, puede apoyar la organización de los equipos con alguna sugerencia.

Una vez que los alumnos alcancen un acuerdo, se otorgarán turnos para que comenten cómo lo hicieron (10 min). En caso necesario, se puede apoyar la explicación con las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se organizaron para decidir?
2. ¿Todos participaron en la selección?
3. ¿Fue difícil llegar a un acuerdo?

A continuación deben decidir en qué orden tomarán sus regalos, abrirlos y ver el contenido (5 min).

Después se dirá *“Ya que les ha sido difícil elegir el regalo que querían recibir, es un buen momento para hablar de la toma de decisiones”*, y se organiza la discusión en torno a la toma de decisiones y sus consecuencias, para que los participantes comenten cómo se sintieron, quiénes estuvieron a favor o en contra del procedimiento para hacer la elección, qué habrían necesitado para tomar una mejor decisión, etc.

La coordinadora procurará que los estudiantes participen por turnos y expresen claramente sus opiniones, además de guiar la discusión al reconocimiento de la importancia de contar con información suficiente para la toma de decisiones (15 min).

Evaluación: Se valorarán las estrategias utilizadas por los alumnos al decidir (intuitiva, reflexiva, azarosa), los niveles de organización de cada equipo, y el tipo de argumentos expresados durante la discusión.

SESIÓN 2

Actividad 3. ¿Qué pasaría conmigo si...?

Objetivo: Los alumnos analizarán las posibles consecuencias para ellos y para otros, de que decidieran participar en situaciones hipotéticas planteadas en imágenes.

Materiales:

- Panel con 16 imágenes numeradas, en las que se ilustran conductas o situaciones a analizar (anexo 1).
- Pelota pequeña de material flexible
- 1 premio (puede ser una bolsita con golosinas, una lapicera, o algún material disponible que les resulte atractivo).
- Un metro de cinta adhesiva (masking tape).
- Papelitos numerados en orden progresivo (1 por participante)

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se coloca en la pared, enfrente de los alumnos, el panel con las imágenes. A 2 metros de distancia se pega en el piso la cinta adhesiva para marcar el límite desde donde lanzar la pelota.

Se comenta a los alumnos que jugaremos a “¿Qué pasaría conmigo si...?”, y se describe:

“Aquí tenemos 16 imágenes con temas y situaciones que pueden elegir, cada imagen tiene puntos. Ustedes lanzarán la pelota desde atrás de la línea a la imagen que prefieran. Si le atinan y responden a la pregunta “¿Qué pasaría conmigo, si...?” de acuerdo con la imagen, los puntos se registrarán en el pizarrón con el nombre del participante. No se vale decir “no sé” o responder cualquier cosa que resulte ilógica”.

Para ganarse los puntos deben dar una respuesta lo más completa posible y gana el que tenga el mayor puntaje”. La coordinadora guiará las respuestas de los alumnos para que procuren imaginar consecuencias positivas y negativas para ellos mismos y para otros.

Para decidir los turnos de participación, cada jugador toma un papelito con el número progresivo, y se juegan dos o tres rondas, dependiendo del número de participantes (Es importante asegurarse de que cada participante tenga el mismo número de oportunidades de jugar).

Al finalizar la actividad, harán comentarios respecto a cómo se sintieron y se entregará el premio. (5 min).

Evaluación: Nivel de participación de los alumnos, tipo de respuestas frente a las diversas situaciones (respuestas lógicas, viables, consecuencias positivas y negativas, etc.)

BLOQUE II Planteamiento de metas

SESION 3

Actividad 4. Mirar al futuro

Objetivo: Sensibilizar a los alumnos sobre las consecuencias de plantearse o no metas.

Materiales:

- Historia de Chucho, Luis y Mary.
- Imágenes alusivas a los personajes.
- Guía de preguntas.
- Postits de colores
- Bolsita de plástico

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se indica a los alumnos que se sienten en círculo y pongan atención a la historia de CHUCHO, LUIS Y MARY, y se lee la historia. Al finalizar se lanzan preguntas respecto a los personajes. Ejemplo:

- ¿Qué opinan de Chucho, Luis y Mary?
- ¿Cuál de las dos metas de Chucho es mejor? ¿Por qué?
- ¿A qué se refiere Luis con la frase “el tiempo lo dirá”?
- ¿Creen que Mary puede estudiar y trabajar, ustedes lo harían?
- ¿A cuál de los tres creen que le vaya mejor? ¿Por qué?
- ¿Para ustedes es importante plantearse metas?

Los alumnos pueden contestar voluntariamente, si no hay participación la coordinadora puede preguntar directamente a los participantes y motivar la discusión con base en comentarios que amplíen la reflexión. La última pregunta será respondida por todos los alumnos (25 min.)

Posteriormente se reparten los postits y se pide que cada alumno escriba su nombre y una meta que quiera cumplir, ya sea en la escuela, en algún deporte, en su casa o con sus amigos. Al finalizar se les pide que doblen el papel y lo depositen en una bolsita (10 min).

Historia: “Chucho, Luis y Mary”

Chucho y Luis son amigos. Hoy en la escuela Chucho estaba platicando con Luis sobre lo que va a hacer saliendo de la secundaria. Dice que quiere ser futbolista profesional, que es el sueño de su vida, pero no sabe cómo llevarlo a cabo porque su familia no lo apoya y piensa que lo tiran de loco. Si no puede ser futbolista, va a seguir estudiando porque le gustaría ser Chef como su primo.

Luis dice que a él también le gusta mucho el futbol, pero nunca ha pensado en ser futbolista, a él ni siquiera se le ha ocurrido que va hacer después de la secundaria. Dice que “el tiempo lo dirá”.

Cuando Mary los escuchó, les platicó que unos días ella estuvo muy triste porque quiere ser doctora, y sus papás no tienen dinero para mandarla a la prepa, pero ahora ya se le ocurrió que puede trabajar por las tardes en una cafetería cerca de su casa o en una tienda de ropa, y hacer con su vida lo que ella decida.

Evaluación: Participación en la actividad, argumentos que acompañan a las respuestas (criterios: Reflexivas, intuitivas, ilógicas, irreales), y características de la meta (tipo, viabilidad, nivel de elaboración).

SESIÓN 4

Actividad 5. Juego de los anillos.

Objetivo: Que los alumnos reflexionen y analicen la planificación, las decisiones y diferentes alternativas para cumplir metas.

Materiales:

- 6 Botellas de plástico de diferente capacidad, con una marca que indique su valor en puntos con cualquier contenido que les dé peso.
- 3 Aros de diferentes tamaños: (diámetro aproximado: 30 cm, 22m, y 14
- cm)
- 3 m. de cinta canela
- Una bolsita con golosinas para el equipo ganador
- Paletas (una por participante)

Desarrollo:

Antes del inicio de la actividad, se organizan los materiales de acuerdo con la distribución que se observa en el anexo 2. Al llegar los participantes, se les indica que vamos a jugar a insertar el aro en la botella y que en esta actividad se va tener que planificar, y se les explica cuáles son las reglas: “Se forman dos equipos puede ser al azar o propositivamente y se les pide que le pongan un nombre, se jugaran 2 rondas por equipo alternadamente y cada integrante tendrá máximo 2 oportunidades por tiro si

fallan su intento y sino encertan a nada. Cada botella tiene un valor en puntos. Ustedes organizan el orden de los tiradores de tal manera que todos tiene que participar, así mismo cada participante elegirá qué aro usar y a cual botella pero el resto del equipo puede apoyar a su compañero en su elección. Cada botella indica su valor en puntos. El equipo que reúna más puntos es el ganador". 10 min.

Se anotarán los nombres de los equipo en el pizarrón para registrar los puntos de cada tiro de acuerdo al valor asignado a la botella, al finalizar las rondas se sumarán los puntos para conocer al equipo ganador, que recibirá el premio, los demás participantes recibirán una paleta (10 min de instrucción).

Primera ronda: Se inicia el juego tomando cada uno su turno y se preguntará lo siguiente a algunos de los alumnos antes de que lancen:

¿Qué aro elegirás? ¿Por qué?

¿A qué botella vas a tirar? ¿Por qué? (15 min).

En la segunda ronda, después de tirar su último aro se preguntará a cada uno, lo siguiente:

¿Te preparaste para realizar cada tiro? Si, No ¿Por qué?

¿Calculaste las posibilidades que tenias de lograrlo? Si, No ¿Por qué?

El equipo ganador ¿Qué fue lo que hicieron para ganar?

Los que no ganaron ¿Que creen que necesitaban para poder ganar? (25 min).

Finalmente a todos se les pregunta:

¿Para qué creen que sirvió la actividad?

¿Cómo sirvió esta actividad para el planteamiento de metas y toma de decisiones?

La coordinadora estará al pendiente de los comentarios y los argumentos de las respuestas para poder retroalimentar y al mismo tiempo favorecer la competencia entre ellos para ver sus reacciones, elecciones y toma de decisiones.

Buzón 5 min.

Tiempo: 50 min aprox.

Evaluación: Participación en la actividad, argumentos respecto a la planificación (tienen si-no), tipo de decisiones (reflexivas-intuitivas) y cálculo de posibilidades (lo toman en cuenta o no).

BLOQUE III Alternativas y posibles consecuencias

SESIÓN 5

Actividad 6. Identifico mis alternativas y posibles consecuencias

Objetivo: Que los alumnos elaboren alternativas y analicen sus posibilidades de éxito para el cumplimiento de metas.

Materiales:

- Postit con la meta de la 2 sesión
- Metas de los alumnos representadas en imágenes
- Marcador para pizarrón
- Hojas blancas
- Lápices

Desarrollo:

Antes de iniciar la actividad se acomodan los materiales, en el pizarrón se dibujan 6 escaleras y en la cúspide se pega la imagen de la meta de cada alumno.

Al inicio de la actividad se pregunta a los alumnos si recuerdan que en la segunda sesión se pidió que en un papelito anotaran un meta personal, ya que para esta actividad se va a utilizar, se reparten los postits con la meta que ellos anotaron y se les muestra que en el pizarrón está la imagen que representa a cada una. (10 min.)

A continuación se entrega a los alumnos una hoja blanca donde escribirán mínimo 2 opciones de estrategia o plan de como de cómo cumplir su meta y las

acciones que llevaría a cabo, así como las ventajas y desventajas de esas alternativa y la probabilidad de éxito que tendrían para cumplirla, y pasarán a anotar en sus respectivas escaleras (15 min.).

Posteriormente, cada uno de ellos comentar lo que anotaron en sus respectivas escaleras, haciendo énfasis en su solución sus ventajas y desventajas, la coordinadora retroalimentara, diciendo que es importante identificar alternativas para solucionar un problema o llegar a un propósito, pero también es importante analizar cuál es la mejor opción para poder tomar una decisión y llevarla a cabo. (15 min).Posteriormente se recogerán las hojas, y se dará el plazo de una semana para que pongan en práctica su plan y en la sesión consecutiva monitorear como van en sus acciones y llegada la semana saber si la cumplieron o no.

Buzón 5 min

Tiempo. 50 min aprox.

Evaluación: Participación en la actividad, elaboración de alternativas y acciones (realistas, reflexivas, intuitivas) y análisis de consecuencias (reflexión o no) mediante los argumentos de cada alumno.

SESIÓN 6

Actividad 7. La roca

Objetivo: Que los alumnos elaboren diversas alternativas de solución respecto a un conflicto para poder tomar decisiones.

Materiales:

- Hojas blancas
- Lápices

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se indica a los alumnos que se sientan en círculo, ya que el día de hoy ayudaran a solucionar un problema, por lo que deben escuchar con atención para que sepan de qué se trata, y se les platica la historia de la roca. (10 min).

A continuación se les proporciona una hoja y un lápiz, para que cada uno de ellos elabore una posible solución al problema y anote las ventajas de su solución, para lo cual se les dan 10 min. Cuando hayan terminado, se pide que formen dos equipos al azar. Cuando estén listos, se pide que entre los integrantes de cada equipo comenten sus alternativas, ventajas y desventajas, y juntos elijan la que consideren mejor, la coordinadora (or) servirá de moderadora y cuestionará si tomaron en cuenta las consecuencias o los resultados de esa solución, que dificultades encontraron para elegir la solución, si individualmente fue fácil o difícil elaborar una solución. (15 min). Al finalizar se recogerán las hojas.

LA ROCA

“En el centro de un bonito pueblo existe una enorme roca que nadie ha sido capaz de destruir. La semana pasada el alcalde decidió que ya era hora de deshacerse de la piedra. Varios ingenieros propusieron sus ideas. Alguien propuso construir un sistema especial de grúas que arrastraran la piedra, lo que costaría 5 millones de pesos, otra persona propuso trocearla primero con explosiones controladas de baja potencia, lo que reduciría el costo a 3.5 millones, por lo que se está pidiendo que las personas den más ideas para evitar el problema de la roca, o digan qué podrían hacer con ella, ya que también mencionan que la gente ya se acostumbró a verla y que se oponen a que se destruya. Es así que me ha llegado un mail a mi correo sobre esta situación y les pido que ustedes me ayuden para poder enviarles una posible solución

Tiempo: 55 min aprox.

Evaluación: Participación en la actividad, identificación de soluciones, lógica de los argumentos y viabilidad de la misma.

BLOQUE IV Planeación y organización

SESION 7

Actividad 8. Una torre alta, firme y segura

Objetivo: Los alumnos analizarán la importancia de la planeación y organización para la toma de decisiones.

Materiales:

- 2 pegamentos en barra
- 6 periódicos usados o revistas
- Regalo sorpresa para el ganador
- Paletas
- Diurex

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se pide a los alumnos que formen parejas si el número de alumnos es par, si son impares pueden ser tríos, para conformar los equipos lo harán libremente. Al terminar se les darán los materiales y se les da la consigna que imaginen que son arquitectos y que en esta ocasión les encargaron construir una torre alta y firme es decir que no se caiga y que sea resistente, para ello primero deberán comentar entre la pareja como deben organizarse y planear para hacerlo ya que tendrán solo 15 min para realizar la torre, cuando ellos estén discutiendo la coordinadora se acercara y podrá aclarar dudas e instigar a los alumnos de cómo van a construir su torre y podrán dar alguna idea en caso que los alumnos la requieran.

Posteriormente se inicia la actividad, entonces con el material que se les ha proporcionado cada pareja o trío tendrá que construir la torre más alta y firme que puedan, ya que alguna será la ganadora, cuando terminen se les preguntara lo siguiente:

¿Fue fácil o difícil ponerse de acuerdo?

¿Cómo se organizaron?

¿Llevaron a cabo lo que habían planeado?

¿Por qué creen que es importante planear y saber organizar? (15 min)

Posteriormente se realiza la valoración de la torre más alta y firme y le otorgan un premio al equipo ganador. (10 min)

La coordinadora retroalimentará los comentarios respecto a la importancia de la organización y la planificación para tomar la mejor decisión. Por ejemplo cuando alguien te invita a una fiesta y tú no sabes que ropa usar o a quien de tus amigos llevar te enfrentas a tomar una decisión y planear que vas a hacer para que todo te salga mejor. Tiempo. 60 min aprox.

Evaluación: Argumentos sobre la planeación y organización y su participación.

SESION 8

Actividad 9. La sábana

Objetivo: Los alumnos analizarán la importancia de la organización en la toma de decisiones y el cumplimiento de metas.

Materiales:

- 3 metros de papel pergamino de color o con alguna marca que diferencie las caras del papel
- Premio sorpresa
- Paletas para todos

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se dirá a los alumnos que en esta sesión hay una misión muy importante, y todos tendrán que participar en conjunto. Para ello ya se debe tener extendido el papel en el piso y debe tener una línea pintada que lo divida en 2 partes iguales. Se indica que se deberán colocar todos en una de las mitades de la sábana en

las que está dividida y posteriormente deben dar vuelta a la sabana quedando toda la superficie donde están parados de cara al piso y la otra superficie ahora arriba sin salirse de donde se encuentran parados, las reglas son; 15 min para hacerlo, nadie debe salirse de la mitad de la sabana y trabajar en equipo, ya que si cumplen con las reglas recibirán un premio sorpresa.

Si por el contrario tienen 2 errores no tendrán derecho al premio sorpresa, con un error podrán acceder al premio

A continuación inician la actividad, la coordinadora supervisara que nadie se salga de la sabana, el tiempo y que trabajen en equipo, cuando hayan terminado se les pedirá que se coloquen en circulo y que voluntariamente den sus impresiones de cómo se sintieron con la actividad, así como las siguientes preguntas

¿Cuál era la meta a alcanzar?

¿Qué tan fácil o difícil fue realizarla?

¿Qué alternativas se plantearon para poder hacerlo?

¿Cómo se organizaron?

¿Tuvieron algún plan?

¿Era importante planificar y organizarse?

La coordinadora retroalimentará las respuestas de los alumnos, y a la importancia de la organización y planificación para poder tomar una buena decisión y para llegar a la meta deseada, además de la importancia del trabajo en equipo y finalmente se les entregara el premio si cumplieron con lo establecido.15 min

Tiempo: 55 min aprox.

Evaluación: Participación en la actividad, nivel de organización, y planificación previa, claridad en la identificación de la meta, capacidad de plantearse alternativas, argumentos a los cuestionamientos y si se cumplió o no con la actividad.

BLOQUE V Plan de acción: Construcción de un producto (video)

SESION 9

Actividad 10. ¡Historias de chavos!

Objetivo: Los alumnos identificarán consecuencias positivas y negativas en la toma de decisiones sobre una situación.

Materiales:

- Hojas blancas
- Lápices
- 2 historias impresas en hoja carta, en las que se narran situaciones en las que deben tomar una decisión, y no hay final.

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se les planteará lo siguiente, “el día de hoy vamos a leer dos historias de la vida cotidiana, que probablemente les hayan sucedido a ustedes, para ello todos leerán un párrafo”.

Elijen una de las historias y se turnan para leer un párrafo cada uno. Al terminar la lectura toman la siguiente historia y proceden de la misma forma.

En seguida, con apoyo de la coordinadora elegirán una de las dos historias, la que les resulte más atractiva, para elaborarle un final, tomando en cuenta las consecuencias positivas y negativas que podría tener cada uno de los involucrados.

Una vez que hayan elaborado su final y analizado las consecuencias del mismo, se les comenta que a lo largo de las sesiones han reflexionado en torno a la importancia de tomar decisiones y cómo llevarlas a cabo de una mejor forma, y que ahora se les pedirá su ayuda para que ellos puedan mostrar a sus demás compañeros la importancia de la toma de decisiones, mediante un video, utilizando para ello, la historia que eligieron.

Ana y Pedro van en tercero de secundaria, se conocieron desde que entraron a primero y ahora que ya están a punto de salir de la escuela, a Pedro le gustaba Ana, pero no sabía cómo acercarse a ella porque es tímido.

Uno de sus amigos lo animó a que le dijera quién le gustaba y luego le estuvo insistiendo en que le pidiera que fuera su novia, entonces Pedro se armó de valor y se le declaró a Ana. Como a ella también le gustaba Pedro, aceptó ser su novia. Después de 6 meses de ser novios, cuando todo parecía ir muy bien, los invitaron a una fiesta a la que Pedro no pudo asistir.

Ana decidió asistir sola y en la fiesta conoció a Luis, un chico que va en otra escuela y que le pareció muy guapo. Estuvo platicando y bailando con él toda la fiesta. Ana se sentía feliz, muy atraída por Luis, y parecía que a él también le gustaba Ana. Al final de la fiesta, Luis le dijo a Ana que le parecía una chica muy linda y que le gustaría que le diera un beso. Entonces ella...

Situación 2

Sonia, Karina y Lola son amigas inseparables en la secundaria, a las cuatro les gusta mucho bailar reggaeton y practican casi todas las tardes en la casa de alguna de ellas. Como son muy buenas para el baile, decidieron entrar a un concurso y estuvieron ensayando con mucho entusiasmo.

El día del concurso, Karina no pudo llegar porque “gracias a sus bajas calificaciones”, sus papás como castigo, le quitaron su celular y no la dejaron salir. Ella les explicó que era el día del concurso y que sus amigas la estaban esperando, pero aún así le dijeron que estaba castigada.

Sus amigas la esperaron con ansiedad, pero nunca llegó y fueron descalificadas porque les faltaba una integrante. Estaban muy enojadas porque Karina no llegó ni les avisó que no iría. Le hablaron por teléfono y no contestó, así que creyeron que simplemente las había dejado plantadas.

Al otro día cuando Karina llegó a la escuela, ninguna de sus amigas le habló, le aplicaron “la ley del hielo”. Ella intentó explicarles lo que había pasado, pero ni siquiera la quisieron escuchar. Karina se sentía muy mal, y decidió...

Tiempo: 50 min aprox.

Evaluación: Identificación de consecuencias positivas y negativas y argumentos en la elaboración de las mismas (Realistas, viables, ilógicos) en el proceso de toma de decisiones.

SESION 10

Actividad 11. Planeación y organización del video

Objetivo: Los alumnos identificarán los elementos de la toma decisiones en la construcción de la elaboración de un video.

Materiales:

- Marcadores para pizarrón

Desarrollo:

Al inicio de la sesión se plantea a los alumnos que entre todos deben organizarse para planificar cómo llevar a cabo el video “Una decisión difícil “ tomando en cuenta el proceso de toma de decisiones, con los siguientes elementos a considerar:

- Planteamiento de meta
- Identificación de alternativas
- Posibles consecuencias positivas, negativas de su elección
- Probabilidades de éxito
- Organización y Plan de acción

Se instigará a los alumnos para que anoten estos rubros en el pizarrón y por lluvia de ideas se completará el contenido de cada uno de ellos, tomando como ejemplo

la construcción del video. La coordinadora será parte de la discusión, para guiar al grupo en la construcción del plan.

Duración 50 min.

Evaluación: Se observará en qué medida logran identificar los elementos del proceso de toma de decisiones, de qué forma se organizan y qué aspectos consideran para la elaboración de un plan de acción.

SESION 11

Actividad 12. Elección de personajes y elaboración del guión

Objetivo:

Los alumnos reforzarán el proceso de toma de decisiones en una actividad práctica. Los alumnos demostrarán sus aprendizajes relacionados con la toma de decisiones.

Materiales:

- Historia “Una decisión difícil “escrita en un pliego de papel bond.
- Formato para elaborar guiones en un pliego de papel bond, como se ilustra en el anexo (3).

Desarrollo:

Antes de iniciar la sesión se pega en el pizarrón un cartel con la historia impresa de “Una decisión difícil”. Posteriormente se plantea a los alumnos que con base en la historia impresa deberán identificar y elegir a los personajes que cada uno representara, para tal efecto, se pide que uno de los alumnos pase a subrayar los personajes de la historia y anote en el pizarrón el personaje y el nombre del alumno que lo representará. La coordinadora guiará a los alumnos en la toma de decisiones.

Posteriormente, con base en los personajes asignados, los alumnos realizarán una propuesta de guion. Para tal efecto, la coordinadora utilizará el formato para elaborar guiones, que permitirá orientar en la organización del guión.

A continuación, se pide a los alumnos que en conjunto deben elaborar el contenido de las dos primeras escenas, para ello la coordinadora problematizará como van a representar cada parte de la historia, el lugar donde se lleva a cabo, el diálogo que cada uno debe decir, que actuación debe hacer el personaje y además plantear la necesidad de tener un posible narrador.

Duración: 50 min

Evaluación: Participación en la actividad, organización y planificación en la selección de personajes y elaboración del guión.

Una decisión difícil

Juana, Sonia, Karina y Lola son amigas inseparables en la secundaria, a las cuatro les gusta mucho bailar reggaeton y practican casi todas las tardes en la casa de alguna de ellas. Como son muy buenas para el baile, decidieron entrar a un concurso y estuvieron ensayando con mucho entusiasmo.

El día del concurso, Karina no pudo llegar porque “gracias a sus bajas calificaciones”, sus papás como castigo, le quitaron su celular y no la dejaron salir. Ella les explicó que era el día del concurso y que sus amigas la estaban esperando, pero aún así le dijeron que estaba castigada.

Sus amigas la esperaron con ansiedad, pero nunca llegó y fueron descalificadas porque les faltaba una integrante. Estaban muy enojadas porque Karina no llegó ni les avisó que no iría. Le hablaron por teléfono y no contestó, así que creyeron que simplemente las había dejado plantadas.

Al otro día cuando Karina llegó a la escuela, ninguna de sus amigas le habló, le aplicaron “la ley del hielo”. Ella intentó explicarles lo que había pasado, pero ni siquiera la quisieron escuchar.

Karina se sentía muy mal, pensó y pensó que hacer, primero se planteó la opción de pedirle ayuda a una maestra para que intercediera por ella y les explicaría a sus amigas, pero creyó que no sería buena opción porque quizá ellas se molestarían por

involucrar a una profesora. Después se planteó escribir una carta para todas y dejársela a alguna de ellas en su butaca o mochila, pero reflexionó que quizá se podría perder, o si la leía, podía no decirles al resto de sus amigas. Por lo que decidió, que la mejor opción sería escribir la carta, pero para cada una de sus amigas y así tendría mayor posibilidad que la leyera alguna.

Entonces Karina escribió una carta que decía:

“Hola, el motivo de esta carta es para pedirte una disculpa por haberte dejado plantada, pero mis papás me castigaron quitándome el teléfono y el permiso de salir y por eso no pude avisarte que llegaba, espero que me entiendas y puedas hablarme de nuevo ya que tú al igual que las otras chicas son mis mejores amigas.”

Att. Karina

Después de escribir las cartas, Karina le pidió a un amigo que le hiciera el favor de entregarlas, a cada una de sus amigas, pero que no les dijera quien las enviaba.

Todas leyeron la carta por curiosidad de saber que decía y quien la mandaba, después Sonia les dijo a las otras dos que necesitan platicar sobre Karina y decidieron perdonarla por la amistad que tenían y porque pensaron que finalmente ella no había tenido la culpa de no poder asistir al concurso. Entonces fueron a buscarla y le pidieron una disculpa y volvieron hacer las amigas de siempre.

SESION 12

Actividad 13. Construcción del guión

Objetivo: Los alumnos reforzarán los aspectos de organización y planeación del proceso de la toma de decisiones

Materiales:

- Historia “Una decisión difícil “escrita en un pliego de papel bond.
- Formato para elaborar guiones en un pliego de papel bond (anexo 3)

Desarrollo

Antes de iniciar la sesión se pega en el pizarrón el cartel con el formato de guión en el que los alumnos están trabajando.

Posteriormente se indica a los alumnos que al igual que la sesión pasada se debe seguir en la elaboración de las siguientes 3 escenas del guión. Para ello deben elaborar el contenido de cada categoría con la ayuda de la coordinadora que instigara a los alumnos en la toma de decisiones para construir el guión.

Duración: Aprox. 50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, organización, planificación y elaboración del guión.

SESION 13

Actividad: 14 Luces, cámara, acción!

Objetivo: Los alumnos pondrán en práctica el plan de acción (guión) de la escena 1 del video "una decisión difícil".

Materiales:

- Formato de Guión de la escena 1 previamente elaborados por los alumnos
- Cámara de video
- Teléfono con audífonos

Desarrollo:

Antes de iniciar la actividad se dará la bienvenida a los alumnos, se comentará como estuvieron sus vacaciones y brevemente la coordinadora les recordara lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores.

Posteriormente se les entregará a cada uno de ellos el guion de la primera escena, y de forma grupal se comentaran dudas y la logística para llevara a cabo la

primera escena, es decir se llegaron a acuerdos de quien maneja la cámara de video, en caso de que los alumnos no se aprenden sus diálogos se buscaron alternativas para ayudarlos, así mismo se comenta que se grabara la parte introductoria de la historia (anexo 4), lo que corresponda a la narradora.

En seguida se comenzara con el ensayo del primer diálogo, en este momento de la actividad los alumnos que no les toque participar, podrán apoyar a sus compañeros, planteando alternativas de cómo llevarlo a cabo de una mejor forma y la coordinadora guiara a que los alumnos en conjunto se retroalimenten en el proceso. Al final cada uno podrá llevarse su diálogo para poder ensayarlo en su casa y la próxima sesión sea más rápida la filmación.

Tiempo aprox.50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, nivel de organización y puesta en práctica del plan de acción (guión).

ESCENA 1” Una decisión difícil”

Personajes:

Narrador:

Sonia:

Lola:

Karina:

LUGAR	DIÁLOGO	ACCIONES
SALÓN DE CLASES	Narradora: Ahora les voy a contar la historia de tres amigas inseparables, que van a la secundaria, ellas son: Karina, Lola y Sonia, a ellas les gusta el reggaeton y son muy buenas bailando. ¡Pero tendrán que enfrentar una decisión difícil”.	La narradora está sentada frente a la cámara.

Sonia: ¡Hola Lola! Karina: ¿Qué haces?	Sonia y Karina entran al salón y saludan a Lola
Lola. Aquí, escuchando música! La de J. Álvarez	Lola está sentada en una butaca del salón, con un celular en la mano y los audífonos en los oídos.
Sonia: ¡Amigas! ¿Ya vieron el anuncio que está pegado en el pasillo, sobre un concurso de baile?	Sonia se ve emocionada.
Karina y lola: ¡Si, se escucha padre!	
Lola: ¿Que les parece si nos inscribimos? Karina y Sonia: ¡Si claro, estaría súper chido! Karina: La neta somos buenas bailando, podemos demostrar todo lo que hemos ensayado y seguro ganamos el concurso.	Emocionadas, toman una butaca cada una y se sientan formando un círculo con Lola.
Lola: Escuchen la canción, estaría padre para el baile.	Comparten los audífonos
Karina y Sonia: ¡Si, si esta padre!	
Karina, Lola, Sonia: ¡Vamos a inscribirnos!	Salen del salón

Actividad 15. ¡Luces, cámara, acción! Escena 1

Objetivo: Los alumnos pondrán en práctica el plan de acción (guión) de la escena 1 del video “una decisión difícil”.

Materiales:

- Formato de Guión de la escena 1 previamente elaborado por los alumnos
- Cámara de video
- Teléfono con audífonos

- Hoja con el diálogo de la narradora

Desarrollo:

Antes de iniciar la actividad, se realizará un pequeño recordatorio a los alumnos sobre la sesión anterior, posteriormente se preguntará si aprendieron cada uno su diálogo, ya que la sesión pasada se lo llevaron para ensayarlo, para tal efecto se practicará una vez y dependiendo de qué tan memorizado lo tengan, podrán retroalimentarse en buscar alternativas para poder decirlo sin necesidad de leerlo. Otra alternativa que se puede utilizar es que si los alumnos aun no se han aprendido su diálogo, pueden practicarlo mientras la narradora graba la parte introductoria de la historia, esto favorece a dar mayor tiempo para que los otros personajes ensayen.

Posteriormente se comenzara con la filmación de la primera escena, para este momento ya cada alumno sabe que debe hacer de acuerdo al guión, la coordinadora guiara a que los alumnos en conjunto se retroalimenten en el proceso. Se realizarán las tomas necesarias, hasta que la escena quede lo mejor posible. Es importante mencionar que las sesiones o el tiempo de filmación no es exacto, debido a que dependiendo de los ensayos y del desempeño de los alumnos pueden ser 2 o hasta tres sesiones para filmar cada escena. Sin embargo el papel del coordinador juega un papel fundamental, porque debe guiar a los alumnos a realizarlo lo mejor posible, sin que les lleve muchas sesiones.

Tiempo aprox.50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, cumplimiento de la meta planteada, nivel de organización y puesta en práctica del plan de acción (guión).

SESION 15

Actividad 16. ¡Luces, cámara, acción! Escena 2

Objetivo: Los alumnos pondrán en práctica el plan de acción (guión) de la escena 2 del video “una decisión difícil”.

Materiales:

- Formato de Guión de la escena 2 previamente elaborados por los alumnos

- Cámara de video
- Hoja con el dialogó de la narradora
- Vestuario.
- Anuncio alusivo al concurso de baile.
- Globos

Antes de iniciar la actividad se dará la bienvenida a los alumnos, se comentará brevemente como que se filmara la escena 2 utilizando la misma dinámica que la escena uno, para ello se les entregará a cada uno de ellos el guion de la primera escena, y se darán 15 min. para que puedan practicar su dialogo, mientras se graba la parte que le corresponde a la narradora.

Posteriormente, se da un lapso de 10 min a la narradora para que practique su dialogo que corresponde a su participación y se filma con los otros personajes, esto con el fin de no perder tiempo, si en algún momento alguno de los alumnos se le dificulta aprender su dialogo puede ayudársele mostrándole el dialogo en alguna cartulina mientras se graba la escena. La coordinadora dirigirá la escena dando ejemplos de interpretación, de igual forma los demás compañeros podrán retroalimentarse sobre su desempeño en la actuación, con el fin de mejorar. En seguida se comenzara con el ensayo de la primera escena utilizando la cámara, de tal forma que el numero de ensayos queden grabados para que los alumnos puedan ver su desempeño y elegir la mejor. De igual forma, pueden ampliarse el número de sesiones en que se filmara esta escena dependiendo del desempeño de los alumnos.

Tiempo aprox.50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, cumplimiento de la meta planteada, nivel de organización y puesta en práctica del plan de acción (guión).

ESCENA “2” UNA DECISIÓN DIFÍCIL”

Personajes:

Narrador

Sonia

Lola

Karina

Juez Del Concurso

Mamá

LUGAR	DIALOGO	ACCIONES
CONCURSO	Narrador: Llegó el día del concurso, Sonia y Lola esperaban ansiosamente a Karina.	
	Sonia: ¡Ya se tardo Karina!	Desesperada y ansiosa
	Lola: Voy a marcarle a Karina, porque ya va ser nuestro turno.	Toma su cel. y marca
	Juez del concurso: ¡Niñas, es su turno!	Se dirige a las dos participantes, Lola y Sonia
	Sonia y lola: ¡Si, pero nos hace falta una integrante!	Angustiadas
	Juez del concurso: Así no pueden participar, están descalificadas!	De forma autoritaria
	Lola y Sonia: ¡No, por favor, podemos hacerlo solas!	
	Juez del concurso: No es posible, están descalificadas	
	Lola y Sonia: ¡No puede ser! Karina no pudo hacernos esto!	Actitud triste y molestas
CASA DE KARINA	Narrador: Mientras en la casa de Karina	

	Karina: Mamá por favor dame el cel., hoy es el concurso de baile y mis amigas me están esperando!!!	Actitud enojada
	Mamá: No Karina! Tú bien sabes que estás castigada por tus malas calificaciones en la escuela, así que no vas a salir, además debiste avisar a tus amigas que estás castigada.	

SESION 16

Actividad 17. ¡Luces, cámara, acción! Escena 3

Objetivo: Los alumnos pondrán en práctica el plan de acción (guión) de la escena 3 del video “una decisión difícil”.

Materiales:

- Formato de Guión de la escena 3 previamente elaborados por los alumnos
- Cámara de video
- Hoja con el dialogó de la narradora

Antes de iniciar la actividad se dará la bienvenida a los alumnos, se comentará brevemente que se filmara la escena 3 utilizando la misma dinámica que las otras 2 escenas, para ello se les entregará a cada uno de ellos el guion de la escena 3, y se darán 15 min., para que puedan practicar su dialogo, mientras se graba la parte que le corresponde a la narradora.

Posteriormente, se da un lapso de 10 min a la narradora para que practique su dialogo que corresponde a su participación y se filma con los otros personajes, esto con el fin de no perder tiempo, si en algún momento alguno de los alumnos se le dificulta aprender su dialogo puede ayudársele mostrándole el dialogo en alguna cartulina mientras se graba la escena. La coordinadora dirigirá la escena dando ejemplos de interpretación, de igual forma los demás compañeros podrán retroalimentarse sobre su desempeño en la actuación, con el fin de mejorar. En seguida se comenzara con el

ensayo de la primera escena utilizando la cámara, de tal forma que el número de ensayos queden grabados para que los alumnos puedan ver su desempeño y elegir la mejor. De igual forma, pueden ampliarse el número de sesiones en que se filmara esta escena dependiendo del desempeño de los alumnos.

Tiempo aprox.50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, nivel de organización y puesta en práctica del plan de acción (guión).

ESCENA “3” UNA DECISIÓN DIFÍCIL”

Personajes:

Narrador

Sonia

Lola

Karina

LUGAR	DIALOGO	ACCIONES
ESCUELA	Narrador: Al día siguiente en la escuela	
	Sonia y Lola: No se vale lo que nos hizo Karina, nos hizo quedar en ridículo delante de todos, hay que aplicarle la ley del hielo para que se le quite.	Recargadas en el barandal, afuera del salón platicaban sobre lo sucedido en el concurso.
	Karina: Hola chicas, necesito hablar con ustedes.	Actitud apenada
	Sonia y Lola: Continúan con su conversación.	Ignoran a Karina y le dan la espalada.

	Karina	Actitud triste, agacha la cabeza y se retira de ahí al ver la reacción de sus amigas.
	Narrador: Karina estaba ante un problema, se sentía muy mal, pensó y pensó qué hacer, para reconciliarse con sus amigas y explicarles lo que había sucedido; se planteo varias alternativas:	
	<p>Karina: Y si pido ayuda a una maestra para que hable con las chicas. MMM!! No creo que sea buena idea, quizá se molesten más conmigo por meter en este asunto a alguien más.</p> <p>Mejor escribo una carta explicando todo lo que pasó y se la dejo a alguna de las dos en su butaca o mochila.mmm! Pero qué tal si se pierde o no la leen.</p> <p>¡Ya se! Mejor escribo la carta para cada una de ellas, se las envío con un compañero, pero que no sepan quién la envía y así tendré mayor posibilidad de que alguna la lea.</p>	<p>Pensando en voz alta</p> <p>Comienza a escribir la carta.</p>

SESION 17

Actividad 18. ¡Luces, cámara, acción! Escena 4

Objetivos: Los alumnos pondrán en práctica el plan de acción (guión) de la escena 4 del video “una decisión difícil”.

Materiales:

- Formato de Guión de la escena 4 previamente elaborados por los alumnos
- Cámara de video
- Hoja con el dialogó de la narradora

Antes de iniciar la actividad se dará la bienvenida a los alumnos, se comentará brevemente que se filmara la escena 4 utilizando la misma dinámica que las otras 3 escenas, para ello se les entregará a cada uno de ellos el guion de la escena 4, y se darán 15 min., para que puedan practicar su dialogo, mientras se graba la parte que le corresponde a la narradora.

Posteriormente, se da un lapso de 10 min a la narradora para que practique su dialogo que corresponde a su participación y se filma con los otros personajes, esto con el fin de no perder tiempo, si en algún momento alguno de los alumnos se le dificulta aprender su dialogo puede ayudársele mostrándole el dialogo en alguna cartulina mientras se graba la escena. La coordinadora dirigirá la escena dando ejemplos de interpretación, de igual forma los demás compañeros podrán retroalimentarse sobre su desempeño en la actuación, con el fin de mejorar. En seguida se comenzara con el ensayo de la primera escena utilizando la cámara, de tal forma que el numero de ensayos queden grabados para que los alumnos puedan ver su desempeño y elegir la mejor. De igual forma, pueden ampliarse el número de sesiones en que se filmara esta escena dependiendo del desempeño de los alumnos.

Tiempo aprox.50 min.

Evaluación: Participación en la actividad, nivel de organización y puesta en práctica del plan de acción (guión).

Escena "4" Una Decisión Difícil

Personajes:

Narrador:

Sonia:

Lola:

Karina:

Compañera:

LUGAR	DIALOGO	ACCIONES
ESCUELA	Karina: Hola compañero, te pido un favor puedes entregarle estas carta a Lola y Sonia, pero por favor no les digas que las mando yo. La carta color rosita es de Lola y la carta azul es de Sonia. ¡Muchas gracias amigo!	Entusiasmada
	Compañera: Claro que sí Karina	Se dirige a buscar a Lola y Sonia
	Compañera: Hola Sonia, aquí te mandan esta carta	Llega donde esta Sonia, le da un toque en la espalada para que voltee. Se va rápidamente, no da oportunidad de que le pregunte nada.
	Sonia: Mm, ¿de quién será?.	Estaba recargada en el barandal, asomándose a los otros salones. Actitud de curiosidad, cuando abre la carta. Lee la carta

	Compañera: Hola Lola te mandan esta carta.	La entrega y se va rápido
	Lola: Abrió la carta de inmediato y la leyó.	Está en el salón terminando un trabajo y lee la carta, en seguida sale corriendo del salón a buscar a Sonia.
	Lola: ¡Sonia!, mira lo que me envió Karina	Las dos protagonistas se muestran sorprendidas.
ESCUELA	Narrador: Ahora Lola y Sonia, están ante una difícil decisión, ¿qué harán?	
	Sonia: ¿Qué piensas Lola?	Conversan las dos protagonistas.
	Lola: Mmm, la verdad yo estoy molesta, pero por lo que nos dijo en la carta, pienso que es sincera y creo que la amistad es más importante que un concurso, de todas formas va a haber otros concursos, y ¿tú como ves?	
	Sonia: Creo que en verdad no lo hizo a propósito, la verdad la extraño y quizá en verdad pensó que sus papás la dejarían ir.	
	Lola: ¿Entonces qué hacemos?	
	Sonia: Vayamos a buscarla y decirle que la disculpamos	Se dirigen a buscarla
	Sonia y Lola: ¡Hola Karina!	
	Karina: ¡Hola chicas!	Karina va entrando al salón.
	Sonia y Lola: Necesitamos hablar contigo, porque pensamos que es más importante nuestra amistad que el concurso.	

	Lola: Solo que, si en verdad somos amigas era importante que confiaras en nosotras y nos dijeras que tus papás te habían castigado y quizá te hubiéramos podido ayudar, tu sabias lo importante que era para nosotras ese concurso.	
	Karina: Sí lo sé, y de verdad lo siento mucho, con todo esto me sentía súper mal, porque me di cuenta que son importantes las decisiones que tomamos porque pueden tener consecuencias muy malas como esta, que por no avisarles lo que pasaba, ustedes me dejaron de hablar y además por no echarle ganas en la escuela ya ven lo que paso.	Actitud apenada
	Sonia: Así es, pero creo que también nosotras no nos planteamos ninguna solución para arreglar este problema contigo y nos equivocamos en dejarte de hablar.	
	Todas: Amigas otra vez!!!	Se abrazan

SESION 18

Actividad 19. ¡Qué aprendí!

Objetivo: Conocer los argumentos de los alumnos, ante situaciones hipotéticas de toma de decisiones.

Materiales:

- Panel con 16 imágenes numeradas, en las que se ilustran conductas o situaciones a analizar de la actividad 3 **¿Qué pasaría conmigo si...?** Pelota pequeña de material flexible

- 1 premio (puede ser una bolsita con golosinas, una lapicera, o algún material disponible que les resulte atractivo).
- Un metro de cinta adhesiva (masking tape).
- Papelitos numerados en orden progresivo (1 por participante)

Desarrollo:

Al inicio de la actividad se coloca en la pared, enfrente de los alumnos, el panel con las imágenes. A 2 metros de distancia se pega en el piso la cinta adhesiva para marcar el límite desde donde lanzar la pelota.

Se comenta a los alumnos que jugaremos a “¿Qué pasaría conmigo si...?” una actividad que anteriormente ya se ha realizado y se describe:

“Aquí tenemos 16 imágenes con temas y situaciones que pueden elegir, cada imagen tiene puntos. Ustedes lanzarán la pelota desde atrás de la línea a la imagen que prefieran. Si le atinan y responden a la pregunta “¿Qué pasaría conmigo, si...?” de acuerdo con la imagen, los puntos se registrarán en el pizarrón con el nombre del participante. No se vale decir “no sé” o responder cualquier cosa que resulte ilógica”.

Para ganarse los puntos deben dar una respuesta lo más completa posible y gana el que tenga el mayor puntaje”. La coordinadora guiará las respuestas de los alumnos para que procuren imaginar consecuencias positivas y negativas para ellos mismos y para otros.

Para decidir los turnos de participación, cada jugador toma un papelito con el número progresivo, y se juegan dos o tres rondas, dependiendo del número de participantes (Es importante asegurarse de que cada participante tenga el mismo número de oportunidades de jugar).

Al finalizar la actividad, la coordinadora hará preguntas para que las alumnas puedan hacer comentarios respecto a las actividades

¿Qué piensas que aprendiste con todas estas actividades que realizaste?

¿Crees que a otros chicos (as) les servirían las actividades que tú realizaste ¿Por qué?

¿Cómo te parecieron las actividades?

¿Qué propondrías para mejorarlas?

Evaluación: Nivel de argumentos de las respuestas frente a las diversas a las situaciones (se tomó en cuenta el proceso de toma de decisiones: respuestas lógicas, viables, consecuencias positivas y negativas, etc.)