



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



CONSTRUYENDO MI PROYECTO DE VIDA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
CON ADOLESCENTES TEMPRANOS BAJO UNA PERSPECTIVA DE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

PACHECO ESPINOSA GABRIELA HARUMI
RIVERA MARTÍNEZ YAZMIN CRISTINA

DIRECTOR:

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISORA:

DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

COMITÉ DE TESIS:

MTRA: PATRICIA MORENO WONCHEE

LIC: GABRIELA LUGO GARCÍA

MTRA: ENA ERENDIRA NIÑO CALIXTO

MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA

2016



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.

DEDICATORIAS

*A mi mamá Beatriz Espinosa, ejemplo de amor,
trabajo y esfuerzo constante,
gracias por enseñarme a ser una mujer fuerte y
a luchar siempre por lo que anhelo.*

*A mi hermano Ichiro, por darme la
oportunidad de conocer cosas nuevas cada
día, si a veces no sé qué haría sin ti.*

*A mi hermano Tadeo el amor de mis amores,
por llegar en el momento preciso a mi vida,
por compartir tanto conmigo, por dejarme crecer a tu lado.*

*A mi papá Esteban López porque desde
donde estás me sigue llenando tu luz.*

*A mis abuelos Gabriel Espinosa y Florencia Amatitla
por el amor, apoyo y guía.*

*A la familia Espinosa Amatitla de cada uno
de ustedes aprendo en todo momento.*

*A mi satélite personal
por acompañarme en mis noches más oscuras
y ser parte de este sueño...*

Gabriela Harumi Pacheco Espinosa

DEDICATORIAS

A mis padres GUILLERMO Y LUISA

Gracias por todo su amor y apoyo constante.

Al amor de mi vida CHRISTIAN GONZALEZ,

*Apoyo y amor incondicional “gracias por ser
cómplice de mis más grandes sueños”.*

A mi motor ALISSON CA MILA,

Inspiración orgullo y mi más

Grande motivación. “TE AMO”.

ALICIA MORALES gracias por su

*paciencia apoyo y comprensión, sin su apoyo
no lo hubiera logrado.*

A MEMITO Y URIEL,

Amor fraterno y sincero.

A mis ABUELOS, ejemplo de trabajo,

esfuerzo y constancia.

Yazmin Cristina Rivera Martínez

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por todo lo que hemos podido conocer, aprender y vivir.

A los estudiantes de la primaria Miguel Ángel de Quevedo por el crecimiento académico y personal que vivenciamos a su lado.

A nuestro comité sinodal por sus puntuales sugerencias que enriquecieron este trabajo.

A Fernando Fierro maestro y amigo por el apoyo, orientación y comprensión, gracias por creer en nosotras.

A Harumi Pacheco compañera, cómplice, maestra y sobre todo la mejor amiga. “lo logramos, ahora si ya quedo...el 2016 fue el bueno”.

Yazmin

A Yazmin Rivera mi alma gemela académica por las experiencias de vida y aprendizaje a lo largo de este tiempo, pero sobre todo por tu amistad sincera.

¡Gracias gran maestra!

Harumi

| | |
|--|----|
| CONTENIDO | |
| RESUMEN..... | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| JUSTIFICACIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I | 11 |
| ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN | 11 |
| DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 11 |
| MARCO GENERAL DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 16 |
| ÁMBITOS EN QUE SE MANIFIESTA LA DIVERSIDAD | 18 |
| LA DIVERSIDAD DERIVADA DE LA DEPRIVACIÓN SOCIAL | 22 |
| CAPÍTULO II | 29 |
| LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO VITAL | 29 |
| APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA | 29 |
| TEORIAS DE LA ADOLESCENCIA | 30 |
| EL ADOLESCENTE MEXICANO..... | 34 |
| AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENCIA | 36 |
| AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA | 38 |
| CAPÍTULO III | 41 |
| RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS DE LOS ADOLESCENTES. 41 | |
| LA FAMILIA | 41 |
| LA AMISTAD..... | 45 |
| EL NOVIAZGO..... | 46 |
| NUEVAS FORMAS DE RELACIONARSE | 47 |
| CAPÍTULO IV | 49 |
| PROYECTO DE VIDA Y ÁREAS PARA SU CONSTRUCCIÓN .. 49 | |
| CONCEPTO DE PROYECTO DE VIDA | 49 |
| ÁREAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA | 53 |
| TOMA DE DESICIONES | 54 |
| EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE..... | 56 |
| ESTABLECIMIENTO DE METAS | 59 |
| CAPÍTULO V | 61 |

| | |
|--|----|
| ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Y RECURSOS DE EVALUACIÓN | 61 |
| EL CURSO-TALLER COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN | 61 |
| RECURSOS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE | 64 |
| CAPÍTULO VI | 70 |
| PROGRAMA DE INTERVENCIÓN..... | 70 |
| OBJETIVO GENERAL..... | 70 |
| PARTICIPANTES..... | 70 |
| ESCENARIO | 71 |
| INSTRUMENTOS Y MATERIALES | 71 |
| PROCEDIMIENTO..... | 72 |
| MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN | 73 |
| DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | 74 |
| CAPÍTULO VII | 76 |
| RESULTADOS | 76 |
| RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TEST DE FRASES INCOMPLETAS... 76 | |
| RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO | 78 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 83 |
| REFLEXIONES PERSONALES EN TORNO A LA EXPERIENCIA..... | 90 |
| REFERENCIAS | 92 |
| ANEXOS | 96 |

RESUMEN

Desde un enfoque de atención a la diversidad se implementó un programa de intervención psicoeducativa a adolescentes tempranos, provenientes del poniente de la Cd. de México, los cuales se encuentran en deprivación sociocultural, teniendo como finalidad el fortalecimiento de las herramientas para la planificación de un proyecto de vida, tomando en cuenta sus conocimientos, habilidades e intereses.

La intervención consistió en un curso-taller de 20 horas. Para evaluar el efecto de la intervención se utilizaron recursos alternativos tales como rúbricas y listas de cotejo. Así mismo se utilizó una adaptación del test de frases incompletas (Sacks, 1967) para la evaluación test-re-test.

Los resultados se obtuvieron a partir de un estudio en dos niveles; en el primero se muestra la evaluación del proceso en el cual observan el progreso del grupo de acuerdo con los objetivos del programa. En el segundo nivel se encuentran los resultados de la adaptación del test de frases incompletas en donde se observa un cambio en la percepción de sí mismos y una disminución en cuanto a las inquietudes de los adolescentes en todas las áreas valoradas, teniendo un decremento hasta en un 55.3%. Aunado a ello, el análisis de sus respuestas al inicio y al final de la intervención, permite apreciar mejoría en su modo de percibir, pensar, reflexionar y opinar.

Se concluye que es necesario buscar el fortalecimiento de estrategias en los adolescentes que se encuentran deprivación sociocultural, de tal manera que puedan enfrentarse a las circunstancias propias de su etapa del desarrollo de la mejor manera posible. La implementación de cursos-talleres con temáticas como el proyecto de vida funciona como estrategia adecuada y completa para dar respuesta a sus inquietudes.

Palabras claves: Proyecto de vida, adolescentes tempranos, atención a la diversidad, deprivación sociocultural.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de las actividades y resultados obtenidos a partir de la implantación del curso-taller "*Construyendo mi proyecto de vida*" desde una perspectiva de Atención a la Diversidad, dirigido a adolescentes tempranos que se encuentran en deprivación sociocultural provenientes de una zona urbano-marginada de la Cd. de México. El trabajo se describe en siete capítulos integrando temáticas específicas en cada uno.

En el capítulo uno se hace un recorrido acerca de la evolución que ha tenido el modelo de inclusión educativa; comenzando por el enfoque de Educación Especial, en segundo lugar se explica el modelo de Integración Educativa hasta llegar hasta el modelo de Atención a la Diversidad.

Se debe entender que Atención a la Diversidad es el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, su objetivo principal es evitar la desigualdad y la discriminación en el ámbito de la educación, dando pie a la potencialización de la igualdad de oportunidades e inclusión. (Alegre, 2002)

En este apartado se abordan los factores en los cuales se manifiestan la diversidad; siendo la derivada de la deprivación sociocultural, la que describe a nuestra población, la cual se caracteriza por limitar el desarrollo normal de las personas en las áreas cognitiva, social, emocional, física.

En el segundo capítulo se aborda el estudio de la adolescencia, desde diferentes teorías del desarrollo, así mismo se hace una descripción de las características del adolescente mexicano actual, específicamente de las situaciones a las que se enfrenta con respecto a las áreas de educación, empleo, salud reproductiva, nupcialidad, salud materna y discapacidad. (INEGI, 2015).

En el tercer capítulo se hace hincapié en las relaciones que se dan en la adolescencia (familia, amistad, noviazgo y nuevas formas de relacionarse) y como es que éstas pueden fungir como redes de apoyo para la concreción de un proyecto de vida personal. Sobre todo en esta etapa del ciclo vital por la relevancia que cobra la vida social al momento de tomar de decisiones. Podemos

conceptualizar como un modelo ideal, de lo que el individuo espera, desea ser o quiere hacer que se concretiza en la disposición real y las posibilidades internas o externas de lograrlo.

El cuarto capítulo aborda la relevancia de concretar proyectos de vida en esta etapa para lo cual es necesaria la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales del individuo desde una mirada crítico-reflexiva-creativa de su acción en las diferentes esferas de la vida social.

En el capítulo quinto se explican las estrategias de intervención psicoeducativa a las que se recurrió para el efecto del programa de intervención; tales como el curso-taller y los recursos alternativos como lo son rúbricas y listas de cotejo diseñados para la evaluación del aprendizaje y los niveles de interacción social el grupo integro con que se trabajó.

El sexto capítulo integra el proceso que se llevó a cabo para la implementación del programa de intervención diseñado para el abordaje de la temática de proyecto de vida con los adolescentes en deprivación sociocultural.

Por último en el capítulo siete se presentan los resultados y las conclusiones a las que se llegó después de la implementación del curso-taller.

JUSTIFICACIÓN

Para la realización de este trabajo se tomaron en cuenta los cambios que se dan en la etapa de la adolescencia, en donde van modificando las formas de pensar, sentir y actuar, estas transformaciones se ven influidas por uno o varios grupos de personas, los cuales pueden ser la familia, los amigos y la pareja, es por esto que se busca entender los procesos de la toma de decisiones con respecto a sus proyectos vitales, y a su vez tratar de fomentar en ellos las visualizaciones de un futuro en las esferas académica, social, laboral, y personal.

Hemos considerado importante promover una visión a futuro a las nuevas generaciones valorando las características propias de la población tomando en cuenta tomando en cuenta sus necesidades e intereses, promoviendo la valoración personal (autoestima) y características que lo conforman como sujeto (autoconcepto).

De acuerdo a la UNICEF (2006), la adolescencia es un periodo de preparación inmediata para la vida adulta, llena de retos, oportunidades, proyectos de vida, inquietudes y aprendizajes, es de este modo que la implantación de un curso-taller sobre proyecto de vida ayuda a potencializar las capacidades, tener una preparación adecuada y ser conscientes de la necesidad de tomar un rol activo en su vida.

Se espera que la labor del facilitador especialista sea el de apoyar y asistir a los integrantes en las áreas personal, social sexual y ocupacional, proporcionándoles una orientación integral e incluyéndolos en la planeación, organización y puesta en marcha de las actividades que les ayuden a obtener información objetiva sobre aspectos de su desarrollo para que después mediante trabajo lúdico y reflexivo logren establecer sus metas a corto, mediano y largo plazo.

CAPÍTULO I

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este capítulo ahonda en la definición sobre educación especial, educación integradora, educación inclusiva y atención a la diversidad, analizando las particularidades y diferencias existentes de cada una de ellas.

EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial se puede definir como aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas psíquicas, físicas, emocionales-, no pueden adaptarse, por completo, a una enseñanza normal.

Las causas que condicionan una educación especial pueden ser:

1.- Deficiencias psíquicas y psico-físicas:

- a) Deficiencias mentales: mongolismo y cretinismo.
- b) Neurosis.
- c) Psicopatías.
- e) Deficiencias del lenguaje.
- f) Autismo.

2- Deficiencias físicas:

- a) Deficiencias sensoriales: deficiencias auditivas y visuales.
- b) Deficiencias motrices: parálisis cerebral y espina bífida.
- c) Deficiencias fisiológicas: hemiplejia, paraplejia, tetraplejia, hemofilia y otros.

Por lo que en 1938 surge la necesidad de la atención sistematizada a la población con las condiciones antes mencionadas, por lo que comienza un trabajo con un enfoque mayormente médico que pedagógico. Lo que se vio reflejado, incluso en **el nombre de la carrera: "Maestro Especialista en la Educación de anormales mentales e inadaptados infractores"**.

Integración educativa

La integración educativa surgió en los años ochenta como una tendencia mundial hacia la igualdad de oportunidades y hacia la práctica de los derechos humanos, todo esto como resultado de diversos movimientos y demandas internacionales por establecer opciones de desarrollo social, educativo y ocupacional adecuadas

a las diferencias y dificultades individuales, para alcanzar la eficiencia económica de los pueblos a partir de la globalización enmarcada en los términos de las políticas del neoliberalismo (Cárdenas, et. al. 2014).

Como resultado de la integración educativa gran cantidad de alumnos que asistían a escuelas de educación especial se integraron a escuelas regulares desde 1991, en su mayoría en educación básica (preescolar, primaria y unos cuantos en secundaria).

Considerándose como alumnos con necesidades educativas especiales a “niños discapacitados, bien dotados, niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (Secretaría de Educación Pública citada por Cárdenas, et. al. 2014)

La integración educativa constituye una serie de planteamientos que establecen la ubicación de niños con discapacidad en las escuelas regulares con la intención de:

- ψ Resolver su derecho a la educación.
- ψ Apertura de **contextos “normalizados”**.
- ψ Promoción de aceptación social.
- ψ Eliminación de etiquetas.

También promueve la atención de alumno con necesidades educativas especiales, es decir de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende.

La integración educativa se presentó como una oposición a los modelos anteriores:

- ψ **MODELO ASISTENCIAL:** los niños eran considerados como seres independientes y en custodia, por lo que debían ser atendidos en sus hogares por voluntarios y auspiciada por grupos religiosos o por personas altruistas.
- ψ **MODELO MÉDICO-TERAPEUTICO:** en el que predominaba la visión individual del alumno en quien radican las dificultades, visualizado como

un enfermo que tiene que diagnosticarse, corregirse o curarse a través de una atención especializada, distinta y separada de la organización ordinaria. (Cárdenas, 2014).

Ante esta modificación se crearon y modificaron servicios para atender las necesidades educativas especiales, entre ellos:

- Ψ Los Centros de Atención Múltiple (CAM), en donde se comenzó a atender a niños que no estaban integrados socialmente debido a que sus dificultades eran más severas y con necesidades especiales mayores, en estos centros se ubica a niños desde preescolares hasta secundaria, esperando se puedan integrar al salón de clases.
- Ψ Los equipos que funcionaron para los grupos integrados y los centros psicopedagógicos ahora se llaman la Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER) que atienden a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y orientan a los maestros regulares en cuanto a la enseñanza de estos niños; para los niños de educación preescolar se han modificado los centros Psicopedagógicos (CAPEP) para dar servicio al centro escolar.
- Ψ Las Unidades de Orientación al Público (UOP) brindan orientación a los padres de familia, a los maestros y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. La UOP es el servicio de educación especial con menos precisión en sus funciones y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la integración educativa.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión surge, a nivel internacional, de su antecedente: la integración. Esto constituye una evolución conceptual sustentada en razones psicológicas, pedagógicas, sociales y éticas.

La educación inclusiva inicia en Inglaterra en el año 2000. Fue presentada por Tony Boot y Mel Iscow en el documento **denominado "índice de inclusión" editado** por el centro de estudios en educación inclusiva (CSIE) y ha sido difundida por la oficina regional de educación de la UNESCO. (Cárdenas, et. al. 2014).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) detalla que la educación inclusiva comprende acciones destinadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, no importa su condición social, cultural, física o de género; responde a las necesidades educativas especiales de los alumnos con herramientas acordes a sus características, pues lo verdaderamente relevante son los propósitos educativos.

La inclusión es un proceso de desarrollo que cambia constantemente de acuerdo al surgimiento de nuevas barreras que limitan el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen a los estudiantes; favoreciendo así el desarrollo no solo de este sino de los docentes, las familias y los centros educativos.

Es obligación de las instancias educativas garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos, razón importante para promover el modelo de Educación Inclusiva.

El concepto de inclusión hace referencia a la diversidad del alumnado, donde el sistema educativo debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos ellos; representando el deseo de una educación de calidad, equiparando oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados.

En el contexto de la educación inclusiva, el término de necesidades educativas especiales se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación social (Durán y Echeita, 2005); pues se considera que el primero llega a **convertirse en una "etiqueta" para los alumnos y provoca expectativas más bajas** al centrarse en las dificultades que experimentan, desvía la atención de las dificultades que enfrentan otros alumnos y se llega a creer que deben ser

responsabilidad únicamente de un especialista; en cambio las barreras para el aprendizaje y participación no se ubican en el alumno, sino en el contexto escolar.

Por tanto la educación inclusiva no es solo una modificación de términos, es un cambio en el paradigma educativo que centra en la comunidad escolar, la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todos los alumnos en todas las actividades escolares; donde los alumnos son valorados y los docentes buscan las estrategias necesarias para lograr una atención diferenciada dentro del aula y planeada mediante el trabajo colaborativo del personal.

| Integración | Inclusión |
|--|---|
| <p>A) Propone la inserción de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el aula regular.</p> <p>B) Se centra en identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, con la finalidad de que sean atendidos con una evaluación más detallada y con un programa curricular adaptado a sus características.</p> <p>C) La integración educativa se centra en lograr cambios en el trabajo en el aula apoyados por la comunidad escolar; para lo cual se identifica a los alumnos con necesidades educativas especiales, se le evalúa de manera especial y se crea una adaptación al programa de estudios regular para que sea atendida por los maestros de la escuela regular apoyados por personal de educación especial. De</p> | <p>A) Constituye un proceso para transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares.</p> <p>B) Propone que la escuela identifique las prácticas, las políticas y la cultura que provoca en los alumnos barreras para aprender y para participar considerando que todos los niños tienen posibilidad de aprender y la escuela debe adaptarse a ellos buscando mejores logros educativos.</p> <p>C) En la educación inclusiva se promueve la mejora de la escuela a partir de una investigación acción coordinada por el centro escolar, mediante la cual se identifican los aspectos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en seguida se establece un plan de acción que permea todas las actividades escolares y a todos los integrantes de la comunidad escolar,</p> |

| | |
|---|--|
| esta manera se atiende a las diferencias y se logra el propósito de educación para todos. | así como los del contexto social de la institución. De esta manera la escuela pretende mejorar el aprendizaje de todos los alumnos atendiendo a las necesidades de cada uno. |
|---|--|

MARCO GENERAL DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tomar en cuenta la diversidad existente en la población escolar, significa asumir un gran reto frente al actual sistema educativo, ya que esto implica otorgar el acceso al currículum a todo el alumnado, reconociendo las diferencias que pudieran presentar, para dar respuestas educativas justas y acordes a las necesidades planteadas. Las diferencias individuales, cualidades inherentes al ser humano, se definen así como una potencialidad enriquecedora dentro de la acción educativa. Reconocer la diversidad constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.

Para Belmonte (1998), la diversidad es todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes. Las diferencias pueden radicar en lo referente a capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales. A diferencia de ello, la desigualdad se define como todo aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos.

La premisa básica de una educación adaptada a la diversidad de los alumnos es que el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporcionan experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje Wang (1998).

No se debe entender la atención a la diversidad como la consideración de los alumnos problemáticos y la utilización de apoyos educativos para éstos; sino como el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.

En ese sentido, la atención a la diversidad tiene el objetivo de evitar la desigualdad y la discriminación en el ámbito educativo, dando pie a un modelo en donde se potencialice la igualdad de oportunidades e inclusión.

La atención a la diversidad se convierte en la alternativa que dinamiza la escuela a partir del reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y las estrategias educativas que requieren en su proceso formativo; ello implica un cambio en la cultura escolar y del docente, y promueve una enseñanza de mayor calidad para todos los alumnos, respetando las diferencias y proporcionando igualdad de oportunidades (Muntaner, 2000).

Los alumnos no cuentan con los mismos recursos para hacer frente a las situaciones o conductas propias de su vida, y no todos enfrentan las mismas conductas o situaciones en los sistemas educativos. Las características de los alumnos pueden diferir en lo general y en aspectos particulares que a continuación se mencionan.

| Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos | |
|---|---|
| De carácter general | <ul style="list-style-type: none"> • Estilos cognitivos • Ritmos de aprendizaje • Intereses y motivacionales personales • Inteligencias múltiples • Sexo/género |
| De capacidad | <ul style="list-style-type: none"> • Alta capacidad • Talento • Dificultad de aprendizaje • Discapacidad intelectual • Discapacidad sensorial • Discapacidad motora • Trastornos generalizados del desarrollo. |
| Por razones sociales | <ul style="list-style-type: none"> • Itinerancia/migración • Ubicación en entornos aislados o rurales |

| | |
|----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia a minorías étnicas o culturales. • Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente |
| Por razones de salud | <ul style="list-style-type: none"> • Hospitalización • Convalecencia • Trastornos crónicos |

Dichas categorías han sido establecidas por diversos autores; sin embargo, no tienen como fin la etiqueta y exclusión del alumnado sino por el contrario, reconocer las diferencias para potencializar las competencias individuales.

ÁMBITOS EN QUE SE MANIFIESTA LA DIVERSIDAD

De acuerdo con Belmonte (1998), existen tres factores principales en los que se manifiesta la diversidad:

- ψ Factores físicos
- ψ Factores socioculturales
- ψ Factores académicos

Factores físicos

El primer factor físico generador de diversidad es el sexo en sus tres dimensiones:

- Biológica, de acuerdo al funcionamiento biológico cada sexo es diferente.
- Psicológica, que atribuye a los distintos sexos diferente evolución y ritmo de desarrollo.
- Sociológica, dentro de la cual encontramos determinados roles atribuidos a cada uno de los sexos, los cuales inciden en el ámbito escolar.

El segundo rasgo físico que puede ser causante de diversidad es la edad cronológica, ya que en la misma aula se pueden encontrar alumnos/as de **diferente edad (repetidores, nacidos en los meses extremos del año,...)** con la consiguiente diferencia de intereses, nivel de desarrollo, etc.

El desarrollo corporal constituye el tercer aspecto físico causante de diversidad, siendo evidente la distinción entre el desarrollo de hombres y mujeres, e incluso dentro de cada uno de los sexos, con sus repercusiones psicológicas en función de la edad y su incidencia en el marco de las relaciones interpersonales.

Factores socioculturales

La diferente procedencia social, cultural o geográfica de las familias del alumnado puede convertirse en un factor que genere diversidad en el aula, puesto que trae consigo diferentes costumbres, sistemas de valores, etc.

La raza o la pertenencia a determinadas minorías étnicas constituyen un elemento importante que ocasiona diversidad, así como el hecho, de ser practicante de diversas religiones. Estas características concretas del alumnado se traducen en necesidades educativas específicas. Tener en cuenta estas distinciones supone crear mecanismos tendentes a compensar las desigualdades, y a la vez, favorece el respeto y la tolerancia por las diferencias que se deriven de estos factores.

La profesión de los padres y madres ligada al nivel de estudios y al posible nivel socioeconómico, puede generar también, diferencias en cuanto a valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, acceso a experiencias y vivencias y hábitos extraescolares.

Factores académicos

En primer lugar está el grado de capacidad de aprendizaje de los alumnos no de un modo biologicista y determinista, sino como una capacidad permeable a las experiencias educativas, que habrán de ser adecuadas a cada paso.

Los conocimientos previos, los cuales son distintos en el alumnado y no se pueden dar por supuestos por el simple hecho de haber cursado el grado anterior.

La motivación hacia el aprendizaje constituye un factor académico de gran diversidad, observándose más variación a medida que avanza el curso escolar. Se puede decir que la diferente motivación de los alumnos se encuentra en relación directa con:

- La historia de éxitos y fracasos, las atribuciones que hace el alumno de sí mismo y las que los demás hacen de él.
- Los contenidos académicos y su forma de presentación más o menos lógica y funcional.

El estilo de aprendizaje es otro factor causante de diversidad en las aulas. De acuerdo con Alonso, citado por Belmonte (1998), podríamos definirlo como “el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.26)

Entre estos rasgos se pueden agrupar:

- Condiciones físico-ambientales en las que el alumno/a trabaja con mayor comodidad, de luz, temperatura, ubicación dentro del aula.
- Preferencias de agrupamiento: individual, gran grupo, pequeño grupo, cooperativo.
- Tipo de refuerzo más adecuado: material, verbal, social.
- Nivel de atención y sus variaciones en funciones de otras variables: momentos del día, área.
- Tipo de pensamiento y estrategias que utiliza para la resolución de las tareas: inductivo. Deductivo.
- Tipo de lenguaje y de soporte lingüístico que domina mejor, oral, escrito audiovisual.
- Formación de imágenes mentales visuales, auditivas.
- Tipo de ayudas que necesita, física, visuales, verbales.

Los intereses y preferencias individuales son diferentes en cada uno de los alumnos y se definen en relación con el gusto personal o con el futuro académico y profesional que el propio alumno o sus padres prevén para sí.

El ritmo de aprendizaje o el tiempo necesario para asimilar un conocimiento o realizar una tarea es otro factor de variabilidad en el aula.

Las habilidades sociales desempeñan un papel determinante en la compleja estructura de interacción interpersonal, tanto en su adaptación social como en la emocional y académica.

Por otra parte, Silva (2003) habla de las diferencias físicas y psíquicas que son factores de diversidad en el aula como lo son:

Ψ Diversidad de intereses

La inclinación hacia la instrucción y hacia determinadas tareas que se llevan a cabo en el aula, varía de acuerdo con la estimulación que recibe el alumno, el entorno social en que se mueve (familia y grupo social cercano) y su disposición hacia las actividades en el aula.

Ψ Diversidad de motivaciones

La motivación del niño se desarrolla por la estimulación que recibe en su hogar y grupo social (familia, aula, medios de comunicación, religión, etc.), y por la interacción en la escuela con compañeros, maestros, la acción educadora y el currículo del aula.

Ψ Diversidad de capacidades.

La capacidad del alumno se entiende como el poder que tiene para razonar, pensar, moverse, controlar el propio cuerpo, relacionarse con los demás y actuar de forma autónoma. Estos conocimientos varían de acuerdo con las características personales de cada uno.

Ψ Diversidad de estilos cognitivos.

La diversidad cognitiva en el aula dependerá de la personalidad y de la forma que tengan los alumnos de ver el medio que les rodea.

Ψ Diversidad e necesidades.

Las necesidades del grupo varían en función de las características de la sociedad y de la cultura que le rodea, de las diversas religiones, creencias, idiomas, hábitos y costumbres. Las necesidades educativas irán siempre asociadas al logro de las necesidades personales, familiares y sociales del niño.

LA DIVERSIDAD DERIVADA DE LA DEPRIVACIÓN SOCIAL

Se habla de privación social y cultural cuando existen alumnos que proceden de familias en situación económica precaria, situaciones de desempleo, desestructuración familiar, estar sometidos a malos tratos o pertenecer a grupos étnicos y culturales en situación de marginación. Estas situaciones en conjunto, limitan el desarrollo normal las personas en las áreas cognitiva, social, emocional, física.

Para Alegre (2000), citado en Batanero (2009) hablar de NEE por privación **sociocultural es "hablar de aquellas dificultades graves para la adquisición de los aprendizajes básicos, originadas por situaciones privativas de carácter cultural, social y/o económicas, y no pueden ser atribuibles a trastornos intelectuales, sensoriales o evolutivos"** (p.55).

Las dificultades imposibilitan al alumnado para que aprenda con las estrategias y recursos materiales y personales considerados adecuados para la generalidad de niños y niñas de su edad.

Estos alumnos precisarán de estrategias y recursos comunitarios adaptados y a una atención especializada que se regirá por los principios de normalización integración y sectorización.

Alegre (2002) enumera las siguientes dificultades a las que se enfrentan los alumnos que se encuentren en privación sociocultural

- ψ Aislamiento rural y de marginación dentro de la ciudad.
- ψ Estos niños tendrán dificultades por escasez de estimulación.
- ψ Situaciones de negligencia y abandono.
- ψ Familias muy deterioradas: por escasas posibilidades económicas, malas condiciones de vivienda, bajo nivel cultural, conflictividad conyugal, etc.; por lo cual, no cuentan con un modelo familiar positivo.
- ψ Suelen tener un bajo nivel de lenguaje oral.
- ψ Bajo nivel de requisitos del aprendizaje académico.
- ψ Alto grado de absentismo escolar.
- ψ Escasos contactos sociales.

- ψ Pocas motivaciones y servicios en su entorno comunitario.
- ψ En los casos de marginalidad urbana, los jóvenes pueden llegar a identificarse con pandillas, grupos delictivos, prostitución, etc.
- ψ No comprenden las normas ni los objetivos educativos.
- ψ Falta motivación de logro y baja autoestima.

A su vez, Batanero (2009) plantea las siguientes necesidades educativas especiales del alumnado con deprivación sociocultural:

- ψ De adaptación al entorno escolar.
- ψ De un modelo con el cual identificarse. Necesitan normas, pero no impuestas.
- ψ De vencer los estereotipos y ofrecer una imagen positiva.
- ψ De participar, de ser alguien, que cuenten con ellos.
- ψ De expresar y compartir las emociones.
- ψ De que la escuela se adapte verdaderamente a ellos.
- ψ De contactos sociales
- ψ De aumentar su autoestima.

Intereses y habilidades

- ψ Relatar acciones realizadas por sus modelos de identificación
- ψ Tareas donde sobresalga y sea valorado por todos.
- ψ Recibir afecto, aunque manifieste lo contrario.
- ψ Tareas de autoayuda y valerse por sí mismo.

Alegre (2002) plantea las siguientes estrategias para ayudar a esta población:

- ψ Brindarles formación desde la educación para la igualdad, la tolerancia, el respeto, y el aprecio mutuos.
- ψ Reelaborar propuestas curriculares y materiales motivadores.
- ψ Proponer programas de educación compensatoria con programas de desarrollo y reestructuración cognitiva, habilidades sociales, escuelas de padres etc.
- ψ Partir de sus experiencias y puntos fuertes, de las capacidades más desarrolladas para a partir de ellas, llegar a otras.

- ψ Programas para erradicar el ausentismo escolar
- ψ Comedores escolares gratuitos de libros, becas, residencias.
- ψ Programas de enriquecimiento (aprender a pensar, terapia de grupo, habilidades sociales,) para menores en centros de protección y reforma.
- ψ Todos los objetivos procedimentales y actitudinales deberán ser adecuados.
- ψ Alternar métodos de individualización con trabajo cooperativo para ir resolviendo problemas académicos.
- ψ La norma será: aprendizaje significativo y estructuras flexibles.
- ψ Habrá que favorecer los valores básicos no aprendidos naturalmente, la inteligencia interpersonal y el crecimiento moral.
- ψ Trabajar con las familias desde un modelo integral-situacional, globalizando la persona y la situación. Es urgente trabajar con la familia del niño o niña, con el fin de incrementar su capacidad para crear vínculos positivos, su capacidad de pensar y sus relaciones y habilidades.

Por otro lado, Silva (2003) hace referencia a los grupos en riesgo social, a quienes agrupa de la siguiente manera.

- Ψ Niños con problemas afectivos.

Los problemas afectivos pueden ser originados por las carencias de las familias, provocando en los niños desinterés y falta de cariño hacia los demás, lo cual puede generar baja autoestima y poca confianza en sí mismos.

- Ψ Niños que padecen malos tratos.

El maltrato se caracteriza por una interacción entre adulto y niño que es agresiva o de carencias, lo cual afecta el desarrollo físico, psicológico, afectivo y social de los menores.

Las causas de maltrato pueden ser por factores:

- Factores socioeconómicos.

En situaciones de pobreza y marginalidad es más común que se presente maltrato, los niños sujetos a esta condición tienen un bajo nivel de recursos

económicos, ambiente familiar poco estimulante y necesidades básicas no cubiertas.

- Factores socioculturales.

Niños maltratados debido al rechazo social, por características étnicas, la religión la educación de los padres.

- Factores familiares.

El maltrato en el niño se producirá debido a situaciones negativas en el seno familiar tales como: el alcoholismo, la drogadicción, excesiva juventud de los padres, el divorcio, una enfermedad grave en el padre o la madre, la pérdida de algún familiar.

Factores de riesgo

Factores de riesgo relacionado con el alumno

Deficiencias o minusvalías
Enfermedades crónicas
Falta de escolarización, fracaso escolar, o ausentismo
Estancia en centro de apoyo
Antecedentes de desatención (negligencia, abandono físico o emocional)
Maltrato activo (físico, psicológico y sexual)

Factores de riesgo relacionado con la familia

La inestabilidad en los padres como pareja
Los desajustes en la estructura familiar
Los conflictos de relación entre los miembros de la familia
Padres solos que no cuentan con una red de apoyo
La falta de capacidad de empatía
Los problemas de salud o discapacidad del padre o madre
La falta de habilidades parentales

Factores relacionados con el entorno

La crisis económica
La actitud de la sociedad ante la violencia
La migración por situaciones económicas o de violencia
La discriminación frente a las diferencias culturales
El aislamiento social y la falta de oportunidades derivada de las desigualdades sociales
Las políticas inapropiadas e insuficientes de vivienda, ayudas a la familia.

Para González y Guirnar, (2015) Riesgo social es entendido como aquella posibilidad, vivenciada por una persona, grupo o comunidad, de sufrir un daño de origen biológico, psicológico o social o la vulneración de un derecho. Incluyendo aquellas situaciones nocivas que afectan a una persona impidiendo el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales, que perjudiquen el desarrollo personal o social.

Los alumnos están en riesgo cuando hay un déficit en la cobertura de las necesidades básicas y los derechos sociales, habiendo una relación entre las circunstancias personales y las influencias negativas que recibe de su entorno. Por tanto, es preciso desarrollar pautas de actuación a través de distintas actividades, con el fin de prevenir situaciones que pongan en riesgo social irreversible a esta población.

Existen tres grupos de factores protectores que fungen como variables que reducen la vulnerabilidad del alumno en situación de riesgo los cuales se enlistan a continuación:

1. Las características individuales del niño: Se trata de características heredadas o condicionadas por la genética favorecidas o no por las experiencias vividas. Estos factores resultan importantes para aumentar su resistencia a los riesgos a los que puede estar sometido.
2. Los vínculos afectivos con personas significativas del entorno cercano: Las personas significativas para el niño pueden ser: tutor, los docentes, el resto de la comunidad educativa dentro de la escuela, amigos, vecinos, monitores de actividades de tiempo libre, entrenadores de actividades deportivas; **se incluye en este grupo a la familia extensa (abuelos, tíos...)**
3. Los sistemas sociales de apoyo: La escuela es la estructura de apoyo más importante. El poder compensador de la escuela en cuanto a los déficits familiares, es evidentemente, otro factor protector, sobre todo si se cuenta con apoyo escolar desde temprana edad. Una experiencia escolar positiva puede mitigar los efectos de las carencias familiares y, gracias a eso, permitir el desarrollo de factores protectores (González et al, 2015)

Dentro del sistema de apoyo escolar, la institución educativa por medio de programas debe permitir al alumno:

- ¥ Asumir responsabilidades adecuadas a su edad
- ¥ Potenciar la continuidad de los estudios
- ¥ Contar con un espacio de contención
- ¥ Tener proyectos personales y plantearse metas
- ¥ Tener capacidad de empatía

- ¥ Desarrollar habilidades interpersonales adecuadas
- ¥ Desarrollar habilidades para afrontar problemas
- ¥ Mantener el autocontrol

CAPÍTULO II

LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO VITAL

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

Adolescencia etimológicamente proviene del verbo latino *adoleceré*, que significa crecer, desarrollarse **por tanto la adolescencia significa "crecimiento", periodo en el que el individuo deja de ser niño, pero aún no es joven, representa una etapa de tránsito entre la niñez y la edad adulta.**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la adolescencia es un periodo de la vida donde el individuo adquiere la capacidad de reproducirse, transita de los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida en su independencia económica (Rice, 2000).

La adolescencia es un fenómeno determinado en buena medida por la sociedad en la que ocurre y que por ello puede variar, dependiendo de la interacción entre los cambios físicos y psicológicos, por un lado, y las resistencias sociales por el otro.

El hecho desencadenante es que se inician cambios físicos y psicológicos que proporcionan al joven las capacidades y posibilidades que tienen los individuos maduros, pero lo que falta es la experiencia y poder sacarle partido a éstas.

Los jóvenes experimentan cambios físicos a los que tienen que habituarse, lo que resulta difícil por la rapidez con la que se producen. Tienen que construir un autoconcepto y una identidad nuevos, que incluya como se ven así mismo y a los demás.

TEORIAS DE LA ADOLESCENCIA

Existen diferentes enfoques que tratan de explicar esta etapa de la adolescencia, entre ellos está el psicoanalítico, el cognitivo y el biológico. En el caso del enfoque psicoanalítico, la teoría de Erikson explica los retos de la adolescencia.

Erikson (1950), en su teoría psicosocial describió ocho etapas por las que pasa el individuo y en cada una de ellas la persona debe superar una tarea psicosocial. La confrontación con dicha tarea produce conflicto, que si se resuelve con éxito se desarrolla una cualidad positiva en la personalidad. Si el conflicto persiste o se resuelve de forma no satisfactoria, el yo resulta dañado y la persona puede desarrollar una cualidad negativa. (Rice, 2000).

Las etapas de Erikson son:

1. La infancia: confianza contra desconfianza.
2. Niñez temprana: autonomía frente vergüenza y duda.
3. Edad del juego: iniciativa frente la culpa.
4. Edad escolar: destreza frente inferioridad.
5. Adolescencia: identidad frente a confusión
6. Edad adulta temprana: intimidad frente aislamiento.
7. Madurez: productividad frente a estancamiento.
8. Vejez: integridad del yo frente a disgusto y desesperanza.

Erikson destacó que la adolescencia es una fase normal de conflicto incrementado, caracterizado por una fluctuación en la fuerza del yo. Durante esta etapa, el adolescente debe establecer un sentido de identidad personal y evitar los peligros de la confusión de funciones y la disfunción de la identidad.

Así, la adolescencia es el momento en que el individuo integra en una identidad propia de acuerdo con las pasadas experiencias de identificación, lo que en este momento del ciclo vital implica la adopción de creencias, valores y compromisos prácticos.

Otro enfoque que explica el proceso de la adolescencia es el cognitivo, el cual se centra en cómo el pensamiento está implicado en el conocimiento; por lo tanto,

el estudio del desarrollo cognitivo nos permite entender cómo cambian los procesos mentales con la edad.

Entre los principales representantes de la teoría cognitiva se encuentra Piaget, quien sostiene que las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios de desarrollo cognitivo.

Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo son:

Estadio sensorio motor, que se extiende desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. En este periodo los niños construyen su comprensión del mundo, coordinando experiencias sensoriales y acciones físicas. Los recién nacidos solo tienen patrones reflejos y al finalizar el estadio, cuando los niños tienen dos años, poseen esquemas sensorio motores complejos y empiezan a utilizar símbolos.

El estadio pre-operacional comprende aproximadamente de los dos a los siete años. En este estadio los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos. Todavía no pueden pensar lógicamente.

En el estadio de las operaciones concretas, que abarca aproximadamente entre los siete y once años, los niños se caracterizan por ser capaces de realizar operaciones, y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre y cuando se aplique a ejemplos concretos y específicos.

El estadio de las operaciones formales aparece a los once años y es el periodo donde se ubican los adolescentes. En esta etapa los adolescentes piensan de una manera abstracta y lógica. Elaboran imágenes mentales de situaciones hipotéticas. A la hora de resolver problemas, son más sistemáticos, formulan hipótesis sobre el porqué de las cosas y las ponen a prueba utilizando la deducción. Pueden pensar sobre lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes.

La adolescencia también ha sido concebida desde la perspectiva biológica, la cual visualiza este periodo como de maduración física y sexual, durante el cual tienen lugar importantes cambios evolutivos en el cuerpo del niño. La visión biológica

también señala los factores genéticos como causa de cualquier cambio conductual y psicológico en el adolescente.

Gesell es el representante de la teoría biológica, quien se interesó en las manifestaciones conductuales del desarrollo de la personalidad. Sugiere que la maduración esta mediada por los genes y la biología, los cuales determinan el orden de aparición de rasgos conductuales y tendencias evolutivas. Así, las capacidades y habilidades aparecen sin la influencia de un entrenamiento especial o práctica.

Gesell intentó destacar que los cambios son graduales y se solapan, aunque sus descripciones indican cambios profundos y repentinos de una edad a la siguiente. También resaltó que el desarrollo no es ascendente, sino en espiral, caracterizado tanto por los cambios descendentes y ascendentes así como los que causan alguna repetición en diferentes edades.

Las teorías anteriormente presentadas nos hablan del desarrollo del ser humano, ubicando la etapa de la adolescencia como aquella que tienen más conflictos, debido a que se adquieren nuevas responsabilidades, así como nuevas perspectivas de lo que será la vida futura. Los adolescentes experimentan diferentes roles para poder definir su identidad que se ve modificada en esta etapa, pues ahora ya no sólo prestan atención a los padres, también buscan diferentes modelos e independencia de su familia, considerando a los amigos como parte fundamental de sus desarrollo.

El término adolescencia ha sido usado para definir a un individuo que transita por una etapa de cambios físicos, psicológicos y sociales. De acuerdo con la UNICEF (2006), la adolescencia es un periodo de preparación inmediata para la vida adulta, llena de retos, oportunidades, proyectos de vida, inquietudes y aprendizajes.

Según el momento de desarrollo en que se ubique al niño, presenta características y necesidades específicas, y requiere enfrentar los retos que se van presentando. Los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con su edad, difieren en su desarrollo; por lo tanto, es necesario conocer las fases de desarrollo

que se esperan para determinado momento del ciclo vital, y así tenerlos como referencia y como base de conocimiento.

Santrock (2007) menciona algunos cambios importantes en las emociones durante este periodo:

-Mayor habilidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza. Estas emociones se vuelven más internalizadas (autogeneradas) y se integran a un sentido de responsabilidad personal.

-Mayor comprensión de que en una situación específica es posible experimentar más de una emoción.

-Uso de estrategias iniciadas por el niño para redirigir los sentimientos, como el empleo de pensamiento de distracción.

Se podría decir que en este periodo los niños ya son más reflexivos y estratégicos; sin embargo, también son capaces de manifestar una empatía genuina y mayor comprensión emocional, como nunca antes (Thompson y Goodvin, citados por Santrock, 2007).

En este rango de edad el niño:

- ψ Desarrolla mayor conciencia y sensibilidad a su ambiente.
- ψ Se aísla del adulto al darse cuenta que puede pensar y actuar independientemente de él.
- ψ Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que le rodea.
- ψ Es la edad de la amistad y es consciente de que el grupo es más poderoso que una persona aislada.
- ψ Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico.
- ψ Destaca su capacidad de discernir, que lo llevará a preferir entre unos valores y otros, la realización de valores y la expresión o comunicación de éstos.
- ψ Se identifica con las personas de referencia que le son más significativas.

- ψ La vida social se hace más intensa; identificado con sus compañeros empieza a vivir un nosotros.
- ψ Este periodo supone un momento decisivo en la formación de la voluntad; es capaz de realizar actos voluntarios ocasionalmente.
- ψ Los valores formados son más estables, puede comprometerse con ellos y comprueba por la experiencia, que existe una jerarquía de valores.
- ψ Muestra gran interés en su desarrollo sexual.
- ψ El concepto que el niño tenga de sí mismo y la imagen que proyecta a los demás son de crucial importancia. Niños con poca autoestima y un concepto negativo de sí mismos presentan trastornos emocionales y físicos evidentes.
- ψ Le desagrada que le fijen horarios y traten de dirigir completamente sus acciones.
- ψ Toma conciencia estética del cuidado de su cuerpo.
- ψ Los comportamientos agresivos de las niñas, si se presentan, lo hacen bajo la forma de agresión verbal, mientras que en los niños prevalece aun la agresión física.

EL ADOLESCENTE MEXICANO

De acuerdo con el INEGI (2015), se ubica la etapa de la adolescencia de los 15 a 19 años de edad. A continuación se refieren los datos relevantes encontrados en el último censo, con respecto a las áreas de educación, empleo, salud reproductiva, nupcialidad, salud materna y discapacidad.

EDUCACIÓN

Datos de la ENADID, (2014) muestran que, 33.8% de los jóvenes cuentan con educación media superior y 19.9% con educación superior. Destaca que 1.2% no cuenta con instrucción o sólo tiene el preescolar y 3% tiene primaria incompleta. La proporción de adolescentes que tienen una escolaridad menor a la primaria completa es de 3%, en tanto que 5.9% cuenta con primaria completa y 42.2% con algún grado de secundaria. Es en el grupo de 20 a 24 años en que hay una mayor frecuencia de jóvenes con educación superior (30 por ciento).

OCUPACIÓN

En México, la tasa de desocupación en los jóvenes durante el primer trimestre de 2015 es de 7.4%, es decir, casi el doble a la tasa estimada a nivel nacional para la población de 15 y más años (4.2 por ciento). Un análisis por edad, muestra que los adolescentes de 15 a 19 años (8.6%) y los jóvenes de 20 a 24 (8.3%) tienen el mayor nivel de desocupación.

NUPCIALIDAD

La situación conyugal que predomina en los jóvenes es la de solteros (63.5%), mientras que uno de cada tres (33.1%) está unido (casado o en unión libre) y 3.4% se encuentra divorciado, separado o viudo (población ex unida).

SALUD REPRODUCTIVA

Entre las adolescentes de 15 a 19 años, el número de nacimientos por cada mil mujeres es de 77. El embarazo a esta edad no sólo representa un problema de salud para la madre y su producto, sino además tiene una repercusión económica para la madre, ya que implica menores oportunidades educativas o el abandono total de sus estudios, aspectos que contribuyen a generar un contexto de exclusión y de desigualdad de género.

A nivel social, la maternidad en la adolescencia puede ser causal de abandono escolar, lo que a futuro es un obstáculo para la obtención de oportunidades de desarrollo económico, que a su vez puede impactar en otros aspectos como la salud, las relaciones sociales y culturales.

SALUD MATERNA

Cada año, a nivel mundial, 16 millones de mujeres adolescentes (15 a 19 años) dan a luz, principalmente en países de ingresos bajos y medianos (95%), mientras que cerca de tres millones se someten a abortos, muchos de ellos de forma clandestina. A nivel nacional durante 2013, los datos de egresos hospitalarios señalan que, del total de egresos en mujeres de 15 a 19 años, 83.9% se debió a causas de tipo obstétrico, entre las que se encuentran, embarazo, aborto, complicaciones en el embarazo, parto o puerperio, y otras afecciones.

DISCAPACIDAD

La cuantificación de la discapacidad y sus determinantes permite visibilizar a un sector de la población joven que enfrenta contextos de exclusión y de discriminación que violentan sus derechos. En 2014, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), poco más de 674 mil jóvenes declararon tener mucha dificultad o no poder hacer alguna de las actividades consideradas básicas del funcionamiento humano. Ellos son personas con discapacidad y representan 2.2% de la población de entre 15 y 29 años de edad que residen en el país.

Es preciso mencionar que a pesar de que el INEGI categoriza a la población adolescente a partir de los 15 años de edad, es desde los 12 años en donde se han encontrado datos sobre embarazo, deserción escolar, y empleo.

AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENCIA

En la adolescencia, se observan importantes cambios en el concepto de sí mismo o autoconcepto. El autoconcepto es el conjunto de representaciones que el individuo elabora de sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. A partir de los doce años, las descripciones pasan a referirse a aspectos más psicológicos y a las relaciones con los otros. El autoconcepto de los adolescentes es mucho más complejo y es el producto resultante de las aspiraciones propias de la imagen que devuelven los demás (Delval, 1994).

Rice (1997) define el autoconcepto como la idea organizada o personal que tenemos de las características propias (rasgos físicos, el cuerpo, las tendencias conductuales, las disposiciones emocionales, las habilidades, los intereses y los objetivos de la persona). Es la percepción de nuestra identidad.

Durante la adolescencia, la estructura y organización del autoconcepto van a tener una serie de cambios importantes. En los primeros momentos que siguen a la pubertad, el concepto de sí mismo va a estar compuesto por unas primeras abstracciones que integran algunas características que guardan relación entre sí; sin embargo, el adolescente no va a disponer aún del control cognitivo necesario para relacionar los distintos elementos que componen el autoconcepto y construir

una imagen de sí mismo integrada y diferenciada, por lo que estas primeras abstracciones permanecerán separadas y sin relación entre sí. Con el avance de la adolescencia van a establecerse las primeras conexiones entre abstracciones y rasgos que pueden ser opuestos.

A continuación se muestra la evolución del autoconcepto durante la adolescencia de acuerdo con Palacios (1999).

| Adolescencia temprana (11-14 años) | | |
|--|---|--|
| <p>Estructura, organización</p> <p>Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades.</p> | <p>Contenidos destacados</p> <p>Características o habilidades sociales personales que influyen sobre las relaciones con los demás; (Características referidas al atractivo físico).</p> | <p>Ejemplos</p> <p>"Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros." "En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no."</p> |
| Adolescencia media (15-17 años) | | |
| <p>Estructura, organización</p> <p>Primeras conexiones entre abstracciones y rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.</p> | <p>Contenidos destacados</p> <p>Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.</p> | <p>Ejemplos</p> <p>"Soy muy inteligente para unas cosas y torpe para otras". "No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanos."</p> |
| Adolescencia tardía (18-21 años) | | |
| <p>Estructura, organización</p> <p>Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones.</p> | <p>Contenidos destacados</p> <p>Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales.</p> | <p>Ejemplos</p> <p>"Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme." "Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso".</p> |

AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA

La autoestima se define como la percepción de nuestro valor, habilidades y logros; la visión, positiva o negativa que tenemos de nosotros mismos (Rice, 1997)

La autoestima se ve influida por las actitudes de la sociedad, ya que a algunos grupos minoritarios se les dificulta desarrollar una autoimagen positiva (Rotheram-Borus, en Rice 1990).

Pick (2005) define la autoestima como la valoración que se tiene de sí mismo: la opinión y el sentimiento que cada uno tiene de sí mismo, de los propios actos, valores y conductas. Durante la adolescencia se diversifica el autoconcepto y la autoestima, la cual incluye los aspectos valorativos y afectivos. Durante la niñez la autoestima comienza a diversificarse y ya es frecuente que niños y niñas hagan valoraciones de sí mismos en diferentes dominios como el físico, el académico o en cuanto a los lazos afectivos con sus pares y padres. Teniendo en cuenta que las competencias de un chico o una chica diferirán de un dominio a otro, se espera cierta disparidad entre los niveles de autoestima que un mismo adolescente presenta en cada área o dominio. Es preciso señalar el papel que juega el género para la valoración que los adolescentes hacen de sí mismos; en el caso de las mujeres, su autovaloración se centra más en función del atractivo físico o las habilidades interpersonales; entre los hombres, son las habilidades deportivas o el sentimiento de eficacia las que ocupan un lugar prioritario en su valoración global.

Durante la adolescencia, las relaciones con los pares adquieren un peso importante en el nivel de autoestima; sin embargo las relaciones con los padres van a continuar ejerciendo una poderosa influencia. De este modo, una alta cohesión familiar y una percepción positiva por parte de los padres, que muestran hacia sus hijos un alto grado de afecto y un control democrático, favorecerán en los adolescentes una autovaloración positiva. Un indicador que incide de manera positiva en la autoestima es la popularidad, la aceptación y la valoración que se tenga en grupo de pares. Otra variable que influye en el nivel de la autoestima

es el hecho de padecer alguna enfermedad crónica o incapacidad física o pertenecer a alguna minoría étnica.

En cuanto a los cambios en los niveles de autoestima en la adolescencia, se señala un descenso en los años iniciales, ya que los cambios físicos propios de la **pubertad van hacer que el adolescente se sienta insatisfecho con su cuerpo; "el hecho de que nuestra cultura sea especialmente exigente en el atractivo físico que debe poseer la mujer, justifica que haya un mayor porcentaje de chicas que se muestran descontentas, y que el descenso en la autoestima sea más propenso en mujeres que en los hombres" (Palacios, 2000, p. 477).**

Otro aspecto a destacar es el inicio de la búsqueda de pareja que pudiera generar en los adolescentes presión e inseguridad en sí mismos o por el contrario ser un aliciente para aumentar la autoestima. La autoestima en los niños disminuye cuando:

González (2015) menciona los factores que puede propiciar que la autoestima disminuya en los niños:

- No están suficientemente satisfechas sus necesidades básicas (no reciben la suficiente atención, alimenticia, cariño, continuidad en los cuidados, buen trato etc.).
- No tienen en cuenta sus sentimientos.
- Se les ridiculiza, humilla o se les hace sentir diferentes.
- Tienen que hacer cosas no adecuadas a sus capacidades.
- Se les compara con otros de manera desfavorable.
- Tienen la impresión de que no se da valor a sus opiniones.
- No se les dan explicaciones o razones.
- Se les ponen etiquetas que devalúan su individualidad.
- Se les sobreprotege.
- Reciben castigos innecesarios, lo que hace que se sientan malas personas.
- No reciben normas ni orientaciones adecuadas.
- Perciben normas incoherentes en su entorno (familiar, escolar, etc.).
- Son víctimas de violencia (activa o pasiva).

- Son víctimas de contactos sexuales inadecuados.

Por otra parte, Ovejero (1990) menciona que la autoestima adecuada tiene muchas consecuencias positivas, mientras que, una autoestima inadecuada se relaciona con:

- Problemas emocionales que llevan a un mayor nerviosismo, ansiedad, insomnio y síntomas psicósomáticos.
- Bajo rendimiento académico debido a que una inadecuada autoestima lleva a pobres expectativas, a tener poca confianza en sí mismos, etc.
- En las interacciones sociales son especialmente vulnerables al rechazo por parte de los demás.
- A causa de su necesidad de ser queridas, son muy susceptibles a la influencia social.

Del mismo modo, González (2015) sugiere algunas acciones potenciadoras de la autoestima del alumno, que el docente puede llevar a cabo en el contexto del aula.

- Evitar la crítica inadecuada. Si se critica debe hacerse para modificar la conducta del alumno, y nunca dirigir la crítica con hacia su persona.
- Elogiar una acción de forma específica y adecuada de la misma.
- Evitar ataques a la autoestima, pues provocan una reacción de resistencia y de afirmación de la conducta no deseada.
- Decirle lo que hace bien.
- Comunicarle que existen personas que lo quieren.
- Decirle que tiene derecho a equivocarse.
- Ayudarle a valorar aspectos valiosos de su persona.
- Animarle a intentar hacer de nuevo aquello que no le ha salido bien.
- No usar el castigo como instrumento educativo y utilizar el reforzamiento positivo.
- Estructurar con calma aquellas explicaciones que nos dé, antes de precipitarnos a la acción.
- Darle confianza y mantener una actitud cercana y comprensiva

CAPÍTULO III

RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS DE LOS ADOLESCENTES

LA FAMILIA

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es que durante este periodo se producen importantes conflictos en la relación del joven con sus padres; sin embargo, no se debe de suponer que solo hay interacciones de este tipo.

Es de esperar que durante la adolescencia temprana, incluso en las familias que se caracterizan por las buenas relaciones, puedan aparecer algunas disputas y se produzcan cambios entre las relaciones entre padres e hijos. Por lo general, este cambio no tiene por qué suponer una ruptura emocional, ni acarrear problemas importantes; los conflictos suelen relacionarse con aspecto de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa.

También es frecuente que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimente una clara desidealización y que la imagen de unos padres todo poderosos de la infancia, sea remplazada por otra mucho más realista, en la que tendrán cabida defectos y virtudes.

Collins (citado por Palacios, 2000) Destaca el papel que juegan las discrepancias entre las expectativas de padre e hijos en el surgimiento de estos conflictos. Se debe considerar que, durante los periodos de cambios rápidos, como la adolescencia temprana, se producen importantes modificaciones en las percepciones y expectativas que las personas tienen de los demás y de sí mismos. Por lo tanto, al inicio de la adolescencia, es muy posible que aparezcan discrepancias entre las expectativas de padres e hijos sobre determinados aspectos; por ejemplo: sobre el momento más adecuado para que tengan lugar ciertos acontecimientos como el inicio de la vida sexual activa.

Otro aspecto a destacar, es el hecho de que los adolescentes pasan más tiempo con sus iguales generando relaciones estrechas con ellos, lo que da como

resultado el anhelo de que la convivencia con su familia sea igual que con sus pares. Los padres, por el contrario, pretenden que la forma de relacionarse sea la misma, manteniendo su autoridad e incluso aumentando las prohibiciones, lo que tendrá como resultado la aparición de conflictos.

Larson y Richards (citados por Palacios, 2000) mencionan que entre los 9 y los 15 años se reduce de forma considerable el tiempo que los adolescente pasan interactuando con su familia en actividades colectivas, como ver juntos televisión o charlar; este tiempo es sustituido por estancias solitarias en su cuarto y por relaciones con sus grupo de amigos.

Cuando los padres no se muestran sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos adolescentes y no adaptan sus estilos disciplinarios a esta nueva situación, es muy probable que generen problemas de adaptación en ellos.

Cuando los padres se muestran flexibles y capaces de ajustar sus formas de relacionarse con sus hijos, es muy probable que el conflicto sirva como catalizador, fomentando la adaptación y el desarrollo. Por el contrario, en los casos en que los padres tienen expectativas negativas sobre la adolescencia y consideran que los conflictos de este periodo son inevitables, suelen reaccionar ante ellos, con inmovismo o aumento de restricciones. En consecuencia, es muy posible que surja un deterioro importante en las relaciones familiares, que tendrá un impacto negativo en el desarrollo y el comportamiento de los adolescentes.

No hay que olvidar que, los padres también cambian a lo largo del ciclo vital, y que es posible que cuando los hijos atraviesan por la adolescencia ellos, estén haciendo frente a algunos cambios que pudieran ser positivos o negativos, los cuales se ven engrandecidos por los cambios del adolescente, lo cual tendrá repercusiones importantes en las relaciones entre padres e hijos.

Uno de los acontecimientos más relevantes en el desarrollo social del adolescente, tiene que ver con la adquisición de niveles de autonomía de sus padres, cada vez mayores. Si el adolescente debe prepararse para abandonar el hogar como un adulto autónomo, es razonable esperar comportamientos cada vez más independientes. Por lo tanto, el medio óptimo para el desarrollo del

adolescente es aquel que en las relaciones entre padres e hijos, combinan el afecto con el favorecimiento de la individualidad, mediante conductas que estimulan la autonomía cognitiva y la iniciativa propia.

El control y la supervisión de la conducta del adolescente resultan fundamentales durante la etapa evolutiva, ya que muchos de los problemas de la conducta que surgen, están relacionados con un escaso control parental; conocer quiénes son sus amigos o interesarse por sus actividades, debe convertirse en algo prioritario para los padres.

De hecho, la supervisión resulta tan necesaria en esta etapa como durante la infancia, pero es imprescindible que, los padres introduzcan ciertas modificaciones en el grado y la naturaleza de este control, para evitar caer en una conducta policial o sobreprotectora que no resultaría beneficiosa.

Como ha señalado Eccles (citada por Palacios, 2000) muchos de los problemas surgidos en esta etapa tienen su origen en la falta de ajuste entre el contexto familiar y sus nuevas necesidades. Del mismo modo, la comunicación entre padres e hijos es un elemento fundamental para la convivencia, lográndose esto con la apertura de canales de comunicación que deberían ser en ambos sentidos. Por lo tanto, es necesario que los padres se muestren atentos y receptivos ante las preocupaciones de sus hijos y que además, les brinden el apoyo y la información que les permita desarrollar habilidades útiles, particularmente en aquellas áreas de mayor riesgo.

Otros aspectos importantes a destacar en las relaciones entre padres e hijos, son los estilos disciplinarios, los cuales juegan un papel importante en la comunicación. Por ejemplo, los padres democráticos que combinan la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las exigencias de una conducta responsable, son quienes más favorecen la adaptación de sus hijos, que mostraran un desarrollo más saludable, mejores actitudes, menos problemas de conducta y mayor rendimiento académico.

Por el contrario, con los padres autoritarios los hijos se muestran obedientes y conformistas a corto plazo, pero a largo plazo tienden a revelarse y orientarse en

exceso hacia los amigos, buscando en ellos la oportunidad de sostener interacciones de carácter más igualitario. Aunado a ello, suelen desarrollar una autoestima baja, síntomas depresivos y una actitud hostil y rechazante hacia sus padres.

Los padres permisivos van a presentar un claro déficit en el control de la conducta, lo que se va a relacionar en sus hijos adolescentes con falta de esfuerzo, problemas de conducta y consumo de alcohol y drogas. Por último, los padres indiferentes pueden generar en su hijo problemas externos (agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas, escasa competencia social) e internos (baja autoestima, malestar psicológico).

Cada uno de estos estilos disciplinarios tiene diferentes características relaciones e influencias las cuales se presentan en el siguiente cuadro.

| | |
|--|---|
| <p>DEMOCRÁTICO: Confianza en ellos mismos Buena actitud y rendimiento escolar Buena salud mental Escasos problemas de conducta</p> | <p>PERMISIVO: Confianza en ellos mismos Poco malestar psicológico Problemas de conducta y abuso en el consumo de drogas</p> |
| <p>AUTORITARIOS: Obedientes y orientados en el trabajo A veces hostiles o reveldes Poca confianza en ellos mismos problemas depresivos.</p> | <p>INDIFERENTES: Problemas escolares Problemas de ajuste psicológico Muchos problemas en conducta y abuso en consumo de drogas</p> |

LA AMISTAD

A pesar de que durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que chicos y chicas se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en importancia, intensidad, estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente.

Durante la infancia, los amigos eran sobre todo, compañeros de juego cuya relación estaba muy condicionada por la cercanía física y la posibilidad de interactuar cotidianamente. Al llegar a la adolescencia, estas relaciones gozarán de mayor estabilidad, sin que el alejamiento físico o temporal de los amigos suponga el fin de la relación.

Esto probablemente ocurre a consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que los adolescentes dediquen a hablar de sí mismos en su grupo de amigos. Ello permitirá que, los adolescentes se vayan comprendiendo mejor unos a otros, lo que a su vez generará que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad y la ayuda mutua, mostrando así, un mejor comportamiento prosocial.

Los amigos íntimos comparten pensamientos, sentimientos, expectativas de futuro; conocen cuáles son las preocupaciones a atender y se apoyan mutuamente. Estas relaciones suelen establecerse con personas del mismo sexo y aunque se dan tanto entre chicos como entre chicas, por lo general, las amistades íntimas de las chicas son más precoces y más intensas que las de los chicos, quienes son más reacios a compartir sus sentimientos y más dados a la realización o planificación de actividades conjuntas

Las relaciones con los iguales, sobre todo con los amigos van a constituir una experiencia muy gratificante que enriquecerá la vida del joven.

Piaget, (citado por Palacios, 2000) expresó la importancia que la interacción con los compañeros tenía para el desarrollo una inteligencia moral y autónoma.

Tener amigos es un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de buen ajuste psicológico. Probablemente, porque los chicos con menos

habilidades sociales y con más problemas psicológicos sufrirán más rechazo y tendrán más dificultades para establecer amistades; no obstante, también se podría pensar en la relación inversa, es decir, en que tener amigos con quienes compartir secretos y sentimientos, contribuye a un mejor ajuste psicológico.

Así, se puede destacar la importancia del apoyo emocional que proporcionan los padres y que puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos característicos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres.

Otra consecuencia positiva que pueden tener las amistades es que proporcionan apoyo instrumental para la resolución de determinados problemas prácticos, como es la necesidad de información sobre diferentes temas, relaciones personales, sexualidad o asuntos académicos. Compartir e intercambiar con los amigos les ayuda a construir su propia identidad y a mejorar su autoconcepto.

EL NOVIAZGO

El noviazgo se puede entender como una etapa significativa por la que atraviesan las personas en tiempos y espacios específicos. Tiene muy variadas duraciones y maneras de vivirse y es, en su representación social más significativa, parte de la etapa de transición de un ciclo de vida a otro (adolescencia, juventud, adultez). En la experiencia de esta vivencia se van reproduciendo, en mayor o menor medida, las normas y prácticas de género (papeles, estereotipos, roles), así como constituyéndose las formas de relacionarse y de aprender a vincularse con la otra o el otro.

De acuerdo con Castro y Casique (citado por Vargas, 2012) el noviazgo se ha venido transformando en sus prácticas, dando lugar a una serie de variantes en sus diversos tipos de vínculos, donde el noviazgo entre una joven pareja heterosexual, sigue siendo la relación más reconocida y central en el contexto de los pares y en algunos casos, en la familia. Asimismo, existen otros tipos de formas de relación afectivo-eróticas que también pueden incluirse en el concepto.

Algunos de los rasgos emergentes y singulares del noviazgo en la actualidad que son importantes de tener en cuenta, son:

- La convivencia permanente la unión conyugal, unión libre o el matrimonio, la cual no representa una meta o fin en muchas de las formas de noviazgo contemporáneas.
- Se expresa una vida sexual activa, es decir, tener relaciones sexuales es algo frecuente e importante en las formas actuales de esta relación entre las y los jóvenes.
- Existe una mayor apertura a la inclusión de las relaciones sexuales como parte del noviazgo (dependiendo de la edad, duración del vínculo, contexto cultural y social en el que se vive, etc.) y una relativa disminución de la relevancia del matrimonio, bien como marco para validar la presencia de las relaciones sexuales, o bien como elemento fundamental en el proyecto de vida de las personas.
- Otro rasgo singular del noviazgo en la actualidad, es que no siempre el amor es entendido como el elemento central de la relación.
- Además, existen más formas variadas de vinculación afectivo-erótica **entre los jóvenes que "...admiten diversas denominaciones": amiguitos, amiguitas, "frees", amigos con derechos** (Castro y Casique, citados por Vargas, 2012, p.25)

NUEVAS FORMAS DE RELACIONARSE

Estas nuevas formas de vincularse emocionalmente entre los adolescentes juegan un papel muy importante para ellos; estas formas de relación no **"serias", "estables", ni "duraderas", aunque son reconocidas por los pares, representan espacios sin límites claros y de experimentación.**

Son nuevas formas de vincularse y se establecen, al parecer, con finalidades muy específicas como tener diversas actividades eróticas consensuadas (por ejemplo, **el "free"**), **o donde se puede mezclar una relación de afecto o amistad con el ejercicio de prácticas eróticas ("amigovios") y en donde, como en cualquier otra relación de género, aparece la mediación del poder.**

Las prácticas de las relaciones de amor y de enamoramiento de las y los jóvenes se han transformado, junto con las nuevas condiciones sociales y culturales, hacia códigos más diversos y plurales.

Sin embargo, aún operan mecanismos y prácticas tradicionales basadas en la división desigual de género y en una larga historia de educación sentimental basada en los valores de una ideología romántica dominante que reproduce las desigualdades sociales y de género, misma que convive con nuevas formas de relaciones amorosas que buscan formas más equitativas, igualitarias y basadas en la autonomía y los derechos de las personas.

Tanto las mujeres como los hombres jóvenes de la actualidad consideran el amor como un factor fundamental y básico de su experiencia y en el establecimiento de sus relaciones eróticas y **de noviazgo**, “...piensan que es la base de la unión conyugal y entre sus proyectos a futuro, está tener una pareja estable que se sostenga por el **amor compartido**” (Guevara, citado por Vargas, 2012, p.59)

CAPÍTULO IV

PROYECTO DE VIDA Y ÁREAS PARA SU CONSTRUCCIÓN

CONCEPTO DE PROYECTO DE VIDA

Para dar comienzo a este capítulo es preciso definir el concepto de proyecto de vida, que desde su origen en latín *pro-jectare*, **hace alusión a la acción de “lanzar hacia adelante”, lo cual habla de una vinculación** entre el presente y un futuro posible. Para que se dé este proceso, es necesario contar con algunas herramientas que permitan identificar aspectos propios de la personalidad, como el autoconcepto, autoestima y redes de apoyo. Así mismo, es crucial la reflexión en torno a la vida escolar, sexual e incluso laboral de los adolescentes. Todo esto en conjunto, genera una base sólida para la construcción del proyecto de vida.

El proyecto de vida se comprende entonces como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida, en un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere hacer que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo; mediante este proyecto la persona define su relación hacia el mundo y hacia sí misma, como su razón de **ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D'Ángelo, 1994)**.

Para que este proceso se pueda concretar, es necesaria la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales del individuo desde una mirada crítico-reflexiva-creativa de su acción en las diferentes esferas de la vida social. Desde esta perspectiva psicológica y social se establece una relación entre los aspectos individuales de cada persona con el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso. De esta manera, la configuración, dirección y contenido del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino, están vinculados a la vida social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros.

En la construcción del proyecto de vida, es relevante el papel de la sociedad y los procesos psicológicos propios de la etapa de desarrollo del individuo (D'Ángelo, 1994). El proyecto de vida es la estructura general que enlaza los

elementos personales, sociales y psicológicos del individuo de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal. En el proyecto de vida se organizan las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona y se deben abarcan todas las esferas de la vida, personal, académica, profesional, sentimental etc.

Para que una persona pueda elaborar su proyecto de vida deben existir tres tipos de variables.

1. La coherencia personal de la integración individual.
2. Las imágenes rectoras o ideológicas de una época determinada.
3. Una historia de vida relacionada con la realidad socio-histórica.

La identidad ocupacional va a estar dada por la autopercepción en relación con la posible inserción que el sujeto tenga en la cultura del trabajo, sin que se excluyan las cuestiones antes mencionadas, estrechamente vinculadas con lo laboral (Casullo, 1996).

Un proyecto de vida da cuenta de la posibilidad de anticipar una situación, generalmente planteada de expresiones **“como yo quisiera ser”** o **“yo quisiera hacer”**. Por lo tanto, el proyecto de vida requiere la elaboración y consolidación de una identidad ocupacional. Es importante señalar que todo proceso de conformación de una identidad, incorpora aspectos positivos y negativos.

- ψ La construcción o elaboración de un proyecto de vida forma parte del proceso de maduración afectiva e intelectual. Ello supone que cada sujeto tendrá que ser capaz de complementar cuatro tareas básicas; ser capaz de orientar sus acciones en función de determinados valores: Vivir es esencialmente una empresa ética.
- ψ Aprender a actuar con responsabilidad, lo cual significa básicamente hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones, reconocer que no está solo, que hay otros con los que hay que convivir.
- ψ Desarrollar actitudes de respeto, que implica ser capaz de compartir y aprender a aceptar las diferencias, esperar del otro y de uno mismo lo que

realmente podemos dar, aceptando las posibilidades y limitaciones individuales y grupales.

Un proyecto de vida sano supone la capacidad de admitir errores y aceptar críticas, superando el narcisismo y la omnipotencia. Debe estar basado en el conocimiento y la información sobre los propios intereses, aptitudes y recursos económicos, considerando las posibilidades específicas del núcleo familiar de pertenencia y la realidad social, económica, cultural y política en la que vive.

Estructurar proyectos sobre la base de la ignorancia y la desinformación resulta altamente riesgoso pues lleva al sujeto a afrontar situaciones que le generaran angustia y temor (Casullo, 1996). Godínez (2008) menciona que en las diferentes etapas de la vida la toma de decisiones es importante; no obstante, en la etapa de la adolescencia es cuando la toma de decisiones es sumamente valiosa, ya que es en este periodo, cuando los adolescentes comienzan a tomar conciencia de quiénes son y hacia dónde quieren dirigirse. **“Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, memoria biográfica, interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de las mismas para afrontar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro” (Castillo, citado por Godínez, 2008, p.)**

Es deseable que los adolescentes reciban orientación y apoyo dirigidos a que adquieran herramientas para que puedan construir su proyecto de vida de una manera reflexiva, creativa, flexible, que los lleve a autorrealizarse e integrarse armónicamente a la sociedad.

En esa línea, la educación debe favorecer en los adolescentes la construcción de su proyecto de vida que les permita anticipar y llevar a la acción de un modo reflexivo, respondiendo así al cuestionamiento del lugar que ellos ocupan dentro de la sociedad, buscando su autorrealización personal para llevar a cabo la formación coherente de la identidad personal y social.

Las estrategias educativas reflexivo-creativas, pertinentes y consistentes constituyen la base de la formación de personas reflexivas, creativas y solidarias. Sin la orientación adecuada, los adolescentes construirán proyectos de vida

conflictuados, desintegrados, no realistas, que no les permitirán avanzar hacia la transformación positiva de sus condiciones de vida, en lo personal y en lo social.

El proyecto de vida personal se complementa con el planteamiento de metas en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y social; es una expresión de las aspiraciones y expectativas en relación con los valores asumidos y su posibilidad de realización en la situación real.

Preparar al hombre para la vida es hacerlo capaz de trabajar (sustentadamente, cultamente) en la construcción de su proyectos de vida y de realizarlo, teniendo en cuenta las raíces propias del contexto de su cultura y del movimiento social que dan sentido a su propia actividad (D'Ángelo, 1994).

Por otro lado, García (2010) menciona que, el proyecto de vida implica una exploración previa de la situación en que se vive, un análisis de los factores, internos y externos, que puedan influir en esta planificación. A continuación, se debe tomar una serie de decisiones acerca de lo que se va hacer.

Rodríguez 2003, (citado en García 2010) propone cuatro principios básicos del proyecto de vida:

a) Proyecto es acción, no es sólo proponer un objetivo, sino que hay que interrogarse acerca de su validez.

b) El proyecto no es una intención o un deseo, es una reflexión sobre el presente y el futuro, y los medios que ayudan a alcanzarlo.

c) El proyecto es algo distinto de "quiero hacer, me gustaría hacer", es cuestionar los medios, valorar la espera presente y considerar la validez futura.

d) Proyectar está en íntima relación con la identidad personal y el sentido de la propia existencia.

Resulta conveniente aclarar que el proyecto de vida no se puede concretar si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente y piensa, como se valora y el reconocimiento de sus potencialidades reales. De esta forma, un proyecto de vida eficiente no es posible sin un desarrollo suficiente del pensamiento autocrítico-reflexivo, que se conecte con las líneas fundamentales

de la inspiración de la persona y de su pensar-sentir-actuar. Las dimensiones de coherencia valorativo-práctica forman las bases de los proyectos de vida eficientes.

Los proyectos de vida suponen la superación positiva de conflictos cotidianos, de situaciones de crisis personal y social inherentes al movimiento mismo de la vida y su dinámica. Se requiere una evaluación constante de los sucesos vitales y la toma de decisiones efectiva.

ÁREAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (2013) menciona que, para lograr la estructuración de un proyecto de vida, se deben tomar en cuenta las siguientes áreas para su adecuada consolidación.

| Área | Elementos y/o características |
|-------------|--|
| Afectiva | Anhelos, aspiraciones de afecto y pertenencia, relaciones sociales y personales. |
| Profesional | Carrera u oficio, actividad laboral que se desea desarrollar en un futuro “fijación de objetivos y metas para lograrlos” . |
| Social | Formas de relacionarse, proyectarse y de actuar en colectivo para transformar la comunidad. |
| Espiritual | Forma en que se proyecta la vida interior, valores, ideas, creencias religiosas. |
| Material | Bienes materiales y físicos que se desean tener a futuro. Cubrir necesidades habitacionales, personales de recreación y contribuir a la mejora de la calidad de vida y bienestar familiar. |
| Física | Bienestar y salud física. Libre de adicciones destructivas. |

Al reflexionar en cada una de estas áreas, cuando se construye un proyecto de vida, se obtienen las siguientes ventajas:

- Lograr mayor independencia y autonomía.
- Tener ideas propias sobre lo que se quiere en la vida.
- Conocimiento de sí mismo.
- Jerarquización de necesidades y establecimiento de prioridades en la vida.
- Conocer las habilidades propias y desarrollo de otras.
- Mantenimiento de constancia para lograr metas.
- Equilibrio en la vida personal, familiar, laboral, escolar, social.
- Espíritu de superación.
- Armonía en consigo mismo y con los demás.

TOMA DE DECISIONES

Un proceso para la toma de decisiones responde a un ordenamiento de acciones sistematizadas que brindan la posibilidad de realizar elecciones sustentadas en un análisis previo de todas las alternativas y consecuencias (Argüedas et al., citados por García, 2010)

Para Pick (2006) la toma de decisiones es el proceso mediante el cual:

- ✓ se determina lo que se quiere hacer.
- ✓ se define el futuro y las metas a alcanzar.
- ✓ se escogen los pasos a seguir.

Al tomar decisiones se deben considerar factores económicos, familiares y sociales, por lo que se debe ofrecer a las y los adolescentes las herramientas básicas para que incrementen sus conocimientos, descubran sus potencialidades y preferencias y analicen los factores implicados en su elección.

Pick (2006) indica los siguientes puntos como factores que influyen en este proceso.

- ✓ La influencia de los otros: Éstos pueden incidir de manera negativa o positiva en la vida de los adolescentes.
- ✓ Información: Tener conocimientos sobre las consecuencias de las alternativas en el proceso de toma de decisiones muy importante, ya que

permite analizar los pros y contra de cada opción. Es la base para tomar una decisión adecuada.

- ✓ Experiencia propia: La historia personal y familiar, el contexto sociocultural al que se pertenece y el proceso de desarrollo, permiten formar valores, actitudes y opiniones favorables o no con relación a la cuestión por decidir. Todo esto configura el significado que le den a las experiencias, que son el contexto en el cual se basa el proceso de toma de decisiones.

Existen cuatro tipos de toma de decisiones:

- ✓ Por impulso: es decir sin pensar en las consecuencias.
- ✓ Demoradas: cuando no se decide en el momento en el que se requiere tomar una decisión.
- ✓ Dejando que otras personas tomen las decisiones propias
- ✓ Se sigue un proceso consciente de toma de decisiones.

Pick (2006) propone los siguientes pasos para llevar a cabo el proceso consciente para tomar decisiones.

- 1) Obtener información.
- 2) Analizar los valores sociales y propios.
- 3) Hacer una lista de las ventajas y desventajas de las diferentes alternativas.
- 4) Calcular la probabilidad de éxito de cada alternativa.
- 5) Analizar las consecuencias a corto mediano y largo plazo de la decisión.
- 6) Tomar la decisión.
- 7) Evaluar los resultados de la decisión.

Asimismo, Pick (2006) refiere que, el proyecto de vida es una estrategia para enfrentar la adolescencia con rumbo propio y autonomía.

El proyecto de vida permite a los adolescentes un punto de referencia para contrastar ideas, pedir opiniones, revisar acciones, rectificar rumbos, calcular jornadas o solicitar los apoyos necesarios.

El proyecto de vida permite a los adolescentes tomar las mejores decisiones: las más informadas, las más debatidas, las más reflexionadas y las que más apoyen y propicien la cristalización de sus anhelos, planes, e ilusiones.

La integración de la toma de decisiones, la asertividad, los valores, y la autoestima en la estructura psicosocial del adolescente, le ayudará a definir su nivel de aspiraciones y las posibilidades de cumplirlas.

EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE

Los conceptos de tiempo libre y de ocio han sido retomados por diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología e incluso la biología.

Para autores como De Grazia (1996), el tiempo libre y su institucionalización surgen como producto de una lucha y reivindicación del trabajador asalariado; a diferencia de ello, el ocio, en su concepción griega, nace con el estado de privilegio otorgado a las elites, cuya ociosidad es sostenida por el trabajo de otros menos afortunados, los esclavos.

Desde nuestra posición y tomando en cuenta el trabajo realizado con los adolescentes adoptamos la postura de Muñoz (2012) para referirnos al uso y administración del tiempo, quien categoriza el tiempo de la siguiente manera:

- Tiempo no disponible, ya que se emplea en el cumplimiento de todas las obligaciones (trabajo, satisfacción de necesidades, cuidado del hogar, etc.).
- Tiempo disponible, incluye el tiempo dedicado a ocupaciones autoimpuestas no necesarias, tales como, el voluntariado social o escuelas de idiomas.
- Tiempo libre, es el que da después de cumplir con todas las obligaciones, ya sean laborales, sociales o vitales.

Trilla (citado por Muñoz, 2012) define el tiempo libre, como un tiempo exento de obligaciones, como el que la persona tiene para sí misma o para hacer aquello que desea.

Respecto al concepto de ocio, podríamos definirlo, como una actitud para afrontar el tiempo libre de forma autónoma y satisfactoria. En este sentido, implica, la gestión de actividades escogidas libremente con el fin de disfrutar, descansar o sentirse realizado (Castillo y Sánchez, citados por Muñoz, 2012).

Dada la importancia que tiene el ocio para la formación integral de la persona y para su desarrollo personal y social, la pedagogía del ocio se va a centrar en su vertiente educativa, potenciando que la vivencia del ocio sea una experiencia integradora entre los valores personales y el sentido que le otorga a la vida.

Para ello, la pedagogía del ocio, junto con la sociología del ocio y la pedagogía social, fundamentan las líneas de actuación del animador sociocultural en tres objetivos:

- Vivir el tiempo de ocio de manera enriquecedora.
- Contribuir al desarrollo integral de la persona.
- Desarrolla valores como la creatividad, la solidaridad, la tolerancia.

Según Erich Webber (s/f), la persona necesita ser educada para utilizar su tiempo de ocio de una forma gratificante y con sentido.

La contribución de la educación apunta a una serie de principios prácticos útiles para que el ocio sea más eficiente y contribuya al desarrollo integral de la persona. A continuación se mencionan.

- No polarizar los tiempos. Procurar que tanto el ocio como el trabajo proporcionen satisfacción.
- Liberar tiempo para el ocio formativo, agilizando los trámites burocráticos, el transporte, la organización de las tareas familiares, etc.
- Formar a la persona para conseguir un ocio mejor; para no malgastar el tiempo no trabajado.
- Que las actividades de ocio no resulten aburridas.
- Respetar la autonomía en el qué y cómo. El individuo decide la actividad y cómo ejecutarla.
- Conjugación de diversión y aprendizaje.

- Respetar la autonomía en el qué y el cómo. El individuo decide la actividad y cómo ejecutarla.
- Conjugación de diversión y aprendizaje.
- Respetar la contemplación, no hacer nada, evitando el activismo frenético.
- Potenciar el placer de lo cotidiano (la compra, las relaciones vecinales, etc.)
- Compatibilizar el ocio individual con el compartido.
- Beligerancia contra los ocios negativos. A través de la crítica para que los ocios nocivos no tengan cabida.

De acuerdo con este último punto, la Secretaría de Seguridad Pública (2011), señala que, el tiempo libre usado de manera inadecuada, se refiere a actividades que se realizan compulsivamente, como fin en sí mismas, como producto de ideas impuestas externamente y con una considerable ansiedad, dado que reducen la autonomía de los individuos y su autenticidad.

Niños y adolescentes son el sector de población con mayor tiempo libre disponible; cuando carecen de la información y orientación para utilizarlo adecuadamente, son susceptibles de involucrarse en actividades que violan las leyes u otras normas morales o de convivencia.

En el caso de los adolescentes que han desertado de la escuela, la posibilidad de que incurran en estas conductas se incrementa hasta el punto de convertirse en formas de vida. Tener todo el tiempo libre disponible, dedicarlo casi exclusivamente a lo que ellos llaman diversión y llevar a cabo diferentes actividades alejados del todo control adulto, incide en este incremento.

Por todo lo mencionado, es necesaria la educación para el tiempo libre. Para los niños y adolescentes que participan de manera regular en la escuela, un adecuado uso del tiempo les aporta la posibilidad de identificar nuevas competencias, los mantiene concentrados en el logro de objetivos y los contiene en espacios regulados, con seguridad, lo que impide su participación en conductas de riesgo.

ESTABLECIMIENTO DE METAS

Otro elemento importante al llevar a cabo la construcción del proyecto de vida es el establecimiento de metas.

Castañeda (2009), define meta como: Un fin deseable, un propósito u objetivo que una persona desea lograr y tiene que cumplir con requisitos como:

1. Estar escrito.
2. Ser específico y claro.
3. Ser medible, para saber si se cumplió o no y en qué grado.
4. Ser realizable y debe explicarse cómo se logrará.
5. Debe llevar a la persona a la utilización de todas las habilidades, capacidades y destrezas.
6. Debe permitir su visualización, esto es, poder imaginarse realizándola.
7. Debe tener fecha de inicio y fin, ser calendarizable.
8. Debe ser congruente con los valores, principios y creencias del individuo.

Por otra parte, la FISAC (2001) plantea que es preciso distinguir tres tipos de metas, según el tiempo en el que se plantean:

1. Metas a largo plazo que desarrollan la capacidad de la automotivación y la facultad de postergar el efecto del esfuerzo.
2. Metas a mediano plazo, constituidas por objetivos mediadores entre las metas de corto y largo plazo; su función es ser intermediario entre los logros inmediatos y futuros.
3. Metas a corto plazo que permiten el refuerzo inmediato del ambiente.

En la estructura de un proyecto de vida las metas se funden: lo ideal es encontrar una meta a largo plazo compuesta por varias a corto plazo. Esto es adecuado porque la posibilidad de olvidar las metas a largo plazo es alta, mientras que las metas a corto plazo están presentes y alcanzarlas brinda la motivación necesaria para continuar, a fin de lograr la gran meta final.

Como parte fundamental de la formación de un proyecto de vida se debe orientar al adolescente para que establezca metas en los tres niveles.

Para que una meta se pueda cumplir es necesario que reúna las siguientes características:

El establecimiento de metas permite vislumbrar las posibles elecciones de ocupación, profesión, vida en pareja, lugar donde vivir, forma de ocupar el tiempo de ocio, elección de amigos, etc. De estas alternativas de elección se obtendrán las oportunidades para desarrollarse con una personalidad sólida y con elementos necesarios para la toma de decisiones y resolución de conflictos.

CAPÍTULO V

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Y RECURSOS DE EVALUACIÓN

EL CURSO-TALLER COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

La modalidad de curso-taller ha sido desarrollada dentro de la línea de trabajo de atención a la diversidad, en este caso, con alumnos en privación sociocultural. En este tipo de intervención se busca la prevención de los problemas que caracterizan a dicha población, proporcionando apoyo a los alumnos y a la institución educativa.

Fierro (2011), define al curso-taller como una expresión de educación no formal que ofrece un espacio de interacción en el que, con el apoyo de un especialista, se abordan un conjunto de contenidos sistemáticos y jerarquizados, para construir alternativas de solución a problemáticas específicas.

De esta manera, algunas de las condiciones básicas que se requieren para la realización de un curso-taller, parten de considerar las necesidades de la población a la que va dirigida esta modalidad, las condiciones del servicio ofrecido y el conjunto de interacciones psicoeducativas que darán forma a las propuestas emanadas desde esta aproximación.

Diamondstone (2001) considera que para llegar a un verdadero aprendizaje, en los talleres son necesarios dos requisitos:

- ψ La motivación
- ψ Una actitud de apertura

Aunado a esto, se requiere que el planificador evalúe las actitudes, las creencias y las necesidades de los participantes para estructurar la experiencia educativa de acuerdo con ellas. Esto puede hacerse antes de dar inicio al taller o una vez que esté en proceso.

Es preciso mencionar que, el éxito de los talleres no sólo recae en las capacidades del líder del taller; también es importante cuidar que los conceptos y la

información sean accesibles para los participantes y ayudarles a traducir las ideas en acciones.

Uno de los referentes en la construcción de la modalidad del curso-taller es el modelo de CONAFE, 2001 (citado por Fierro, 2011), el cual expone que las técnicas grupales bien utilizadas, son un medio eficaz para facilitar el aprendizaje; sin embargo, hay que tomar en cuenta que para un buen desarrollo de las técnicas es necesario:

- Ψ Motivar a los padres de familia para que se interesen en el tema que van a tratar en la sesión.
- Ψ Preguntar al final del ejercicio, como se sintieron, que pensaron de lo que se vio, oyó o vivió.
- Ψ Vincular la técnica con lo que ocurre en la comunidad o con las vivencias cotidianas de cada persona.
- Ψ Elaborar una conclusión o pedir a uno de los padres de familia que sintetizen lo discutido en la sesión.

Sin bien la CONAFE Diamondstone (2001) abordan la temática desde el trabajo con padres estas propuestas pueden ser utilizadas para el curso-taller con adolescentes.

La modalidad del curso-taller de NEE en el ámbito de la integración y considerada como una alternativa de intervención psicoeducativa, reúne las siguientes cualidades:

- Ψ Es un espacio de participación grupal.
- Ψ Participación activa
- Ψ Su diseño es planificado y estructurado por un grupo de especialistas de acuerdo con las necesidades detectadas en la población y poseen una temporalidad limitada en cuanto al número de sesiones y duración de las mismas.
- Ψ La información presentada tiene como objetivo informar y sensibilizar de las NEE acerca de las características del desarrollo de su hijo.

- Ψ Los especialistas tienen la función de presentar información específica en cada sesión y se consideran como facilitadores o guías de las mismas.
- Ψ Los facilitadores, además de activar los conocimientos previos de los padres, guían su participación en las actividades.
- Ψ Los facilitadores ofrecen la asesoría y el apoyo necesarios para que adecúen sus expectativas y conozcan sus limitaciones y potencialidades, promoviendo un proceso de reflexión de sus necesidades y de su condición como persona.
- Ψ Los facilitadores promueven el apoyo entre los participantes
- Ψ El facilitador aclara aquellos aspectos que no hayan sido comprendidos o explicados, de manera adecuada y empática.
- Ψ El facilitador evalúa el desempeño de los participantes de acuerdo con su nivel de participación y desempeño en las actividades.

De esta manera, los cursos-talleres, como modalidad de intervención, benefician a los alumnos y a la propia institución, como lo indica Fierro (2011), en el siguiente listado:

| |
|--|
| VENTAJAS PARA LOS NIÑOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ganancias directas en desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio-emocional. • Influencia positiva en su percepción y pensamiento, realización de tareas, independencia y concepto de sí mismos. • Estabilidad en el entorno familiar, en donde fluye la cooperación y comunicación. |
| VENTAJAS PARA LOS PADRES |
| <ul style="list-style-type: none"> • Organización familiar y alivio emocional. • Adopción de actitudes en los padres "más favorables", siendo más conscientes de las características individuales de los niños. • Satisfacción marital |
| VENTAJAS PARA LAS ESCUELAS O INSTITUCIONES |
| <ul style="list-style-type: none"> • Menos repeticiones de cursos. • Menos clases de apoyo emocional. • Incrementan positivamente las relaciones escuela–hogar. • Participación de la comunidad |

Para que los resultados sean positivos, es necesario que los facilitadores tengan dominio de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se emplearán y

que cada una de las sesiones cuente con la estructura adecuada para favorecer la motivación de los participantes y el trabajo grupal, orientado al intercambio de ideas que genere la reflexión de los participantes.

Es importante destacar los pasos a seguir en la construcción de un curso-taller, tal como lo indica Fierro (2011)

1. Acercamiento y contextualización del facilitador al escenario.
2. La problematización: detección de necesidades.
3. Delimitación del objetivo del curso-taller como primer componente de la estructura.
4. Diseño del programa
5. Elaboración de materiales, instrumentos y recursos de evaluación inicial, de proceso y final del programa.

Podemos concluir que el curso- taller es un espacio de construcción de saberes en dos vías, la del profesional (facilitador) y la de los participantes en el curso-taller.

RECURSOS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En el presente trabajo de intervención se emplea una evaluación alternativa. Consiste en un enfoque dirigido a averiguar lo que sabe o es capaz de hacer el estudiante, utilizando métodos diferentes a los exámenes tradicionales. La evaluación alterativa se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeño del estudiante que es necesario conocer.

Ahumada (2005) refiere que este espectro más amplio debería incluir aspectos de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas.

La evaluación alternativa o auténtica, tiene como finalidad centrarse en procesos más que en resultados; se interesa en que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje, y por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación.

El propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

En la siguiente tabla se muestran las diferencias entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional (Ahumada, 2005).

| Ejes | Evaluación tradicional | Evaluación auténtica |
|---------------------------------|---|---|
| 1. Función principal | Certificar o calificar los aprendizajes | Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje |
| 2. Relación con el aprendizaje | Paralela al proceso del aprendizaje | Consustancial al Aprender |
| 3. Información requerida | Evidencias concretas de un logro de aprendizaje | Evidencias y vivencias personales |
| 4. Tipo de procedimientos | Pruebas orales o escritas pautas de observación rígidas | Múltiples procedimientos y técnicas |
| 5. Momento en la que se realiza | Al finalizar un tema o una unidad (sumativa) | Asociada a actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa) |
| 6. Responsable principal | Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación) | Procedimiento colaborativo multidireccional (auto y coevaluación) |
| 7. Análisis de los errores | Sancionar el error | Reconocer el error y estimular su superación |
| 8. Posibilidades de logro | Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos | Permite evaluar competencias y desempeños |
| 9. Aprendizaje situado | Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre en el aprendizaje | Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes |
| 10. Equidad en el trato | Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia | Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad |
| 11. Reconocimiento al docente | Fuente principal del conocimiento | Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos |

Por lo tanto, resulta relevante indagar sobre los aspectos centrales de la evaluación para lo cual Díaz- Barriga y Hernández (2002), proponen seis principios básicos:

- Ψ Identificación de objetivos (qué queremos evaluar).
- Ψ Uso de criterios para evaluar (intención), enfocado a dos criterios principalmente, la realización y los resultados.
- Ψ Las técnicas, procedimientos e instrumentos según sea el caso (sistematización).
- Ψ Representación de lo que se va a evaluar.
- Ψ Emisión de juicios.
- Ψ Toma de decisiones en dos sentidos, pedagógico y/o social, el primero para ajustar y perfeccionar el proceso de enseñanza–aprendizaje, y el segundo, para cuestiones de acreditación, promoción, etc.

Delgado (2010), refiere que la evaluación alternativa se apoya en dos técnicas de evaluación: la observación y la valoración del desempeño.

La técnica de la evaluación del desempeño es la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los cuales deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el alumno ha adquirido o potencializado, así como la información que ha asimilado.

TECNICAS DE OBSERVACIÓN

La técnica de observación permite evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor, los cuales difícilmente se evaluarían con otro tipo de técnica. Se identifican los recursos del alumno y cómo los utiliza, y se reconoce en algunos casos, el origen de sus desaciertos y aciertos. De acuerdo con Cabrerizo (2003) esta técnica consiste en un proceso de descripción del comportamiento de un alumno en particular y los elementos considerados en dicha descripción los cuales son interpretados por el evaluador con base en ciertos criterios determinados anticipadamente.

Una de las principales bondades de la observación con el fin de evaluar es que pueden realizarse cuando el estudiante trabaja en diferentes situaciones:

- Ψ En el trabajo grupal.
- Ψ Debates.
- Ψ Análisis de casos.
- Ψ Elaboración de proyecto en clase.
- Ψ Simulaciones.
- Ψ Proceso de solución de problemas, etc.

Los datos que nos permite obtener la observación, se pueden obtener en situaciones naturales o en situaciones intencionalmente diseñadas para observar lo aprendido. Por medio de la observación pueden evaluarse de forma integral aspectos y resultados del aprendizaje referentes a conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diferentes situaciones, aunque se utilizan con más frecuencia en la evaluación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal. Al respecto, Cabrerizo (2003) especifica lo que se puede observar en el proceso de elaboración de un proyecto:

- Ψ La forma de relacionar los aspectos teóricos con la práctica de los contenidos que maneja.
- Ψ La forma de escuchar a sus compañeros y la forma de interactuar con ellos.
- Ψ El papel que juega en el equipo.
- Ψ El respeto a las normas establecidas.
- Ψ El nivel de concentración.
- Ψ Las actitudes cooperativas.
- Ψ La manipulación del equipo.
- Ψ El producto final de este proceso.

A continuación se refieren los recursos de evaluación alternativa que funcionan como receptores de la información.

LISTAS DE COMPROBACIÓN O DE COTEJO

La lista de cotejo es una técnica que permite identificar actitudes, habilidades y contenidos de asignaturas específicos. Los indicadores de los comportamientos que se pretendan observar deben incluirse en el formato de registro (Cabrerizo, 2003).

De acuerdo con Costa (citado por Cabrerizo, 2003), la lista de cotejo debe reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos; de esta manera, los resultados de la observación serán el punto de partida para la determinación de metas y estrategias con el fin de ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades.

Díaz Barriga y Hernández (2004) proponen los siguientes pasos para la construcción de una lista de cotejo

1. Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades, etc., y/o productos a observar.
2. Establecer un orden lógico con base en la aparición y secuencia de las actividades involucradas en la ejecución. El orden puede no ser tan estricto para el caso de la evaluación de productos.
3. Los ítems deben ser enunciados con claridad y centrarse en aspectos relevantes.

RÚBRICAS

Una rúbrica es más compleja, amplia y definitiva para la evaluación (Vera, 2004). Ésta se realiza con base en tres aspectos principales, los cuales se describen a continuación:

1. Definir **cada uno de los criterios que se van a evaluar. Se trata de "pensar"** cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se evalúa este o aquel aspecto.
2. Definir qué **criterio influye en la decisión global o cuanto "pesa" cada uno de ellos** a la hora de determinar la calificación.
3. El tercer paso es realizar para estos tres criterios los descriptores para cada uno de los niveles de logro.

La rúbrica es una herramienta para calificar lo realizado en un trabajo, ejecución o tarea. Incluye una descripción de los aspectos que se deben cumplir, especificando los niveles alcanzados por la persona que realiza la tarea. Estos niveles se definen como aceptables o no aceptables, con respecto a los rangos elegidos por el investigador.

Six (citado por Cabrerizo, 2003) menciona algunos ejemplos de términos que pueden emplearse como rangos neutrales de desempeño

Ψ Intento, aceptable, admirable.

Ψ Plomo, bronce, plata, oro.

Ψ Novato, aprendiz, experto.

Cada uno de los rangos debe definirse con relación al desempeño del alumno, entendiendo que en los niveles más bajos hay poca preparación o un manejo inadecuado de la información, pasando por los niveles medios, en donde comienza a comprender conceptos nuevos, presenta algunos detalles así como una mejor organización de la información y culminando con niveles altos donde el trabajo es sobresaliente ya que hay un manejo y entendimiento profundo de la información, así como la presencia de pocos errores.

CAPÍTULO VI

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa, para que los adolescentes de 11 a 12 años de edad para que adquirieran herramientas que les permitan construir su proyecto de vida.

Objetivos específicos

- Ψ Que los participantes elaboren su perfil personal considerando sus conocimientos, habilidades e intereses.
- Ψ Que los participantes planteen sus metas a corto, mediano y largo plazo tomando en cuenta su perfil personal, así como las condiciones materiales, sociales y familiares con las que cuenta.

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra por conveniencia de alumnos de sexto grado de primaria, conformado por 34 alumnos que tenían de 10 a 12 años de edad. Su nivel socio-económico era medio-bajo.

A partir de las observaciones hechas a la población y del cuestionario para padres se encontró que la población atiende a la diversidad procedente de la deprivación sociocultural ya que se enfrentan a las siguientes situaciones:

- Ψ Marginación dentro de la ciudad, por lo que pueden llegar a relacionarse con grupos delictivos, pandillas, prostitución y drogadicción.
- Ψ Situaciones de negligencia y abandono
- Ψ Familias muy deterioradas: por escasas posibilidades económicas, malas condiciones de vivienda, bajo nivel cultural, conflictividad conyugal.; lo que deriva en la ausencia de un modelo familiar positivo.
- Ψ Alto nivel de ausentismo escolar
- Ψ Falta de requisitos para el aprendizaje
- Ψ No comprenden las normas ni los objetivos de la institución educativa

- Ψ Falta de servicios en su entorno comunitario
- Ψ Falta de motivación de logro y baja autoestima

ESCENARIO

La intervención se llevó a cabo principalmente en un salón de clases de la escuela **primaria "Miguel Ángel de Quevedo**, ubicada en una zona urbano-marginada de la Ciudad de México.

El salón en el cual se efectuó el curso-taller se encontraba adecuadamente iluminado y previsto del mobiliario necesario. Así mismo se trabajó en el salón de usos múltiples y el patio de juegos para las sesiones en las que se requirió más espacio u otros materiales.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Se hizo uso de una adaptación del Test de Frases incompletas (Sacks, 1967) el cual puede aplicarse de manera individual o grupalmente y es de autoaplicación, suele utilizarse en orientación vocacional y asesoramiento educacional. El cual se aplicó antes y después de la implementación curso-taller para obtener información de los cambios que tuvo el grupo a partir del programa de intervención. (Ver anexo 1).

Se hizo uso de un cuestionario socioeconómico dirigido a los padres de familia, con el objetivo de conocer las condiciones de vida del alumnado, la estructura familiar así como el acceso que tienen a actividades culturales y de esparcimiento. (Ver anexo 2),

Se emplearon recursos de evaluación alternativa o auténtica, con el fin de poder evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo del curso-taller, así como sus niveles de interacción social. (Ver anexo 3)

- Ψ Listas de cotejo
- Ψ Rubricas
- Ψ Cuadro comparativo

PROCEDIMIENTO

| FASES | ACTIVIDADES |
|-------|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• Búsqueda de diferentes fuentes de información - Observación del ambiente escolar. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• Detección de necesidades -Entrevista con directivos y docentes para conocer las necesidades de los grupos escolares. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• Diseño del programa -Búsqueda bibliográfica sobre la temática abordada. -Elaboración de cartas descriptivas y recursos de evaluación. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none">• Presentación del programa -Presentación del programa de intervención psicoeducativo, a las autoridades y docentes del plantel |
| 5 | <ul style="list-style-type: none">• Implementación del programa -Trabajo con los alumnos a lo largo de 20 sesiones y evaluación al final de cada sesión. Modificaciones a la secuencia de aprendizaje con base en los resultados de cada sesión. |
| 6 | <ul style="list-style-type: none">• Evaluación final del curso taller -Análisis de resultados y entrega de los mismos a los padres y maestros. |

Se evaluaron los productos de cada sesión a través de las rúbricas, con criterios establecidos de acuerdo con los objetivos de las sesiones. Las rúbricas permitían calificar el desempeño de los alumnos en tres niveles, según lo que habían aprendido y así como sus niveles interacción social. Además se utilizaron listas de chequeo, con la finalidad de comprobar la presencia o ausencia de características relevantes en la ejecución y/o en los productos realizados por los participantes.

La evaluación realizada permitió hacer un balance de los resultados de la secuencia de la enseñanza y del aprendizaje. Permitted comprobar si el alumno

progresaba de acuerdo con los objetivos del programa, y fue posible realizar las modificaciones necesarias en el proceso. Los resultados de la evaluación también fueron empleados para informar a las familias o profesionales de la educación sobre los alcances logrados.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN

La investigación-acción se remonta a 1946 utilizada por Kurt Lewin como forma de estudios de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción.

Pasando por alto su desarrollo como método de investigación en las ciencias sociales en general, nos centraremos en la utilización de este método en el contexto educativo, donde se hace una relación de la práctica educativa con la reflexión compartida sobre ella.

Es el ámbito de la educación donde se percibe este método como base de la enseñanza en donde el docente, en este caso facilitador funge como investigador- actuante, como renovador e innovador en aras de utilizar la IA como herramienta fundamental para el diseño y la mejora del currículo. (Stenhouse, 1993).

La investigación – acción educativa se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (citados por Basuela 2004) (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Objetivos del taller

- ψ Proporcionar a los estudiantes una visión de las posibles alternativas que tienen para la planeación de sus metas personales a futuro tomando en cuenta sus conocimientos, habilidades e intereses.

| SESIÓN | NOMBRE | OBJETIVO |
|--------|---|---|
| 1 | Introducción al taller | Los participantes y las facilitadoras se conocerán entre sí y acuerden el objetivo del taller. |
| 2 | Estableciendo reglas y evaluación diagnóstica | Los participantes construirán un código de convivencia a través del trabajo colaborativo, así como obtener el perfil inicial de cada uno de ellos. |
| 3 | ¿Quién soy? | Los participantes contrastarán las características que los hacen ser únicos e irrepetibles, a través del reconocimiento de sus gustos, intereses y cualidades a fin de que logren construir su autoconcepto. |
| 4 | ¿Cómo me construyo? | Los participantes reconocerán las cualidades y defectos de otras personas, de manera que se pueda favorecer la aceptación de sí mismo y de los demás. |
| 5 | Me quiero, no me quiero | Los participantes comprenderán la importancia de la autoestima y los factores que influyen (internos y externos) en la construcción de la misma y cómo impacta esto en su vida. |
| 6 | Lo mejor de mi vida | Los participantes identificarán los eventos significativos y positivos durante la vida al participar en actividades experienciales de trabajo grupal. |
| 7 | Quién soy; y quien está a mi lado | Los participantes reconocerán la importancia de las redes de apoyo y su repercusión en la vida diaria. |
| 8 | Mi mejor amigo | Los participantes comprenderán la importancia de la amistad y su influencia en los procesos de adaptabilidad social y el favorecimiento de los procesos de integración personal en diversos ámbitos sociales. |
| 9 | Mi familia | Los participantes identificarán la estructura de su sistema familiar así como la influencia |

| | | |
|----|--|--|
| | | que tiene en la etapa de desarrollo en que se encuentran. |
| 10 | Con quien quiero estar | Los participantes reconocerán la importancia de las relaciones interpersonales entre pares, dentro de esta etapa de desarrollo (adolescencia). |
| 11 | Recordando lo aprendido | Los participantes identificarán y reafirmarán los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones anteriores. |
| 12 | Toma de decisiones | Los participantes comprenderán la importancia de una adecuada toma de decisiones en el establecimiento de sus metas para construir un plan de vida. |
| 13 | Tic. Tac...el reloj corre | Los participantes reflexionarán sobre la importancia de establecer hábitos y organización en el uso del tiempo. |
| 14 | Mis metas a corto, Mediano y largo plazo | Los participantes identificarán el papel de las metas y su importancia para la construcción de un proyecto de vida. |
| 15 | Mi primer sueldo | Los participantes identificarán la importancia del trabajo (oficios, profesiones etc.) para la obtención de una remuneración económica. |
| 16 | Analizando lo aprendido | Los participantes analizarán los elementos vistos a lo largo del curso taller a partir de la identificación de estos, en una película. |
| 17 | Manos a la obra. Primera parte | Los participantes estructurarán de forma libre su proyecto de vida, tomando en cuenta las reflexiones vividas y los conocimientos adquiridos en el taller tomando en cuenta sus gustos, habilidades e intereses. |
| 18 | Manos a la obra. Segunda parte | |
| 19 | Evaluación final | Las facilitadoras obtendrán el perfil final del grupo después de la implementación del curso-taller. |
| 20 | Llegó la hora | Los participantes y facilitadoras darán a conocer den a conocer el producto final del curso-taller a los padres de familia. |

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TEST DE FRASES INCOMPLETAS

Después de la implementación del programa de intervención, los datos de la adaptación del Test de Frases Incompletas (Sacks, 1967) mostraron que disminuyeron las necesidades de los adolescentes en las ocho áreas evaluadas: (Ver Fig. 1)

| | |
|------------------------------|----------------|
| Ψ Familia | Ψ Autoconcepto |
| Ψ Relaciones interpersonales | Ψ Vida escolar |
| Ψ Noviazgo y sexualidad | Ψ Vida laboral |
| Ψ Actitud hacia el futuro | Ψ Autoestima |

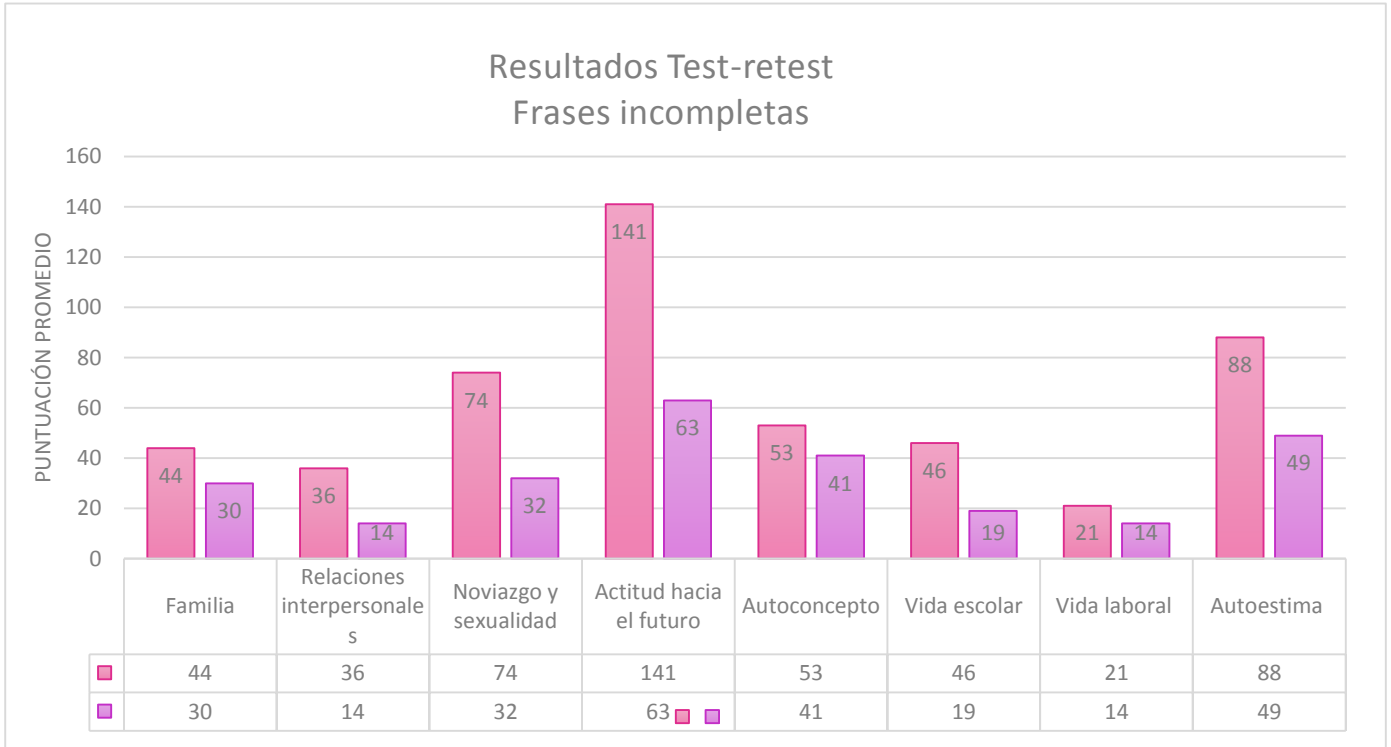


Fig. 1 Resultados de las evaluaciones inicial y final obtenidos a través de la adaptación del test de Frases incompletas (Sacks, 1967).

Como se puede apreciar La figura 1 muestra los resultados obtenidos a través del test de frases incompletas (Sacks, 1967). Se observan que las necesidades en todas las áreas se redujeron que existen diferencias entre los resultados obtenidos antes y después de la implementación del programa de intervención. De acuerdo con el test de frases incompletas sobre (Sacks, 1967).

En la primera aplicación de la prueba, la mayor parte de los adolescentes mostraban **problemáticas o inquietudes en la categoría "actitud hacia el futuro"** lo que indicaba la necesidad de recibir apoyo al respecto. Las categorías de **"autoestima" y "noviazgo y sexualidad" también presentaban un puntaje alto** antes de la intervención, motivo por el cual debían tomarse en cuenta en la estructuración del taller. **Los resultados de otras categorías como son "auto concepto" y "vida escolar y familia" con un puntaje menor, también mostraban ciertos conflictos a considerar. Los datos vinculados con "relaciones interpersonales y vida laboral", se encuentran en los niveles más bajos de esta gráfica, indicando así que son las áreas con menos dificultades.** Por la edad de los adolescentes, es claro que muy pocos tienen vida laboral.

Después de la implementación del curso-taller con los adolescentes se observa que, en todas las áreas hubo un decremento importante. Aunque la categoría **"actitud hacia el futuro" sigue teniendo el puntaje más alto, disminuyó el 55.3%. A continuación, el "autoconcepto" y la "autoestima" tienen un puntaje considerable y les siguen las áreas de "noviazgo" y "familia". Como se puede apreciar, los puntajes de "vida escolar, "relaciones interpersonales" y "vida laboral" son las áreas en que los adolescentes siguen mostrando menos dificultades.**

De acuerdo con dichos resultados, se puede afirmar que disminuyeron las dificultades de los adolescentes en todas las áreas valoradas. Aunado a ello, el análisis de sus respuestas al inicio y al final de la intervención, permite apreciar mejoría en su modo de percibir, pensar, reflexionar y opinar. A continuación, se describen las respuestas de algunos adolescentes que denotan una percepción positiva de sí mismos y de la opinión de los demás, así como una perspectiva más amplia de sus propias capacidades y posibilidades a futuro.

Estos resultados que no son visibles en la gráfica, se pueden observar en cada una de las respuestas redactadas por parte de los participantes, donde nivel de complejidad en la redacción de la respuesta es notoriamente diferente entre una y otra aplicación del test. (Ver tabla 1).

| CASO | FRASE | PRE-TEST | RE-TEST |
|------|--|--------------------------|---|
| 1 | 15: Si no estudiará yo: | "No sería nadie" | "No tendría conocimientos, no podría mantenerme" |
| 1 | 23: Mis maestros piensan que yo | "No sé" | "Que soy inteligente" |
| 2 | 5: Después de terminar la primaria yo: | Voy a ir a la secundaria | Seguiré estudiando y no me voy a rendir y voy a llegar a la universidad |
| 2 | 11: Pensar en mi futuro para mí es: | "Mi familia" | "Seguir estudiando porque esas son mis herramientas" |
| 3 | 16: Yo creo que soy: | "Muy divertida" | "Buena resolviendo problemas familiares, de noviazgo o amistades." |
| 3 | 18: En la escuela me llevo mejor con: | "Daniela" | "Con aquellos que aprecian lo que hago o me valoran tal como soy". |

Tabla 1. Descripción de las respuestas de tres alumnos a la prueba de Frases Incompletas de (Sacks, 1967), antes y después de la intervención.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

Al analizar los datos obtenidos mediante las rúbricas de interacción social (ver anexo 2) de cada una de las sesiones, encontramos mejoría a partir de la tercera sesión. Se hace notar que en las primeras sesiones los alumnos trabajan de manera individual lo cual limitaba la participación e interacción de los alumnos. En la tercera sesión se empezaron a revisar los contenidos temáticos propios del curso-taller y, a partir de ese momento, se propició la colaboración entre los participantes mediante trabajo en equipos. Se observó que, cuando se revisaron las temáticas de amistad, noviazgo y nuevas formas de relacionarse, los participantes se mostraron muy entusiasmados y partícipes en las dinámicas en equipo.

EL programa de intervención permitió que los participantes desarrollaran habilidades comunicativas y sociales las cuales fueron visibles cuando compartían en plenaria los conceptos recuperados y las reflexiones y experiencias personales. Cabe mencionar que este avance fue paulatino, ya que en un inicio, ellos se mostraban con poca disposición para expresarse frente al grupo.

El curso-taller promovió la aceptación y el respeto hacia lo opinión de los otros, puesto que al término de las sesiones los participantes compartían en plenaria su trabajo, opinión y reflexión acerca del tema abordado. Gradualmente, el grupo fue adquiriendo la confianza necesaria para exponer sus ideas sin el temor de recibir crítica y rechazo por esto, sino por el contrario entendiendo que sus compañeros los escucharían, opinarían y enriquecerían su punto de vista. Tales actitudes favorecieron la eficacia del trabajo en equipo.

El clima de confianza que se fue generando, también permitió que los adolescentes tuvieran mayor apertura con respecto a la expresión de sus emociones y sentimientos, y que compartieran con el grupo las situaciones difíciles que enfrentaban en su contexto familiar; por ejemplo, la ausencia de alguno de los padres, problemas familiares y/o económicos. De esta manera, los participantes se dieron cuenta de que otros compañeros enfrentaban problemas similares y que en estos procesos, podían estar acompañados y encontrar una red de apoyo.

Asimismo, la intervención propició las habilidades creativas de los adolescentes en todas las sesiones, puesto que las temáticas, actividades y materiales así lo requerían; por ejemplo, la sesión en la que realizaron una historieta de los eventos significativos de su vida, requirió que los participantes expresaran sus ideas con imágenes y que organizaran el material haciendo uso de su imaginación. Otro ejemplo es la sesión en que los alumnos moldearon con plastilina una figura para representarse a sí mismos, esto buscando reforzar su autoestima. También en la construcción del proyecto de vida, los adolescentes hicieron uso de sus habilidades creativas que fortalecieron a lo largo del curso-taller. En lo que respecta a los resultados de cada temática, obtenidos a través de las rúbricas se observó que:

- Los participantes adquirieron una idea más precisa y positiva de sus fortalezas y debilidades, y de la percepción que los otros tienen de su persona, lo cual favoreció su autoconcepto. Ello les permitió vincular sus cualidades a las actividades que quieren desempeñar
- Lograron identificar los aspectos que conforman su autoconcepto y autoestima así como los que la debilitan, y fueron capaces de reconocer elementos intrínsecos y extrínsecos los favorecen
- Fueron capaces de aceptar las críticas de los demás, lo cual les ayudó a identificar sus defectos y a buscar cómo modificarlos para lograr alcanzar sus metas.
- Reconocieron la importancia de las redes de apoyo para la consolidación de sus proyectos personales, entendiendo que la familia no es la única fuente de apoyo a la que pueden recurrir, sino que en los amigos, la pareja y los profesores pueden encontrar un respaldo ante las dificultades que pudieran enfrentar. Los adolescentes se percataron de que es necesaria la reflexión y el intercambio de ideas con los demás, en el proceso de consolidación de sus metas
- Conocieron y llevaron a la práctica el proceso consciente de la toma de decisiones y la vincularon con todas las áreas de su vida (personal, familiar, académica, laboral). A través del análisis de casos, de situaciones muy similares a las de su vida, se consiguió que ellos extrapolaran lo ocurrido a su vida diaria.
- Reconocieron y describieron nuevas formas de relacionarse (“free”, “amigovios”) y analizaron las repercusiones de este tipo de interacciones en sus proyectos vitales.
- Comprendieron la importancia de reflexionar acerca de cómo hacen ellos uso de su tiempo libre y los beneficios de administrarlo adecuadamente, tanto en el área recreativa como en la académica.
- Lograron identificar el nivel educativo al que aspiran llegar, contemplando los aspectos necesarios para el cumplimiento de esta meta: las decisiones que tendrán que tomar, las circunstancias que tendrán que enfrentar en este proceso y las redes de apoyo en que podrán respaldarse.

- Al término del curso taller, todos los participantes lograron establecer metas a corto, mediano y largo plazo adecuadamente, es decir, alcanzables, concebibles, creíbles, realizables, controlables y facilitadoras de su crecimiento e identificando las redes sociales en las cuales se apoyarán.
- Asimismo, comprendieron algunas situaciones que enfrentarán a lo largo de su desarrollo personal como son:
 - Relación entre sueldo y trabajo.- Comprendieron la importancia del trabajo y la adecuada administración del sueldo; no obstante, no tenían muy clara la forma correcta de hacerlo, debido a que, por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, sus padres o tutores no les delegan estas responsabilidades.
 - Gastos empleados para cubrir las necesidades básicas y actividades recreativas.- Lograron priorizar entre los aspectos más importantes, como cubrir necesidades básicas (alimento, vestido, casa, etc.) y las actividades de ocio (salir al cine, bailar, comprar videojuegos).

Podemos afirmar que, todos los logros mencionados en conjunto, permitieron a los adolescentes tener conciencia de la pertinencia de hacer proyecciones de vida durante la etapa en que se encuentran. Partiendo del análisis de todos los aspectos mencionados y valorando sus características personales, ellos realizaron su proyecto de vida, acorde con sus necesidades y las condiciones de su contexto

Las actividades y estrategias empleadas en el taller, favorecieron que los temas se revisaran de manera lúdica y vivencial, propiciando el entusiasmo e interés por parte de los participantes, esto sin dejar de lado el objetivo principal del curso-taller: que ellos se apropiaran de los conocimientos y los aplicaran a su contexto.

Algunas de las dinámicas lúdicas que resultaron muy efectivas fueron: sociodrama (noviazgo y nuevas formas de relacionarse), día de pesca (familia), mi primer sueldo (relación entre sueldo y trabajo), así como las proyecciones audiovisuales sobre autoestima, redes de apoyo, uso del tiempo libre, ejercicio de la sexualidad y equidad de género.

Otro factor esencial en el éxito del programa fue la participación activa de la docente a lo largo del taller; aunque en las primeras sesiones sólo fungió como observadora y en ciertos momentos como reguladora de la conducta de los alumnos, poco a poco se fue integrando a la intervención; durante las sesiones contribuía como facilitadora y hacía observaciones para la mejora del taller.

Un ejemplo de lo anterior fue lo ocurrido en la sesión de autoestima, donde las facilitadoras y la docente elaboraron su modelo de plastilina, lo presentaron al grupo y compartieron las experiencias que les ayudaron a fortalecer su autoestima. Otro ejemplo, fue cuando la docente platicó al grupo las metas que se trazó en su etapa de adolescencia y cómo repercutieron en su vida actual. Asimismo, la docente colaboró en la planeación y conducción de la sesión en que se incorporaron al grupo los padres de los adolescentes.

La contribución de la docente también favoreció la organización y el desarrollo del taller, ya que apoyó a las facilitadoras en el emplazamiento del aula, aportando algunos materiales y recursos audiovisuales para las actividades, y permitiendo en ocasiones que se trabajara en el taller tiempo extra al establecido previamente.

Por último, es conveniente resaltar la pertinencia de la aplicación de la adaptación del test de frases incompletas (Sacks), para poder observar gráficamente los cambios después del curso-taller en cada una de las categorías (familia, relaciones interpersonales, noviazgo y sexualidad, actitud hacia el futuro, autoconcepto, vida escolar, vida laboral, autoestima). Asimismo, las rúbricas y listas de cotejo permitieron apreciar el avance de los alumnos en cada sesión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las perspectivas teóricas referidas y los resultados derivados del curso-taller, muestran que, es indispensable la implementación de programas de intervención que aborden el proyecto de vida de los adolescentes tempranos, desde un enfoque de atención a la diversidad; y sobre todos en poblaciones que se encuentran en una situación de deprivación socio-cultural por las condiciones de su contexto donde se enfrenta a situaciones que limitan su óptimo desarrollo, de esta manera el curso-taller tiene repercusiones positivas en el adolescente ya que como lo menciona UNICEF (s/f), es necesario brindar al adolescente una educación de calidad, información veraz, un entorno estimulante, así como oportunidades de participación y expresión de sus opiniones, para favorecer el desenvolvimiento de sus capacidades y habilidades.

Partiendo de ello, mediante el presente trabajo se buscó contrarrestar las situaciones que frecuentemente afectan el desarrollo de los adolescentes en medios desfavorecidos, como son el abandono, los conflictos conyugales, la ausencia de un modelo familiar positivo y el bajo nivel cultural, todo lo cual suele generar en los adolescentes baja autoestima, falta de motivación de logro, ausentismo o abandono escolar, y tendencia a la prostitución, pandillerismo y delincuencia (Alegre, 2009).

La intervención que aquí se refiere se desarrolló bajo la perspectiva de inclusión educativa, la cual tiene como objetivo primordial entablar acciones que permitan la eliminación de las barreras de aprendizaje y la participación del alumnado. Como eje rector se consideró el modelo de atención a la diversidad que reconoce las diferencias de los alumnos en sus capacidades, estilos de aprendizaje, aspectos motivacionales y valores culturales.

En este sentido, se recurrió al ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las necesidades educativas de la diversidad de los alumnos. De acuerdo con Wang (1998), se construyeron experiencias de aprendizaje considerando las competencias iniciales y el contexto de desarrollo de todos los alumnos.

Se diseñó e implementó un curso-taller, como modelo de prevención y apoyo (Fierro, 2010), para erradicar las barreras de participación que enfrentan los adolescentes.

En la construcción del proyecto de vida, se trabajó a partir de las particularidades de cada uno de los participantes, respetando la diversidad y teniendo presente en todo momento sus potencialidades. Las temáticas abordadas no sólo se enfocaron en el área académica; se abordaron aspectos personales, familiares, sociales, laborales y del ejercicio de su sexualidad.

Se consideró la relevancia de trabajar de manera preventiva en dichos temas, cuando los adolescentes aún no se han enfrentado, a la búsqueda de empleo, la elección de carrera y la toma de decisiones en torno al ejercicio de su vida sexual y familiar. De acuerdo con la UNICEF (s/f), la adolescencia es un periodo de preparación para la vida adulta, llena de retos, oportunidades, proyectos de vida, inquietudes y aprendizajes.

Lo vivenciado dentro del curso-taller permitió que los adolescentes comenzarán con un proceso de reflexión y toma de decisiones en torno a cada uno de los contenidos temáticos, lo cual les permitirá la cristalización de sus planes a futuro.

En el trabajo realizado con los adolescentes, se pudo constatar que, en este periodo, ellos ya son más reflexivos y estratégicos, y también son capaces de manifestar una empatía genuina y una mayor comprensión emocional (Thompson y Goodvin, en Santrock, 2007). En las reflexiones de cada uno de los alumnos, se observó que, en un inicio, sus respuestas eran poco reflexivas o con apatía y desconocimiento del tema; a diferencia de ello, al finalizar el taller sus respuestas eran más complejas y mostraban la comprensión y asimilación de los conceptos aprendidos en el curso taller.

Asimismo, se observó que ellos desarrollan mayor conciencia y sensibilidad a su ambiente, se dan cuenta que pueden pensar y actuar independientemente de los adultos, se identifican con las personas que les son más significativas, su vida social se hace más intensa, sus valores son más estables y muestran gran interés en su desarrollo sexual.

Todo esto en conjunto genera la necesidad de realizar planeaciones de vida, de adquirir las herramientas necesarias para que puedan hacer frente a las situaciones propias de su condición. Por lo tanto, es necesaria la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales del individuo, desde una mirada crítico-reflexiva-creativa.

Se concibió el proyecto de vida como un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere hacer, que toma forma concreta en su disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, como individuo en el contexto de su **sociedad** (D'Ángelo, 2000)

Se reafirma que la construcción de un proyecto de vida es necesaria para toda la población adolescente, ya que les permite reflexionar y prevenir problemas que refiere el INEGI (2015): embarazo adolescente, alcoholismo, drogadicción, deserción escolar, delincuencia juvenil, discriminación, falta de oportunidades. **De acuerdo con D'Ángelo (2000) y Pick (2005)**, el plan de vida permite que los adolescentes incrementen sus habilidades para crecer y enfrentarse a los desafíos que se les presenten en la vida.

Reiteramos que comenzar con la construcción de proyectos vitales en la adolescencia temprana es indispensable, debido al carácter preventivo que juega en esta etapa. Con ello se espera avanzar en las ventajas que menciona El Fondo de Población de las Naciones Unidas (2013):

- Lograr mayor independencia y autonomía.
- Tener ideas propias sobre lo que se quiere en la vida
- Conocimiento de sí mismo.
- Jerarquización de necesidades y establecimiento de prioridades en la vida.
- Conocer las habilidades propias y desarrollo de otras.
- Constancia para lograr metas.
- Equilibrio en la vida personal, familiar, laboral, escolar, social.

Los contenidos temáticos que se abordaron en la presente intervención, consideraron el análisis de la revisión teórica sobre adolescencia y proyecto de vida.

Se buscó que los participantes desarrollaran una visión más clara de su autoconcepto, ya que, como lo menciona Delval (1994), en la adolescencia se presentan cambios importantes en su concepto personal, por lo que ellos requieren apoyo para reconocer sus características e integrar los aspectos físicos y habilidades sociales. Coincidiendo con Palacios (1999) entre los 11 y los 14 años de edad, los adolescentes son capaces de realizar las primeras abstracciones que integran características relacionadas. Asimismo, se diversifica el autoconcepto y se liga con la autoestima, incluyendo los aspectos valorativos y afectivos en los dominios físico, el académico y de su relación con sus pares y padres (Pick, 2005).

Además, se tomó en cuenta que, en la adolescencia, la autoestima tiende a disminuir, por lo que es conveniente que se lleven a cabo acciones potenciadoras de la autoestima dentro del aula. En este trabajo se pudo apreciar que los adolescentes fueron capaces de identificar sus fortalezas, y de considerarlas en la conformación de su proyecto de vida.

En la presente intervención, se enfatizaron las relaciones socio-afectivas de los adolescentes, ya que se convierten en un eje principal para que sus procesos de socialización se lleven a cabo de manera positiva.

De acuerdo con Palacios (1999), se abordaron las relaciones familiares, tomando en cuenta que la familia es el primer contexto socializador, y se contemplaron las relaciones con el grupo de iguales, dado que en esta etapa son el contexto de socialización más influyente. Los pares suelen ser una fuente de afecto y apoyo, porque contribuyen a favorecer la seguridad, la autoestima, el favorecimiento de la identidad, el autoconcepto y la confianza para compartir sentimientos y planes de vida; además, brindan información y apoyo en la solución de conflictos en las relaciones personales, en el ejercicio de la sexualidad y en los asuntos académicos. Encontramos en nuestros participantes mayor inclinación hacia el grupo de amigos, puesto que en ellos encuentran apoyo, por las similitudes en sus problemáticas y en cómo se enfrentan a ellas.

Se contemplaron las relaciones de noviazgo, dado su relevancia en esta etapa del ciclo vital, y porque puede ser una oportunidad para compartir el mundo

interior con otra persona, explorar nuevas experiencias, expresar emociones y propiciar el conocimiento de sí mismo.

Desde nuestra perspectiva, creemos que la familia, los amigos y la pareja se convierten en las principales redes de apoyo, ya que pueden influir de manera positiva o negativa en la conformación del proyecto de vida.

En el curso-taller efectuado, se incluyó la toma de decisiones, buscando que los adolescentes adquirieran herramientas para realizar elecciones sustentadas en un análisis previo de las alternativas y consecuencias (Argüedas et al, citados por García, 2010)

Se abordó la temática del tiempo de ocio, ya que todos necesitamos estrategias para utilizarlo de forma gratificante y con sentido. De acuerdo con los señalamientos de la Secretaria de Seguridad Pública (2011), los niños y adolescentes son el sector de población con mayor tiempo libre disponible, y cuando carecen de información y orientación para utilizarlo adecuadamente, son susceptibles de involucrarse en actividades que violan las leyes y las normas morales o de convivencia.

Mediante el análisis del tiempo libre y estrategias para administrarlo, se esperaba que los adolescentes fueran menos susceptibles a incurrir en actividades ilícitas y delinquir. También se esperaba que, esta organización de su tiempo libre contemplara el tiempo de estudio y ello favoreciera su desempeño académico.

Todas las temáticas revisadas a lo largo del curso-taller apoyaron a los adolescentes en la construcción de su proyecto de vida; recuperaron los conceptos y destacaron los elementos más importantes, anclándolos en las diferentes áreas (personal, académica, familiar y laboral). Se coincide con Pick (2006), en que mientras más temprana sea la planeación, mayores posibilidades habrá de alcanzar las metas.

El análisis de las respuestas iniciales de los alumnos en la Prueba de Frases Incompletas muestran problemáticas o inquietudes en todas las categorías, ya sea por un limitado interés, desconocimiento del tema o resistencia a reflexionar

sobre tales aspectos. Después de la intervención en todas las categorías se observan menos conflictos y un nivel más alto en la reflexión de sus respuestas.

Las actividades realizadas promovieron procesos de reflexión y comprensión en los adolescentes, para que pudieran vivenciar en el taller situaciones que pudieran aplicar en su vida diaria.

Aunado a todo lo anterior, podemos destacar que, los adolescentes mejoraron sus mecanismos de adaptabilidad social, a partir de las dinámicas efectuadas en las sesiones, las cuales propiciaban el trabajo colaborativo, el respeto, la aceptación, la asertividad, la expresión de emociones y la identidad de grupo, generándose vínculos a través del conocimiento de las experiencias de los demás.

Con base en todo el trabajo realizado, concluimos que, la adolescencia es la etapa donde se adquieren nuevas responsabilidades, así como nuevas perspectivas de lo que será la vida futura. La identidad de los adolescentes se ve modificada, pues experimentan diferentes roles y ya no sólo prestan atención a sus padres, también buscan diferentes modelos e independencia de su familia, considerando a los amigos como parte fundamental en su desarrollo.

Es por ello que la orientación y el apoyo a los adolescentes para la construcción de su proyecto de vida, es indispensable para que lo realicen de manera reflexiva y creativa, logrando así un plan de vida flexible, integrado de manera congruente y autorrealizador.

Algunas *limitaciones* que enfrentamos en el curso de este trabajo fueron:

- a) Actividades institucionales: En algunas ocasiones fue necesario aplazar las sesiones, por las actividades propias del centro educativo, como ensayos del coro o bailables, juntas y exámenes.
- b) El ausentismo frecuente de algunos alumnos les generaba atraso o falta de vinculación en las temáticas abordadas y dificultaba el progreso grupal

Se *recomienda* que:

- a) El curso-taller sea implementado por el psicólogo en colaboración con el docente, debido a la particularidad de los temas que se abordan y la

necesidad de contar con la perspectiva de ambos especialistas, tanto en la planeación de los contenidos, como en las acciones de intervención, evaluación y seguimiento

- b) Ante la saturación de trabajo del docente, es indispensable el apoyo del psicólogo para hacer factible la realización del curso-taller.
- c) Contemplar que se pueda destinar más tiempo a las temáticas, considerando el avance de los alumnos y las necesidades específicas que ellos van presentando. Esto particularmente en los temas del ejercicio de la sexualidad, relaciones de pareja, embarazo adolescente, métodos anticonceptivos, violencia y equidad de género.
- d) Considerando la relevancia del proyecto de vida y que las temáticas abordadas se empatan con los contenidos de algunas materias de primaria y secundaria, se podría integrar este trabajo en los programas formales de la RIEB.
- e) Iniciar el trabajo de construcción de proyecto de vida con adolescentes tempranos (11-12 años), que se encuentran en el nivel de primaria.

REFLEXIONES PERSONALES EN TORNO A LA EXPERIENCIA

A lo largo de este proyecto los aprendizajes y experiencias fueron múltiples, no solo en el ámbito académico, sino también en lo personal, puesto que logramos crecer y acumular una serie de anécdotas, las cuales estarán presentes a lo largo de este nuevo camino como profesionistas.

En primera instancia logramos enfrentar el gran temor de salir de las aulas, dejando de lado el análisis con libro y lápiz en mano, para así enfrentarnos a una realidad ni tan blanca ni tan negra, pero sí muy difícil de liderar.

Solucionar problemas, conocer personas, hacer amigos e interactuar con aquellos que no entran en esta última categoría, y solo, para que el trabajo sea de calidad porque más allá de pasar una asignatura, de aprender o de darle gusto al profe; **ahora tenemos que rendir cuentas a "ellos" esas personitas que requieren de nuestro apoyo y los cuáles serán los afectados si el trabajo es malo, pero muy beneficiados si por lo contrario el esfuerzo fuera el adecuado.**

Organizar material para cada una de las sesiones, ir de compras para que las actividades sean novedosas y muy lúdicas, aunque tu bolsillo este cada vez más vacío. **Cargar, recortar, pegar, escribir para que "ellos" disfruten la actividad y uno pueda lograr cumplir su objetivo, porque en un principio es lo que nos interesa, sin embargo como avanza el taller vas a prendiendo de ellos y te das cuenta que el objetivo no es lo único que perseguir, y vas disfrutando cada vez más este trabajo.**

"PUNTUALIDAD" nuestro dolor de cabeza, porque cada martes y jueves se convirtió en un maratón donde el premio era tan grande y motivante, que lograba que corriéramos, brincáramos, empujáramos e hiciéramos un sinfín de maniobras para llegar, teniendo que recorrer un maratón de no menos 3 horas, porque no importa distancia alguna cuando se adquiere responsabilidad con los participantes y con nosotras mismas.

Al término de este proyecto podemos darnos cuenta que nos convertimos en parte de algo, que fuimos importantes para alguien, que todos nuestros esfuerzos rindieron frutos para ellos; esos pequeños de la Escuela Primaria Miguel Ángel de

Quevedo, ellos los alumnos de sexto grado de primaria, ellos los que compartieron sueños anhelos y miedos, y sin los cuales este sueño no sería una realidad.

Es así como al término de este proyecto podemos decir que no solo aprendimos a diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención, logramos mucho más, aprendimos a comunicarnos, expresarnos, enfrentarnos a problemas reales y darles una solución oportuna, aprendimos a aceptar errores y críticas para así ser mejores cada día, aprendimos a ceder, pero también a defender nuestro punto de vista, aprendimos, que la puntualidad y responsabilidad son algo fundamental para que las cosas salgan bien, entendimos que el trabajo colaborativo nutre y fortalece los proyectos, pero sobre todo aprendimos que cada día podemos ser mejores si nos lo proponemos.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alegre, O. (2002). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales Núm. 4 Universidad Complutense de Madrid.
- Defensoría del Pueblo. Fondo de Población de Naciones Unidas Venezuela (2013). *Adolescencia, tú decides tu futuro*. Recuperado de http://venezuela.unfpa.org/documentos/P_C7.pdf Sep. 2015
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación–acción. /Revista Iberoamericana de Educación, 20/, 7-36. Recuperada de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF.en> agosto 2015
- Batanero, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. España: Editorial Síntesis.
- Belmonte, M. (1998). *Atención a la diversidad I: Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Mensajero S.A.
- Cárdenas, T. y Barraza, M. (2014) Marco Conceptual y experiencias de la educación especial. Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Castañeda, L. (2009). *Un plan de vida para jóvenes ¿Qué harás con el resto de tu vida?* México: Poder México.
- Cabrerizo, J. (2003) *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Casullo, M. C. y Cols. (1996). *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional*. Argentina: Editorial Paidós.
- Delgado X., Coord. (2010). *Manual Técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje*. Tijuana, Baja California: Centro de Enseñanza Técnica y Superior.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- D'Ángelo, O. (2000).** *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Revista Cubana de Psicología Vol. 17. No. 3.
- Delval J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Diamondstone, J. (2001). *Talleres para padres y maestros, diseño, conducción y evaluación*. México: Editorial Trillas.
- Fierro, F. (2011) Tesis de maestría: *El curso taller como modalidad para el trabajo con padres en integración educativa*. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- García, J., López, G., Morales, M., Solano, G., Van de Lart, M. y Vega, E. (2012). *Proyecto de vida en la adolescencia*. Facultad de Educación, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.
- Godínez, S., 2008). Tesis de licenciatura: *Taller: Proyecto de vida para adolescentes de tercer grado de educación secundaria*. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- González, R. y Guinart, S. (2015). *Alumnado en situación de riesgo social*, Barcelona: Editorial GRAÓ.
- FISAC (2001), *Manual TIPPS, Tema 12, Proyecto de vida*. México: Fundación de Investigaciones Sociales.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Muñoz, J. (2012). *El ocio y tiempo libre en la sociedad actual*. En contribuciones a las ciencias sociales, julio 2012, www.udmed.net/rev/cccss/20/ Recuperado en sep. 2015.
- Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Revista de currículum y formación de profesorado. Vol. 4. Universidad de Granada España. Disponible <http://www.redalyc.org> En agosto de 2015.

Lozano A., Torres P. y Olivas, M. (). *Deserción Escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. ¿??: Secretaría de Seguridad Pública.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz en la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Palacios, J., Marchesi, A, Coll, C. (2000). *Desarrollo Psicológico 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Phail E. (1999). *El tiempo libre y la autonomía: Una propuesta*, La ventana No. 9.

Pick, S. (2006) Aguilar J. Rodríguez (et al) *Planeando tu vida: nuevo programa de educación sexual para adolescentes*. México: Editorial Planeta (20^a reimpresión).

Pick, S. (2005). *Yo adolescente: Respuestas claras a mis grandes dudas*. México: Editorial Planeta (34^a reimpresión)

Rice, P. (1997) *Desarrollo Humano. Estilo de ciclo vital*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Rice. P. (2012). *Adolescencia: Desarrollo, Relaciones y Cultura*, Novena edición. Madrid: Prentice Hall.

Santrock. (2004). *Adolescencia, Psicología Del Desarrollo*. México: McGraw-Hill.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Silva, S. (2005). *Atención a la diversidad. Necesidades Educativas: Guía de actuación para docentes*. España: Editorial Ideas Propias.

Vargas, M. (Coord.) (2012) a. *Amores chidos Guía para docentes: Sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo con las y los jóvenes* Instituto Mexicano de la Juventud Recuperada de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/AMORes_CHIDOS.pdf en Septiembre 2015

Villanova, J. y Clemente, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid.

Vera, L. (2004). Rúbricas y listas de cotejo. Recuperado del sitio <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>

Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea. Tercera Edición.

ANEXOS
ADAPTACIÓN TEST DE FRASES INCOMPLETAS

(Anexo 1)

Nombre: _____

Edad_____ Fecha_____

Instrucciones: Completa las siguientes frases con lo primero que se te venga a la mente, recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas.

1. Comparada con las demás familias, la mía es_____
2. Yo sería feliz si_____
3. Me siento mejor en compañía de_____
4. Yo siempre he querido_____
5. Después de terminar la primaria yo_____
6. Mi papá y yo_____
7. Mis compañeros piensan que yo_____
8. Un buen amigo (a) es_____
9. Estudiar brinda la oportunidad para _____
10. Me da miedo_____
11. Pensar en mi futuro para mí es _____
12. Mi mamá y yo _____
13. Lo que más me gusta hacer_____
14. Me gustaría trabajar _____
15. Si no estudiara yo_____
16. Yo creo que soy _____
17. Con mi(s) hermano (s) yo_____
18. En la escuela me llevo mejor con_____
19. Tengo habilidad para_____
20. Algún día yo_____
21. Lo que no me gusta de mí es _____
22. Soy buen@ haciendo _____
23. Mis maestros piensan que yo_____
24. En un futuro yo espero_____
25. Con mis amigos yo_____
26. Yo soy_____
27. No me gusta la gente que_____
28. En la vida, lo más importante es_____

29. Lo que me no me gusta de mí es _____
30. Mis compañeros de clase _____
31. Lo que más quiero en la vida _____
32. Las personas que más me agradan _____
33. Lo que se me dificulta _____
34. Tener un empleo es _____
35. Es difícil hacer la tarea cuando _____
36. Yo tendría novi@ si _____
37. Cuando sea mayor yo _____
38. Tener hijos _____
39. Deseo casarme cuando _____
40. Me pongo nervioso cuando _____
41. Lo que más me gusta de mí es _____
42. Con mi familia me siento _____
43. El noviazgo es _____
44. Dentro de algún tiempo yo _____
45. Cuando ya trabaje me gustaría comprar _____

Cuestionario para padres

(Anexo 2)

Responda las siguientes las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible

1. ¿Cuál es la edad de la madre?
2. ¿Cuál es la edad del padre?
3. ¿Cuál es el último grado de estudios de la madre?
4. ¿Cuál es el último grado de estudios del padre?
5. ¿Cuál es el estado civil de los padres?
6. ¿Cuántas personas integran su familia?
7. ¿Cuántos hijos tiene, que aun dependan económicamente de los padres?
8. ¿Cuál es el ingreso que recibe mensualmente su familia?
9. ¿Quién se encarga de la educación de su hijo?
10. ¿Su hijo asiste a alguna actividad recreativa o cultural fuera de la escuela?
¿Cuál?

Gracias por su colaboración

ANEXO 3

RECURSO DE EVALUACIÓN

RESULTADOS DE CADA SESIÓN OBTENIDOS MEDIANTE RÚBRICAS Y LISTAS DE CHEQUEO

RÚBRICA 1, SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN AL TALLER

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|--------------------------|--|---|--|
| Contenido temático | Los participantes comprenden la importancia de la identificación de cualidades y defectos proporcionando ejemplos encontrados en su persona. | Los participantes comprenden la importancia de la identificación de sus cualidades y defectos, pero les cuesta trabajo identificar los propios. | Los participantes proporcionan ejemplos de cualidades y defectos pero no en su persona, por lo que le dan poca importancia al reconocimiento de estos elementos. |
| Elaboración de gafete | Los participantes logran colocar los elementos designados por las facilitadoras, nombre, edad, características personales, cualidades, defectos así como sus gustos. | Los participantes colocan los elementos designados por las facilitadoras pero con una descripción muy breve. | Los participantes colocan solo algunos elementos y otros lo omiten. |
| Elementos significativos | Los participantes logran elegir una cualidad y un defecto, el cual es representativo en su personalidad; además de esto explican el porqué de esta elección. | Los participantes eligen una cualidad y defecto pero sus argumentos del porque son escasos. | Los participantes eligen varias cualidades y defectos, siendo éstos poco representativos en su personalidad. |

En esta sesión los participantes, conocieron los conceptos de cualidades y defectos, los cuales fueron necesarios para la elaboración de su gafete. En sus trabajos presentados se observaron las dificultades que tuvieron al elegir cualidades y defectos respectivos de su personalidad, por lo cual se colocaron en niveles bajos en cuanto a comprensión del concepto y elección de elementos significativos.

RÚBRICA 2 SESIÓN 2: ESTABLECIENDO REGLAS Y EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|------------------------------------|--|--|--|
| Comprensión del concepto y ejemplo | Los participantes logran decir el concepto con sus propias y a ejemplos claros de ello. | Los participantes logran dar ejemplos sin embargo muestra dificultades para dar el concepto con sus propias palabras. | Los participantes muestran dificultad para decir el concepto con sus propias palabras y dar ejemplos. |
| Construcción de regla | Los participantes identifican aspectos importantes para regular en el grupo y construye una regla oportuna para el taller. | Los participantes tienen claro los aspectos importantes a regular, pero requieren apoyo de las facilitadoras para consolidar una regla para el taller. | Los participantes muestran dificultades para construir reglas oportunas para el taller. |
| Código de convivencia | Los participantes son capaces de recuperar reglas importantes para el taller a partir de un consenso grupal. | Los participantes son capaces de recuperar reglas para plasmarlas en el código pero requiere apoyo de las facilitadoras para llegar a un consenso. | Los participantes muestran dificultades para recuperar reglas oportunas para el taller aún con apoyo de las facilitadoras. |

En esta sesión elaboraron su código de convivencia y los participantes se colocaron en un nivel medio en todas las categorías, ya que elaboraron reglas con apoyo de las facilitadoras pero no lograron expresar el concepto con sus propias palabras. Sin embargo, uno de los equipos logró un mejor desempeño al proporcionar reglas oportunas y un concepto claro y preciso. Al parecer en el grupo se presenta cierta dificultad o negativa para establecer las formas necesarias para convivir, de forma armónica, dentro del grupo.

RÚBRICA 3. SESIÓN 3. ¿QUIÉN SOY?

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|---------------------------|--|---|---|
| Comprensión de conceptos | Los participantes explican el concepto, y logran proporcionar ejemplos. | Los participantes dan el concepto, y proporcionan ejemplos con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes tienen dificultades para entender el concepto así como para dar ejemplos. |
| Cualidades y Defectos | Los participantes logran identificar adecuadamente los defectos y cualidades que encuentra en su persona. | Los participantes logran identificar cualidades y defectos con apoyo de las facilitadoras. | Los participantes requieren apoyo de las facilitadoras en todo momento para identificar tanto cualidades como defectos. |
| Cualidades sobresalientes | Los participantes, logran identificar las cualidades (físicas o de personalidad) que sobresale de entre todas. | Los participantes identifican sus cualidades adecuadamente, pero muestran dificultad para identificar cuál sobresale. | Los participantes requieren apoyo de las facilitadoras para extraer la cualidad más sobresaliente de su persona. |

En esta sesión los participantes tuvieron una mejor comprensión de los conceptos, identificando cualidades y defectos propios de su personalidad, dándole más relevancia a cualidades como la inteligencia, la valentía, honestidad, respeto, la seguridad; y en cuanto a los defectos refirieron al miedo, a la inseguridad y a la rebeldía; sin darle mayor importancia a cualidades y defectos físicos.

RÚBRICA 4. SESIÓN 4 ¿CÓMO ME CONSTRUYO?

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|---|--|---|---|
| Comprensión de conceptos | Los participantes explican el concepto, y logran proporcionar ejemplos. | Los participantes dan el concepto, y proporcionan ejemplos con ayuda de las facilitadoras. | A los participantes les cuesta trabajo entender el concepto así como dar ejemplos. |
| Identificación de cualidades en los otros | Los participantes colocan las cualidades y defectos de sus compañeros. | LOS participantes colocan cualidades y habilidades que no corresponden a la persona. | Los participantes colocan frases ofensivas. |
| Aceptación de lo escrito | Los participantes se sorprenden y muestran agrado por las cualidades y habilidades que sus compañeros les escribieron. | Los participantes están de acuerdo solo con algunas habilidades y cualidades que sus compañeros identifican en ellos. | Los participantes se muestran molestos por las cualidades que sus compañeros escribieron al no corresponder a su persona. |

En esta sesión los participantes tuvieron una comprensión total del concepto de cualidades y defectos. Ellos son capaces de identificar en sí mismos y en otros dichos aspectos, por esta razón se sitúan en los niveles más altos de evaluación.

CUADRO COMPARATIVO 1

SESIÓN 5 ME QUIERO, NO ME QUIERO

| MODELO DE PLASTILINA | | |
|---------------------------------------|--|--|
| | Autoestima alta | Autoestima baja |
| Valoración de sí mismo | Los participantes añaden más pedazos de plastilina en su modelo; al escuchar frases positivas | Los participantes desprenden más pedazos de plastilina A su modelo; al escuchar frases negativas |
| Representación | <p>El modelo contiene las características semejantes al modelo real: Color de cabello correspondiente. Altura y complexión correspondiente. El modelo corresponde al sexo del modelo original. Utiliza colores correspondientes a sus partes.</p> <p>Elementos básicos para el muñeco de plastilina: Cabeza: ojos, boca, nariz, oídos, cabello. Tronco: brazos, manos, piernas, pies El muñeco se encuentra vestido</p> | <p>El trabajo final no contiene ningún color que corresponda al modelo real e integra elementos que no corresponden semánticamente</p> |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes expresan sus sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos o palabras |

Durante esta sesión los participantes mostraron un alto desempeño en la elaboración de su figura de plastilina al representar en su modelo los atributos físicos que los caracterizan, de tal manera que pareciera que existe una adecuada representación de su autoconcepto. No obstante, al momento de la lectura de frases que alimentan o dañan la autoestima, tienen dificultades para expresar las emociones o sentimientos que éstas les generan, probablemente porque en su grupo cultural no se acostumbra dicha expresión o bien, por las características propias de su desarrollo en que se subestima la expresión de sus emociones o existe una limitada variedad para hacerlo.

RÚBRICA SESIÓN 5. SESIÓN 6 LO MEJOR DE MI VIDA

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|--|---|---|--|
| Reconocimiento de los eventos significativos | Los participantes identifican fácilmente, los eventos significativos que han vivido. | Los participantes identifican el evento significativo; solo con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes considera que en su vida aún no cuenta con un evento significativo |
| Participación en el grupo | Los participantes, dan ideas y aportan comentarios durante la tarea. | Los participantes son poco activos durante la tarea, y con apoyo dan ideas y aportan escasos comentarios. | Los participantes permanecen sólo como espectadores de la actividad aún con petición de las facilitadoras. |
| Coherencia | Las imágenes son congruentes con la explicación de la historieta. | Algunas imágenes son congruentes con la explicación de la historieta | Las imágenes y el discurso sobre la historieta corresponden a otro trabajo. |
| Estética | Los participantes realizaron adecuadamente los recortes y/o dibujos de su cartel. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos de manera aceptable. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos con descuido. |
| Secuencia | Los participantes logran ordenar sus eventos significativos cronológicamente, | Los participantes realizan la actividad con apoyo de las facilitadoras para identificar un orden adecuado para los eventos que seleccionaron. | Los participantes realizan la actividad sin ninguna secuencia cronológica aun con apoyo de las facilitadoras |
| Contenido | Los participantes completan su historieta, con ejemplos claros y precisos, que dan repuesta a la indicación dada. | Los participantes realizan la actividad, solo con ayuda de las facilitadoras, proporcionando algunos ejemplos. | Los participantes dan ejemplos, pero estos son poco claros, y suelen ser repetitivos. |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| Exposición del trabajo | Los participantes logran presentar su trabajo al resto de sus compañeros compartiendo sus experiencias de forma clara. | Los participantes logran presentar su trabajo pero omite ciertas partes importantes de éste. | Los participantes intentan exponer su trabajo pero presentan dificultad al expresarse en grupo. |
|------------------------|--|--|---|

En dicha actividad realizada en la sesión 6, los participantes realizaron una historieta sobre los eventos significativos a lo largo de su vida, en la cual requirieron apoyo por parte de las facilitadoras para la identificación de cada uno de ellos aunque tuvieron dificultades para darle una estructura y secuencia adecuada. Además de que sus viñetas eran medianamente congruentes con la explicación dada. Esto por la dificultad que representó para ellos reflexionar sobre sus experiencias más significativas y más aún comentarlo con el grupo.

RÚBRICA 6. SESIÓN 7 ¿QUIÉN SOY, QUIÉN ESTÁ A MI LADO?

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Comprensión de la idea principal | Los participantes son capaces de identificar la idea principal del video y logran expresarla abiertamente al grupo. | Los participantes logran identificar la idea principal del video con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes comprenden la totalidad del video, pero le cuesta trabajo identificar la idea principal. |
| Participación en el grupo | Los participantes son activos durante la tarea, dan ideas y aportan comentarios | Los participantes son poco activos durante la tarea, y con apoyo de las facilitadoras dan ideas y aporta escasos comentarios. | Los participantes permanecen sólo como espectadores de la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Formación de opinión | Los participantes estructuran un juicio acerca del mensaje expuesto en el video y logran, expresar y defender su opinión. | Los participantes comprenden el mensaje del video, y logra formular una opinión de éste. | Los participantes exponen el gusto o disgusto por el video pero aun no forman una opinión propia. |
| Adquisición de un nuevo aprendizaje | Los participantes expresan que el video les dejó una nueva enseñanza, y nuestra inquietud por conocer más del tema. | Los participantes mencionan que el video les agradó mucho y que les gustaría indagar más del tema. | Los participantes se muestran indiferente con lo expuesto en el video y no da indicios de querer saber más del tema. |

En la séptima sesión los participantes lograron situarse en el nivel alto con respecto a la extracción de la idea principal del video y en su exposición frente al grupo. Asimismo comprendieron el mensaje del video formulándose una opinión personal acerca de la temática abordada en éste, recuperando la definición de autoestima y el autoconcepto. El grupo integro mencionó el agrado por el video provocando que ellos quisieran indagar más sobre él. Cabe mencionar que dos de los equipos no lograron consolidar el trabajo escrito; sin embargo, al exponer en plenaria recuperaron los planteamientos básicos de la actividad, así como los recursos utilizados, lo que favoreció a que lograran cumplir con el objetivo de manera adecuada.

RÚBRICA 7. SESIÓN 8. SE BUSCA UN AMIGO

| | ALTA | MEDIA | BAJA |
|------------------------|--|---|---|
| Contenido | Los participantes explican el contenido de su cartel, adecuadamente. | Los participantes explican con apoyo de las facilitadoras el contenido de su cartel | Los participantes aún con apoyo se rehúsan a explicar el contenido de su cartel |
| Representación gráfica | Las imágenes y oraciones son congruentes con la indicación dada. | Algunas imágenes y oraciones son congruentes con la indicación dada. | Las imágenes y oraciones corresponden a un trabajo distinto al solicitado |
| Coherencia | Las imágenes son congruentes con la explicación del cartel | Algunas imágenes son congruentes con la explicación del cartel | Las imágenes y el discurso sobre el cartel corresponden a otro trabajo. |
| Estética | Los participantes realizaron adecuadamente los recortes y/o dibujos de su cartel. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos de manera aceptable. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos con descuido. |
| Expresión | Los participantes exponen sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión | Los participantes tienen dificultad para exponer sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión | Los participantes necesitan mayor apoyo para expresar su ideas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión |

En esta sesión los participantes se colocaron en el nivel medio en la mayoría de los rubros excepto por el de expresión, en donde los participantes lograron exponer de forma coherente la temática de amistad y su relevancia en la etapa en la que ellos se encuentran, esto debido a que la amistad es la red de apoyo más relevante en esta etapa. Hasta este punto del curso-taller se observa una constante en cuanto al desempeño de forma escrita que se coloca por debajo de la ejecución verbal. A diferencia de las primeras sesiones.

LISTA DE COTEJO 1. SESIÓN 9: MI FAMILIA.

| Indicador | Presente | Ausente | Observaciones |
|--|----------|---------|--|
| Los participantes Logran identificar el concepto de familia. | X | | Identifican que existen familias diversas, ya que cada una de ellas se conforma por integrantes distintos. |
| Los participantes se integran de forma espontánea. | X | | |
| Los participantes se mantienen atentos a las indicaciones. | X | | |
| Los participantes se muestran entusiastas por realizar la tarea | X | | |
| Los participantes logran dar respuesta a las preguntas efectuadas. | X | | No solo responden adecuadamente la pregunta, sino ejemplifican con situaciones a las que ellos se enfrentan en el día a día. |
| Los participantes identifican la importancia del núcleo familiar en su vida | X | | |
| Los participantes logran construir el concepto de familia con sus propias palabras | X | | |

Durante la dinámica realizada en la sesión de familia, los participantes se mostraron muy activos cuando se les pedía que dieran respuesta a las preguntas efectuadas por las facilitadoras, además de que daban ejemplos de situaciones a las que ellos se enfrentan en su día a día en sus núcleos familiares. Asimismo en plenaria compartieron las diversas estructuras familiares en las que ellos viven, por ejemplo quienes viven con ambos padres, los que viven con papá o mamá, e incluso quienes son educados por sus abuelos o tíos.

LISTA DE COTEJO 2. SESIÓN 10. ¿CON QUIÉN QUIERO ESTAR?

| Indicador | Presente | Ausente | Observaciones |
|--|----------|---------|--|
| Los participantes trabajan activamente en la construcción de las categorías. | X | | Algunos de los integrantes se muestran renuentes al hablar del tema. |
| Los participantes ejemplifican claramente los elementos de las categorías, en su representación. | X | | |
| Los participantes utilizan los materiales proporcionados. | X | | |
| Los participantes estructuran adecuadamente sus diálogos. | X | | Los estructura adecuadamente de manera escrita, pero al representarlos verbalmente muestra dificultades. |
| Los participantes distinguen cada una de las categorías | X | | |
| Los participantes reconocen la relevancia e incidencia de las nuevas relaciones en su vida | X | | En este caso las niñas se ven más participativas que los niños. |

En la dinámica de sociodrama se desempeñaron adecuadamente aunque hubo algunos participantes que al inicio de la actividad se mostraron renuentes por la temática abordada en esa sesión, sin embargo en el transcurso de las actividades se fueron integrando a la actividad, motivados en gran medida por los materiales utilizados.

LISTA DE COTEJO 3. SESIÓN 11 RECORDANDO LO APRENDIDO

| Indicador | Presente | ausente | Observaciones |
|--|----------|---------|--|
| Los participantes recuerdan los conceptos visto hasta el momento | X | | |
| Los participantes logran ejemplificar los conceptos revisados | X | | |
| Los participantes logran explicar un concepto grupalmente | X | | Les cuesta trabajo llegar a un consenso. |
| Los participantes construyen una conclusión general de los conceptos revisados | X | | Les toma mucho tiempo llegar a un consenso grupal. |
| Los participantes muestran interés al querer indagar más sobre el tema | | X | |

Durante esta actividad se abordaron los contenidos revisados hasta el momento **por medio de la actividad "recordando lo aprendido" donde tenía como objetivo** realizar una evaluación intermedia. Los alumnos obtuvieron muy buenos resultados al lograr comprender por completo los conceptos revisados, así como ejemplificar cada uno de ellos y lograr la construcción de una conclusión general. Sin embargo, para esto fue complicado el trabajo en equipo ya que al tener tan claras la temáticas ellos generaban muchos comentarios y eso dificultó el llegar a un consenso grupal.

LISTA DE COTEJO 4. SESIÓN 12 TOMA DE DECISIONES

| Indicador | presente | Ausente | Observaciones |
|--|----------|---------|---------------|
| Los participantes prestan atención a la exposición | | X | |
| Los participantes comprenden la viñeta proporcionada y discute el contenido con su equipo. | X | | |
| Los participantes logran identificar las posibles decisiones que pueden elegir | X | | |
| Los participantes elaboran el proceso indicada para la toma de decisiones. | X | | |
| Los participantes entienden la importancia de la toma de decisiones | X | | |
| Los participantes exponen sus argumentos frente al grupo con claridad | X | | |

Al abordar la temática toma de decisiones, los alumnos se mostraron muy participativos al efectuar la dinámica; en la que se logró observar la comprensión en su totalidad del tema, al llevar a cabo el proceso de toma de decisiones indicado tanto en el trabajo escrito como en el verbal. Esto gracia a la presentación de power point, **donde se explicaba claramente el “proceso consiente de toma de decisiones”**.

RÚBRICA 8. SESIÓN 13. TIC-TAC EL RELOJ CORRE

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Comprensión de la idea principal | Los participantes SON capaces de identificar la idea principal del video y logran expresarla abiertamente al grupo. | Los participantes logran identificar la idea principal del video con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes comprenden la totalidad del video, pero les cuesta trabajo identificar la idea principal. |
| Participación en el grupo | Los participantes son activos durante la tarea, dan ideas y aportan comentarios | Los participantes son poco activos durante la tarea, y con apoyo de las facilitadoras dan ideas y aportan escasos comentarios. | Los participantes permanecen sólo como espectadores de la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Formación de opinión | Los participantes son capaces de formar un juicio acerca del mensaje expuesto en el video y logran expresar y defender su opinión. | Los participantes comprenden el mensaje del video, y logra formular una opinión de éste. | Los participantes exponen el gusto o disgusto por el video pero aun no forman una opinión propia. |
| Adquisición de un nuevo aprendizaje | Los participantes expresan que el video les dejó una nueva enseñanza, e inquietud por conocer más del tema. | Los participantes mencionan que el video le agradó mucho y que les gustaría indagar más del tema. | Los participantes se muestran indiferentes con lo expuesto en el video y no dan indicios de querer saber más del tema. |
| Contextualización del video | Los participantes identifican elementos en el video que son propios de su vida y los reflexionan | Los participantes identifican elementos del video presente en su vida pero requieren apoyo de las facilitadoras para reflexionar sobre ello. | Los participantes requieren de apoyo para contextualizar elementos del video con su vida diaria. |

En la sesión 7 donde se trabajó la temática el buen uso del tiempo, los participantes lograron identificar los elementos expuestos en el video, sin embargo en el momento de hacer un análisis de estos elementos con su vida diaria ellos mostraron algunos problemas, por lo que requirieron apoyo extra de las facilitadoras. Así mismo manifestaron agrado por la temática abordada, por lo que mencionaron querer saber más del tema ya que identificaron tener problemas en la organización de sus horarios.

LISTA DE COTEJO 5. SESIÓN 14. "MIS METAS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO."

| Indicador | Presente | Ausente | Observaciones |
|--|----------|---------|---------------|
| Los participantes prestan atención a las indicaciones | X | | |
| Los participantes son capaces de hacer visualizaciones propias a futuro | X | | |
| Los participantes establecen metas definidas a largo plazo en el ámbito escolar | | X | |
| Los participantes establecen metas definidas a largo plazo en el ámbito laboral | X | | |
| Los participantes establecen metas definidas a largo plazo en el ámbito familiar | X | | |
| Los participantes establecen metas definidas a largo plazo en el ámbito personal | X | | |
| Los participantes comprenden la relevancia del establecimiento de metas para la construcción del proyecto del vida | X | | |

En la sesión de "metas a corto, mediano y largo plazo" se obtuvieron resultados muy interesantes, al observar a los alumnos redactar sus metas de una manera correcta, y al escuchar sus opiniones relacionadas con la importancia que tiene el establecimiento de éstas para la construcción de su proyecto de vida. Sin embargo, a pesar de comprender adecuadamente el tema, aún no tenían claro las estrategias a seguir para consolidar cada una de las metas, sobre todo en el ámbito escolar. Debido a que es el primer acercamiento que el grupo tienen a la temática del establecimiento de metas.

RÚBRICA 9. SESIÓN 15. MI PRIMER SUELDO

| | Alto | Medio | Bajo |
|--------------------------|--|--|---|
| Comprensión del concepto | Los participantes logran entender el concepto y proporciona ejemplos que apoyan al grupo. | Los participantes logran entender el concepto pero aun no da ejemplos concretos. | Los participantes se mantienen atento a las explicaciones pero aún le cuesta trabajo entender el concepto. |
| Desempeño físico | Los participantes logran realizar todos los ejercicios, con un muy buen desempeño. | Los participantes realizan todos los ejercicios, pero con algunas limitaciones. | Los participantes se niegan a realizar las actividades por considerarlas muy complicadas. |
| Desempeño cognitivo | Los participantes logran responder a todas las preguntas con un muy buen desempeño. | Los participantes solo responden a algunas de las preguntas realizadas. | Los participantes dan respuestas equivocadas a las preguntas planteadas. |
| Sueldo ganado | Los participantes comprenden la relación de trabajar y ganar un sueldo, y defiende sus honorarios. | Los participantes comprenden la relación de trabajar y ganar un sueldo, pero muestra poco interés por defender sus honorarios. | Los participantes comprenden que trabajar es bueno; pero no lo relaciona con los derechos que tiene que recibir por dicho trabajo. |
| Gastos por cubrir | Los participantes son capaces de identificar los gastos que tienen los adultos y dan ejemplos significativos. | Los participantes logran identificar los gastos que tienen los adultos, pero solo dan ejemplos con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes proporcionan ejemplos de gastos por cubrir, pero estos no son los adecuados. |
| Financiamiento de gastos | Los participantes logran hacer un buen presupuesto tomando en cuenta el sueldo con el que cuentan y priorizando los gastos más importantes. Además de que destinan una cantidad al ahorro. | Los participantes logran realizar su presupuesto con relación al sueldo y gastos por cubrir. Pero dichos gastos no son necesariamente los más importantes. | Los participantes logran realizar un presupuesto pero su sueldo solo lo destinan a gastos relacionados con el ocio y la diversión, además de que su sueldo no es suficiente para cubrir todo lo que quieren realizar. |

| | | | |
|-------------------------|--|---|--|
| Responsabilidad laboral | Los participantes logran entender que es importante trabajar para ganar un sueldo, y así poder alcanzar un bienestar personal. | Los participantes aprenden la importancia del trabajo, pero aún le cuesta trabajo destinar el sueldo percibido para alcanzar el bienestar personal. | Los participantes comprenden la importancia del sueldo, pero deja de lado lo importante del trabajo. |
|-------------------------|--|---|--|

En esta dinámica los alumnos se mostraron muy entusiastas y participativos, al realizar cada una de las actividades de manera correcta, a pesar de que las relacionadas al desempeño cognitivo les costaron más trabajo. Del mismo modo ellos lograron comprender la importancia del trabajo y la adecuada administración del sueldo pese a que no tenían muy claro la forma correcta de hacerlo ya que por la etapa de desarrollo en la que se encuentran no se les delega esas responsabilidades por parte de sus padres o tutores.

RÚBRICA 10. SESIÓN 16. ANALIZANDO LO APRENDIDO

| | ALTO | MEDIO | BAJO |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Comprensión de la idea principal | Los participantes son capaces de identificar la idea principal del video y logran expresarla abiertamente al grupo. | Los participantes logran identificar la idea principal del video con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes comprenden la totalidad del video, pero les cuesta trabajo identificar la idea principal. |
| Participación en el grupo | Los participantes son activos durante la tarea, da ideas y aporta comentarios | Los participantes son poco activos durante la tarea, y con apoyo de las facilitadoras dan ideas y aporta escasos comentarios. | Los participantes permanecen sólo como espectadores de la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Formación de opinión | Los participantes son capaces de formar un juicio acerca del mensaje expuesto en el video y logra, expresar y defender su opinión. | Los participantes comprenden el mensaje del video, y logran formular una opinión de éste. | Los participantes exponen el gusto o disgusto por el video pero aun no forman una opinión propia. |
| Adquisición de un nuevo aprendizaje | Los participantes expresan que el video les dejó una nueva enseñanza, y nuestra inquietud por conocer más del tema. | Los participantes mencionan que el video les agradó mucho y que les gustaría indagar más del tema. | Los participantes se muestran indiferentes con lo expuesto en el video y no da indicios de querer saber más del tema. |
| Contextualización del video | El participante identifica elementos en el video que son propios de su vida y los reflexiona. | El participante identifica elementos del video presente en su vida pero requiere apoyo de las facilitadoras para reflexionar sobre ello. | El participante requiere de apoyo para contextualizar elementos del video con su vida diaria. |

En esta dinámica los participantes lograron comprender adecuadamente la idea principal del video, así como formular una opinión personal de éste, además de expresar inquietud por conocer más del tema al realizar un análisis adecuado sobre los elementos encontrados en la proyección y los encontrados en su vida diaria, tales como los conceptos de autoestima, autoconcepto, redes de apoyo, noviazgo en la adolescencia, toma de decisiones, metas y uso del tiempo.

RÚBRICA 11. SESIÓN 17 Y 18. MANOS A LA OBRA

| | Alto | Medio | Bajo |
|--------------------------|---|--|---|
| Comprensión del concepto | Los participantes son capaces de identificar los componentes principales para comenzar a construir su proyecto de vida. | Los participantes son capaces de identificar los componentes para la construcción del proyecto de vida pero solo con ayuda de las facilitadoras. | Los participantes saben la importancia del proyecto de vida pero no tienen claro los componentes principales de este. |
| Coherencia | Las imágenes y el texto son congruentes con la explicación del trabajo | Algunas imágenes o el texto son congruentes con la explicación del trabajo | Las imágenes y el discurso corresponden a otro trabajo. |
| Estética | Los participantes realizaron adecuadamente los recortes y/o dibujos de su cartel. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos de manera aceptable. | Los participantes realizaron sus recortes y/o dibujos con descuido. |
| Trabajo final | Los participantes logran establecer su proyecto de vida, por iniciativa propia, retomando todos los componentes indispensables para este. | Los participantes logran establecer su proyecto de vida, pero aun no contempla todos los requerimientos necesarios. | Los participantes establecieron algunos componentes para comenzar a establecer su proyecto de vida. |

Durante las dos sesiones donde se construyó el proyecto de vida los participantes mostraron un alto nivel de interés y entusiasmo, al plasmar de manera gráfica su proyecto de vida. En los trabajos se pudo observar un alto nivel de comprensión acerca del tema ya que trataron de incluir todos los elementos revisados durante el curso –taller (autoestima, autoconcepto, redes de apoyo, noviazgo en la adolescencia, toma de decisiones, metas y uso del tiempo, aunado al uso adecuado del dinero); aun cuando le costó trabajo organizarlos. La mayor dificultad mostrada por los alumnos fue la parte estética ya que al ser un trabajo efectuado de forma libre requirió mayor creatividad.

RÚBRICA 12. SESIÓN 20. LLEGÓ LA HORA

| | Alto | Medio | Bajo |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Exposición del trabajo | Los participantes logran presentar su trabajo al resto de sus compañeros compartiendo sus experiencias de forma clara. | Los participantes logran presentar su trabajo pero omite ciertas partes importantes de éste. | Los participantes intentan exponer su trabajo pero presenta dificultad al expresarse en grupo. |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran las emociones y sentimientos que les genera el compartir su trabajo con sus padres. | Los participantes muestran mínimamente sus emociones a sus padres al exponer sus trabajos. | Los participantes se muestran herméticos al compartir sus proyectos de vida con sus padres. |
| Argumentación | Los participantes proporcionan argumentos sólidos ante las dudas de los padres acerca de los elementos que constituyen su trabajo | Los participantes son capaces de defender algunos aspectos de su trabajo ante las preguntas efectuadas por su padre | Los participantes muestran argumentos poco claros cuando los padres interrogan su trabajo |

En esta última sesión los participantes demostraron el aprendizaje obtenido durante el curso-taller, dando como resultado la exposición frente a compañeros y padres de familia. Se logró observar un alto manejo del tema Proyecto de Vida al exponer su trabajo de forma clara y precisa. En cuanto a la expresión de emociones y sentimientos los participantes mostraron una gran apertura hacia los compañeros, los padres de familia y las facilitadoras, sin embargo ante las dudas de los padres algunos participantes no lograron defender sus ideas de manera clara. Pese a esto podemos afirmar que el curso-taller favoreció de manera importante las habilidades comunicativas y sociales sin ser estas un objetivo del taller.

ANEXO 4 RÚBRICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

RÚBRICA SESIÓN 1 INTRODUCCIÓN AL TALLER

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aporta ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quieren hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--------------------------|---|--|--|

Durante esta primera sesión, se puede observar que el grupo se sitúa en el nivel medio, a partir de la evaluación hecha a los 6 equipos formados en la mayoría de los rubros de interacción social, ya que se relacionan, cooperan y participan dentro de las actividades adecuadamente con petición de las facilitadoras, sin embargo el grupo muestra dificultades al momento de expresar emociones y sentimientos así mismo presenta limitaciones para pedir o brindar apoyo a los demás.

RÚBRICA SESIÓN 2 ESTABLECIENDO REGLAS Y EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aporta ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quieren hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

En esta sesión el grupo se sitúa en el nivel medio en la mayoría de los rubros, teniendo tres avances significativos, en primera instancia en cuanto a la participación a lo largo de las actividades ya que se expresan de manera fluida y logran exponer sus ideas frente al grupo sin necesidad de que las facilitadoras hagan la petición. Del mismo modo los participantes lograron tener un avance en cuanto la expresión de emociones y asertividad, colocándose así en un nivel más alto respecto de la sesión anterior.

RÚBRICA SESIÓN 3 ¿QUIÉN SOY?

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aporta ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quieren hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--------------------------|---|--|--|

En la tercera sesión, los participantes muestran avances importantes en cuanto a la forma de relacionarse entre pares y la disposición para llevar a cabo las dinámicas, colocándose en un nivel alto con respecto a los dos primeros rubros. Mientras que en el resto se mantienen en los mismos niveles que la sesión anterior.

RÚBRICA SESIÓN 4 ¿CÓMO ME CONSTRUYO?

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aporta ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quieren hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--------------------------|---|--|--|

Durante esta sesión, los participantes se mostraron muy activos durante la ejecución de las actividades, teniendo de este modo un avance hacia el nivel alto en su desempeño, respecto a todos los rubros de interacción social, favoreciendo así el trabajo efectuado en esta sesión. Estos resultados pueden ser interpretados bajo la óptica de que la actividad desarrollada permitió una mayor interacción entre ellos lo cual resultó gratificante para el grupo.

RÚBRICA SESIÓN 5 ME QUIERO, NO ME QUIERO

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios | Los participantes hacen comentarios adecuados | Los participantes hacen comentarios |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | adecuados respecto al tema de manera voluntaria | respecto al tema con petición de las facilitadoras | inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--|---|--|--|

Dentro de esta sesión los participantes se colocaron en un nivel medio en la mayoría de los rubros, manteniendo solamente en un nivel alto su participación en el grupo, expresándose de una manera fluida las ideas y comentarios que ayudaron a la ejecución del trabajo. La actividad desarrollada influyó en los resultados ya que al tener que elaborar su figura de plastilina los participantes comprometieron toda su creatividad para la construcción de su molde. Durante la actividad la docente y facilitadoras fungieron como modeladoras al realizar paralelamente su molde de plastilina, lo cual propicio que los participantes se involucraran de manera fluida y eficaz.

RÚBRICA SESIÓN 6 LO MEJOR DE MI VIDA

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y comparten con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quieren hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Respecto de la sesión anterior, los participantes muestran avances en los rubros de interacción, participación en el grupo, asertividad, cooperar y compartir sin embargo se les dificulta expresar emociones y sentimientos, debido a que la actividad implica un análisis retrospectivo de sus experiencias más significativas a lo largo de su vida, cuando se les solicitó que las plasmaran en su historieta, por lo cual es complicado para ellos hacer participaciones espontáneas, y por ello se mantienen en un nivel medio en estos dos aspectos.

RÚBRICA SESIÓN 7 ¿QUIÉN SOY Y QUIEN ESTÁ A MI LADO?

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus nuevos compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | acerca del desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. | descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Al desarrollarse esta actividad los participantes lograron expresar sus emociones y sentimientos ya que el material audio-visual propició que ellos tuvieran una mayor apertura en este rubro, debido a que el video pone en manifiesto una situación en donde la autoestima y redes de apoyo influyen de manera positiva en la conformación de las metas; no obstante, en las demás categorías su desempeño se sitúa en el nivel medio, manteniéndose igual que en la sesión anterior.

RÚBRICA SESIÓN 8 SE BUSCA UN AMIGO

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aporta ideas y hace comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aporta escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| | elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

A lo largo de esta sesión los participantes trabajaron adecuadamente, obteniendo el nivel más alto, en cuanto a interacción social. Fue visible el progreso que los participantes tuvieron hasta ese momento, resultado del trabajo efectuado en cada una de las sesiones anteriores puesto que mostraron avances al expresar sus emociones, trabajar en equipo y participar en las actividades, podemos inferir que la temática de la amistad ayudó bastante a que se diera esta mejoría, debido a que en la etapa de la adolescencia el grupo de amigos es una de las redes de apoyo más importante.

RÚBRICA SESIÓN 9 MI FAMILIA.

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aporta escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios | Los participantes hacen comentarios adecuados | Los participantes hacen comentarios |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | adecuados respecto al tema de manera voluntaria | respecto al tema con petición de las facilitadoras | inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--|---|--|--|

Durante esta sesión el nivel del grupo se mantuvo con el mismo nivel de desempeño que la sesión anterior, habiendo de este modo una constante en su manera de interactuar, participar y expresar sus emociones, es observable como el grupo fue adquiriendo confianza con su compañeros y facilitadoras para hablar de aspectos personales, en este caso en particular hablar acerca de la dinámica familiar y las circunstancias a las que se enfrentan día a día, además de que la actividad desarrollada en esta sesión, por su origen lúdico, permitió más apertura por parte del grupo.

RÚBRICA SESIÓN 10 CON QUIEN QUIERO ESTAR.

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aporta escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios | Los participantes hacen comentarios adecuados | Los participantes hacen comentarios |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | adecuados respecto al tema de manera voluntaria | respecto al tema con petición de las facilitadoras | inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |
|--|---|--|--|

A lo largo de esta sesión los participantes mostraron un desempeño alto en todos los rubros, llevándose a cabo la actividad adecuadamente y manteniendo el nivel de las dos sesiones anteriores, al tocar las temáticas de relaciones de pareja en la adolescencia el grupo se vio muy motivado y participativo debido a los materiales proporcionado por parte de las facilitadoras para la realización del sociodrama, en el cual los participantes se despersonalizaron, esto permitió que los participantes externaran dudas con respecto al noviazgo en la adolescencia.

RÚBRICA SESIÓN 11 RECORDANDO LO APRENDIDO

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. | |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Durante la sesión de retroalimentación los participantes interactuaron de manera eficaz, no obstante tuvieron un retroceso en dos rubros, los cuales son expresión de emociones y sentimientos, y asertividad, observándose que son las áreas donde tienen más dificultades para su adecuado desarrollo dentro del curso-taller.

RÚBRICA SESIÓN 12 TOMA DE DECISIONES

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

En esta sesión los participantes muestran un adecuado desempeño al realizar las actividades con respecto a su modo de interactuar, sin embargo en cuanto a la participación espontánea muestran un decremento ya que sólo hacen participaciones individuales a petición de las facilitadoras, lo cual se podría explicar debido a que la sesión se dio de un modo más expositivo comparada con las tres sesiones anteriores en donde la parte lúdica estaba muy activa.

RÚBRICA SESIÓN 13 TIC-TAC EL RELOJ CORRE

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| | materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

En esta sesión los participantes aumentaron su nivel de participación espontánea, colocándose en un nivel alto, sin embargo en el resto de los rubros hay un decremento en sus desempeño por lo cual se sitúan en nivel medio, dando cuenta que su nivel de interacción ha bajado con respecto a sesiones anteriores. Se pudiera explicar esta baja debido a que les resultó complicado reflexionar y reconocer que la administración de sus tiempos no era la adecuada.

RÚBRICA SESIÓN 14 MIS METAS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO.

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | | | otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Durante esta sesión los participantes se mostraron muy activos en el desarrollo de las actividades obteniendo altos niveles en todos los rubros de interacción social. Lo que indica que recuperaron el nivel con que se habían desempeñado en sesiones pasadas. Esto se puede deber a la actividad de las entrevistas, ya que les agradó visualizarse en un futuro en las diversas áreas de su vida.

RÚBRICA SESIÓN 15 MI PRIMER SUELDO

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

A lo largo de las actividades desarrolladas durante esta sesión los participantes se mostraron entusiasmados y muy participativos, obteniendo niveles altos de interacción social, manteniendo el mismo desempeño que en la sesión anterior. La actividad al desarrollarse desde una forma colaborativa, permitió que los participantes se involucraran con los demás, de una manera asertiva.

RÚBRICA SESIÓN 16 ANALIZANDO LO APRENDIDO

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colabora con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. | desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Los participantes continúan con el desempeño mostrado en las últimas sesiones, situándose en niveles altos de interacción social. El grupo se muestra muy motivado debido a que es capaz de identificar muchos elementos en el material audio-visual, y por primera vez los observó en una misma historia de vida, muy cercana a su realidad social.

RÚBRICA SESIÓN 17 Y 18 MANOS A LA OBRA

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar | Los participantes presentan dificultad para |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | propias y de los demás, así como turnos y materiales; elabora comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | las opiniones propias y de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | pedir y brindar ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Los participantes continúan situándose en niveles altos de interacción social, teniendo un adecuado desempeño dentro de la actividad, expresándose de manera fluida y respetando las opiniones propias y de los demás. En ese momento los participantes contaban con todos los elementos para la construcción de su proyecto de vida, por lo cual se muestran emocionados. No obstante se muestran ansiosos al tener que plasmarlo de manera gráfica.

RÚBRICA SESIÓN 20 LLEGÓ LA HORA

| Interacción social | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Iniciar interacción | Los participantes comienzan a relacionarse, por iniciativa propia, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes se relacionan, a petición de las facilitadoras, con sus compañeros, a través de la actividad | Los participantes permanecen aislados y con dificultades para interactuar con sus compañeros aún con petición de las facilitadoras |
| Cooperar y compartir | Los participantes presentan disposición para realizar la actividad | Los participantes cooperan y con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras | Los participantes no cooperan ni comparten materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras |
| Expresión de emociones y sentimientos | Los participantes demuestran abierta y de manera fluida sentimientos y emociones a sus compañeros, durante la actividad, a través de gestos o palabras | Los participantes tienen dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras | Los participantes no expresan sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras |
| Participación en el grupo | Los participantes se expresan de manera fluida al exponer sus ideas en relación a la tarea, aportan ideas y hacen comentarios que favorezcan el trabajo. | Los participantes son poco activos durante la tarea, aportan escasos comentarios. | Los participantes pretenden elaborar la tarea individualmente y colaboran con el equipo solamente a petición de las facilitadoras |
| Asertividad | Los participantes tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y de los | Los participantes algunas veces tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar las opiniones propias y | Los participantes presentan dificultad para pedir y brindar |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas acerca del desempeño de otros en la actividad. | de los demás, así como turnos y materiales; elaboran comentarios o críticas adecuadas al desempeño de otros en la actividad. | ayuda; sólo quiere hacer valer su punto de vista, participan impulsivamente y descalifican el desempeño de otros en la actividad. |
| Participación espontánea | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria | Los participantes hacen comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras | Los participantes hacen comentarios inadecuados respecto al tema o fuera de contexto |

Los participantes lograron permanecer en los niveles altos de interacción social, favoreciendo así el trabajo grupal, en la presentación a los padres de sus proyectos de vida, los adolescentes se mostraron muy emocionados por la presencia y participación de los padres dentro la actividad, esto ayudó a que la sesión se diera de una forma muy emotiva.