

RAE

TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar al título de PSICÓLOGO

TITULO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EXPLORATORIA DE LOS TALLERES INTEGRADOS AL COMPONENTE “DE CARA A MI MISMO” DEL PROGRAMA ARCOS.

AUTORES: María Carolina Álvarez Tecano, Liliana Marcela Martínez Amado y Néstor Felipe Ochoa Castellanos.

LUGAR: Bogotá, D.C

FECHA: Diciembre de 2014

PALABRAS CLAVE: Autorregulación, Autodeterminación, Toma de decisiones, Sentido de vida, DPPPS.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: Evidenciar el impacto de los talleres de “De cara a mí mismo” en los jóvenes de grado once del Colegio Cristóbal Colon, con respecto a su rol actual como responsables de sus decisiones y de su nivel de control sobre áreas claves de su vida, para lo cual se realizó el diseño de dos talleres, uno de prevención universal (“encontrar el rumbo”) y otro de prevención selectiva (“fin de un ciclo pasos al futuro”).

LINEAS DE INVESTIGACIÓN: Programa ARCOS

METODOLOGÍA: Investigación empírico analítica que utiliza un diseño pre-experimental pre-test post-test sin grupo control, con un muestreo no probabilístico.

CONCLUSIONES: Se evidencio que el diseño y aplicación de los talleres fue apropiado para los estudiantes de grado once, ya que se logró que cada uno de ellos se pensara más allá de su presente y considerara quién quiere ser en un futuro y lo que debe hacer para lograr su objetivo.

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EXPLORATORIA DE LOS TALLERES
INTEGRADOS AL COMPONENTE “DE CARA A MÍ MISMO” DEL
PROGRAMA ARCOS**

**MARÍA CAROLINA ÁLVAREZ TECANO
LILIANA MARCELA MARTÍNEZ AMADO
NÉSTOR FELIPE OCHOA CASTELLANOS**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

BOGOTÁ D.C. 2014

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EXPLORATORIA DE LOS TALLERES
INTEGRADOS AL COMPONENTE “DE CARA A MÍ MISMO” DEL
PROGRAMA ARCOS**

MARÍA CAROLINA ÁLVAREZ TECANO

LILIANA MARCELA MARTÍNEZ AMADO

NÉSTOR FELIPE OCHOA CASTELLANOS

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título profesional en
psicología**

**Asesor: PhD
Luis Flórez Alarcón**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

BOGOTÁ D.C. 2014

Contenido	
Resumen	6
Introducción	6
Marco teórico	7
Autorregulación y Autocontrol	7
Teoría de la Autodeterminación	11
Toma de decisiones	16
Sentido de vida	20
Marco Empírico	24
La DPPPS	34
Expectativa de reforzamiento resultado	35
Expectativas de controlabilidad percibida	37
Actitudes normativas	39
Balances decisionales	41
Planes de acción	42
Pregunta problema	44
Objetivos	44
General	44
Específicos	44
Hipótesis	44
Definición de variables	45
Independiente	45
Dependiente	45
Método	45
Tipo de estudio	45
Participantes	46
Instrumentos	46
Procedimiento	46
Consideraciones éticas	47
Resultados	48
Validez de contenido prueba MER	48

Validez de contenido prueba HIGO	51
Análisis de resultados prueba MER	54
Confiabilidad de la prueba MER	54
Análisis de evaluación de las diferencias pre y post MER	55
Análisis de resultados prueba HIGO	56
Confiabilidad de la prueba HIGO	56
Análisis de evaluación de las diferencias pre y post HIGO	56
Análisis de resultados aplicación prueba de autocontrol HCA-I	57
Análisis de resultados prueba los Jóvenes y el futuro PTF	58
Análisis de resultados prueba Purpose in life test PIL	61
Análisis de varianza PIL- HCA-I	63
Análisis de varianza PIL- PTF	63
Discusión	65
Referencias	69
Anexos	79
Anexo 1. Sesión 0 del taller 1 “Encontrar el rumbo”	77
Anexo 2. Sesión 1 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	77
Anexo 3. Sesión 2 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	77
Anexo 4. Sesión 3 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	78
Anexo 5. Sesión 4 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	80
Anexo 6. Sesión 5 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	81
Anexo 7. Sesión 6 del taller 1. “Encontrar el rumbo”	82
Anexo 8. Asentimiento y consentimiento informado	83
Anexo 9. Prueba “Los jóvenes y el futuro” (PTF)	85
Anexo 10. Prueba de Autocontrol (HCA-I)	88
Anexo 11. Prueba Purpose in life test	92
Anexo 12. Prueba MER	96
Anexo 13. Mapa redes de apoyo	98
Anexo 14. Preguntas actividad	99

Anexo 15. Fragmento de película actividad	99
Anexo 16. Lluvia de estrellas	99
Anexo 17. Caso 1	100
Anexo 18. Caso 2	101
Anexo 19. Mi rueda de la vida	102
Anexo 20. Mi rueda de la vida resuelto	103
Anexo 21. Autoevaluación: ¿Qué tan balanceada esta tu vida?	104
Anexo 22. Preguntas actividad	106
Anexo 23. Formato actividad planificación de la acción	107
Anexo 24. Sesión 0 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	110
Anexo 25. Sesión 1 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	110
Anexo 26. Sesión 2 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	111
Anexo 27. Sesión 3 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	112
Anexo 28. Sesión 4 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	113
Anexo 29. Sesión 5 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”	113
Anexo 30. Prueba HIGO	115
Anexo 31. Link para el desarrollo de la actividad	117
Anexo 32. Formato de actividad asignaturas	117
Anexo 33. Mis motivaciones	118
Anexo 34. Formato actividad	119
Anexo 35. Preguntas actividad	120
Anexo 36. Caso 1	121
Anexo 37. Caso 2	122
Anexo 38. Preguntas actividad	123
Anexo 39. Formato de entrevista	124
Anexo 40. Cronograma de propósitos	125
Referencias anexos	126

Resumen

En el presente trabajo de grado, se exponen diferentes temáticas direccionadas a incentivar la reflexión de los jóvenes, acerca de su rol actual como tomadores de decisiones en áreas claves de su vida. Inicialmente se expondrán conceptos como autorregulación, teoría de la autodeterminación, toma de decisiones y sentido de vida, con el fin de dar soporte teórico al desarrollo del presente estudio. Se diseñan los dos talleres incluidos en el componente “de cara a mí mismo” del programa ARCOS, y los cuestionarios para evaluar su impacto inmediato, ambos elaborados conforme a la metodología sugerida por la DPPPS (dimensión psicológica de la promoción y prevención en salud), la cual propone los factores psicológicos a modificar, a manera de objetivos específicos de cada sesión de un taller, pues constituyen las barreras que se tomarán en cuenta para fomentar la motivación hacia los comportamientos seleccionados para favorecer que los estudiantes cierren con éxito el ciclo escolar y programen la transición al inicio de su vida de adultos jóvenes.

Palabras clave. Autorregulación, Autodeterminación, Toma de decisiones, Sentido de vida, DPPPS.

Abstract

In this paper grade, different topics addressed to stimulate reflection of youth, about his current role as decision makers in key areas of your life are exposed. Initially concepts such as self-regulation, self-determination theory, decision-making and meaning of life will be presented, in order to give theoretical support to the development of this study. The two workshops included in the component "ahead of myself," the ARCOS program , and questionnaires designed to assess their immediate impact , both prepared in accordance with the methodology suggested by the DPPPS (psychological dimension of health promotion and prevention), which proposes to amend the psychological , as a specific objective of each workshop session factors, since the barriers are to be taken into account to foster motivation to favor selected students successfully close the school year behavior and schedule the transition to the beginning of life of young adults.

Key words. Self-regulation, meaning of life, decision-making, self-determination, DPPPS.

Introducción

A lo largo del tiempo, se ha podido apreciar que una de las problemáticas más grandes del contexto colombiano es que los estudiantes de colegio llegan a grado once sin ninguna proyección a futuro, razón por la cual culminan sus estudios y no tienen bases sólidas sobre las cuales empezar sus nuevas etapas.

Aunque esta problemática puede llegar a afectar a cualquier tipo de población (hablando en términos de clases sociales), es mucho más frecuente en poblaciones

menos favorecidas, razón por la cual, la implementación de esta tesis se realizará en estudiantes de un Colegio distrital de las localidad de Usaqué, el cual brinda sus servicios primordialmente a una población que oscila entre los estratos uno y tres

Lo anterior, a través del programa ARCOS (Acciones de Reforzamiento de la Competencia Social) en su componente DCM (De cara a mí mismo) el cual busca que los estudiantes de grado once a través de procesos de autorregulación, autodeterminación y toma de decisiones logren tener un sentido de vida claro, es decir, cuál es el rumbo que tomarán después de la culminación de los estudios correspondientes a la educación media, sin olvidar que para que esto ocurra también se debe tener claro cómo se logran las metas del grado once.

Debido a esto, para esta oportunidad en DCM, se proponen dos talleres específicos acordes a lo que se ha venido mencionando (culminación de grado once y toma de decisiones hacia el futuro inmediato) teniendo en cuenta los temas que se mencionaron anteriormente y que se ampliarán a continuación; ahora bien para iniciar es de gran importancia hablar sobre la autorregulación y el autocontrol ya que estos dos procesos son la base desde la cual se llevarán a cabo los talleres de DCM.

De este modo, cuando se habla de autorregulación y autocontrol se puede llegar a pensar que estos dos términos hacen referencia a lo mismo, sin embargo, aunque para algunos autores esto pueda ser así, la mayoría se encuentran de acuerdo en que son términos diferentes. Según Lanz (2006), la autorregulación es una forma de controlar una acción que se caracteriza por tener integrados aspectos como el conocimiento metacognitivo (capacidad de regular el propio aprendizaje), la regulación de la cognición (control del conocimiento adquirido) y la motivación (acciones del ser humano hacia metas determinadas).

En este sentido, Vohs & Baumeister (2011), aseguran que la autorregulación es un proceso que involucra un gran esfuerzo por parte del individuo para que sus estados interiores sean modificados y se pueda conseguir un objetivo determinado; sin embargo, esta conducta puede hacer pasar a la persona por un gran número de momentos difíciles que tendrá que manejar correctamente para llegar al fin último.

Así mismo, Rosario, Núñez y Solano (2007), señalan que la autorregulación son todos aquellos sentimientos, emociones y acciones que se planean y se adaptan de manera integrada en el momento que sean necesarias para elegir, controlar y responder a la motivación y/o al aprendizaje; en este mismo sentido, Polaino, Cabanyes y del Poso (2003), refieren que cuando el sistema de autorregulación funciona correctamente la persona puede ser capaz de mantenerse tranquila no solo en las exigencias a las que se ve sometida por el ambiente sino también a situaciones más fuertes como el estrés o la adaptación al cambio.

Lo anterior se puede diferenciar del autocontrol ya que como expresa Kanfer (1970, citado por Paula, 2007), este último se puede definir como aquellas respuestas que pueden ser empleadas por las personas para cambiar la probabilidad de una respuesta que se espera a partir de las influencias ambientales, es decir, que las personas capaces de modificar estas conductas son más conscientes de los beneficios que se pueden tener a largo plazo y no se limitan al momento de la acción.

En el mismo orden de ideas, Thoresen y Mahoney (1974, citado por Paula, 2007), se refieren a que una persona maneja el autocontrol cuando “*en ausencia de imposiciones externas inmediatas, lleva a cabo una conducta cuya probabilidad es menor que otras conductas en su repertorio*”, es decir, que esta aumenta respuestas que no eran tan probables frente a algunos estímulos y disminuye respuestas que serían de esperar. Por ejemplo, es muy probable que una persona obesa tienda a recibir y comer un dulce cuando otro se lo ofrezca pensando en la satisfacción que este le puede traer a corto plazo, sin embargo, se esperaría que una persona que tenga autocontrol sobre su comportamiento no reciba el dulce ya que al largo plazo es más satisfactorio para su salud y su aspecto físico el reducir su peso.

Lo anterior también se puede sustentar a través de Gómez y Luciano (1991), ya que así como los autores anteriores estos también mencionan que ya sea explícita o implícitamente el autocontrol está ligado con la decisión de obtener reforzadores placenteros a corto o a largo plazo, teniendo en cuenta que este último traerá una satisfacción mayor pero requerirá de mayor espera por parte de la persona.

Del mismo modo, según Polaino, Cabanyes y del Poso (2003), el autocontrol permite que la persona sea el actor principal de su propia conducta, es decir, una persona con capacidad de elegir entre lo que debe y no debe hacer en un momento determinado, por lo cual se considera que el individuo debe ser dos personas a la vez, la primera es la persona que reacciona ante todos los estímulos del medio ambiente de una manera descontrolada y problemática y la segunda es la persona que evalúa modifica y controla la conducta de la primera, es decir, que esta acción de pensar controlar y luego actuar se convierte en el comportamiento diario de una persona autocontrolada (Paula, 2007).

Por otro lado, Goleman (1999, citado por Polaino, Cabanyes y del Poso, 2003), es el único autor dentro de las teorías encontradas que se centra en un solo aspecto de la emoción y la conducta, esto al introducir dentro de la definición de autocontrol las emociones e impulsos *conflictivos*, refiriendo que solo hay autocontrol cuando la persona es capaz de manejar los aspectos negativos de su vida y no como lo refieren los demás autores mencionados anteriormente todo tipo de emociones y/o acciones.

Sin embargo, cabe resaltar que el hecho de que una persona se autocontrole no quiere decir que esta persona reprima todos sus pensamientos o sentimientos por evitar las consecuencias o simplemente por lograr manejar situaciones conflictivas, más bien, lo que sugiere Extremera y Fernández (2002), es que la persona adquiera habilidades para lograr comunicar lo mismo que quería en un principio pero de una manera más asertiva, para lo cual esta debe cumplir con el proceso que se mencionó anteriormente (pensar, controlar y actuar).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la definición mencionada anteriormente, es necesario señalar que para lograr una meta de manera adecuada se necesita de una planificación, a esta última Gollwitzer (1999), la llamó *intención de implementación*. Esto implica que después de que una persona tiene una meta definida debe ser capaz de decidir de qué forma la alcanzará; para esto la persona identificará que conducta va a realizar, cuando, donde y por cuanto tiempo, para así lograr facilitar la práctica de la conducta.

De este modo, lo que se sugiere es que la persona logre asociar las situaciones del momento con las conductas que se dirigen a la meta, de manera tal que se logre anticipar de qué manera se responderá ante una situación específica para no trancar el camino hacia la meta final. Por ejemplo, si la meta es terminar un ensayo antes de las 6 de la tarde entonces durante ese tiempo no se atenderá al celular ni a las redes sociales, es decir, se presentaría un patrón de pensamiento así, si X entonces Y (Gollwitzer, 1999).

De acuerdo a lo anterior, se podría decir que no se trata solo de tener la intención de llegar a un fin determinado o de tener clara la meta, sino más bien de tener claras las acciones para llegar a esta y seguir el procedimiento que se planeó para situaciones que obstaculicen el camino hacia la meta, por ejemplo, la ponderación del esfuerzo necesario para vencer una insuficiencia, la distracción, la interpretación de un fracaso, entre otros. Todas las anteriores generan en las personas problemas con la autorregulación, para lo cual esta debe recordar nuevamente y tener claro cuáles son sus intenciones de implementación y ponerlas en práctica (Flórez, 2007).

Así mismo, Gollwitzer & Brandstatter, (1997, citados por Flórez, 2007), afirman que las intenciones de implementación son supremamente efectivas a la hora de lograr una meta que es muy difícil de alcanzar, mientras que a la hora de las tareas fáciles o más automáticas como conducir un auto no hay un aporte realmente significativo.

Del mismo modo, Flórez (2007), asegura que las intenciones de implementación se cumplen en la meta cuando se integra la fase volitiva (autorregulación del comportamiento) con la fase de acción mediante la planificación de tácticas simples dirigidas a la meta, lo que finalmente deja como resultado que los pequeños planes tengan un gran efecto en el camino hacia la meta.

Finalmente, Reeve (2010), asegura que las intenciones de implementación son importantes para la comprensión de la motivación, ya que es completamente diferente tener una meta y lograr cumplir esta meta, así mismo, asegura que todas las metas necesitan de un tiempo determinado para ser cumplidas pero que es este mismo tiempo

el que puede llegar a causar interferencias durante el proceso, de manera tal que sean estas intenciones de implementación las encargadas de retener las dificultades que se les presenten en términos de voluntad.

Debido a todo lo mencionado anteriormente, en el presente estudio se considera el comportamiento auto-controlado esencialmente como comportamiento auto-determinado, ya que es a través de este proceso como la persona logra tomar sus propias decisiones y determinar su proyecto de vida. Es por esto, que resulta importante conocer y tratar la teoría de la autodeterminación para entender muy bien este proceso.

Según Ryan, Kuhl & Deci (1997), la teoría de la autodeterminación (TAD), es una teoría motivacional y de la personalidad; utiliza métodos tradicionales con el fin de enfatizar la importancia del progreso de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta; además, la TAD es derivada de una perspectiva humanista la cual asume que las personas innatamente buscan oportunidades de crecimiento personal, expresar competencia, participar en relaciones interpersonales significativas y actuar de manera autónoma (Deci & Ryan, 2000).

La teoría incluye una serie de mini-teorías con respecto a las necesidades básicas, entre ellas: la teoría de la evaluación cognitiva, que estudia los efectos de los contextos sociales sobre la motivación intrínseca; la teoría de la integración orgánica, que se ocupa del concepto de internalización, es decir, de cómo las personas integran las prescripciones y valores externos; la teoría de la orientación causal, que aborda las diferencias individuales en las conductas de autodeterminación; y por último, la teoría de las necesidades básicas, que elabora el concepto de necesidades básicas y sus relaciones con la salud psicológica y el bienestar (Gámez y Marrero, 2006).

Por otra parte, la calidad de las interacciones con el ambiente y otras personas importantes en la vida del individuo, influencia la manera en la cual las personas son capaces de progresar hacia una mayor autodeterminación, que significa la capacidad para elegir y que estas elecciones determinen las acciones propias. Por lo tanto, esta teoría expone las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las

necesidades psicológicas innatas que constituyen la base de su auto-motivación y de la integración de la personalidad, así como de las circunstancias que se adhieren a estos procesos positivos.

Según Deci & Ryan (2000), se han identificado tres de estas necesidades psicológicas innatas; la necesidad de ser competente, la de relacionarse, y la de autonomía. Estas necesidades son fundamentales para facilitar el desarrollo óptimo del crecimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y el bienestar personal. Además de esto, la TAD no solo se centra en las tendencias positivas del desarrollo, sino que también examina los ambientes sociales que son antagonistas y reducen la auto-motivación a esas tendencias; teniendo en cuenta que es importante abordar ambas caras: la actividad como la pasividad.

Así mismo, La teoría de la autodeterminación, propone que todas las conductas yacen alrededor de un continuo que va desde la heteronomía o regulación externa, a la autonomía o verdadera autorregulación, esto resulta de los diferentes tipos de fuerzas que pueden movilizar a las personas hacia una acción. De esta manera, Maslow (1970), Deci y Ryan (1985) y Herzberg (1993, citados por Sotelo, 2011) plantean a través de sus teorías motivacionales que existen muchos agentes generadores de la satisfacción o insatisfacción, y a su vez estos se pueden clasificar en agentes externos e internos; los primeros están fundamentados por las fuerzas externas y controladoras que influyen a los individuos a comportarse de cierta manera (motivación extrínseca), y los agentes internos hacen referencia a los motivos autodeterminados que se promueven desde el interior, incluyendo el interés personal (motivación intrínseca).

De acuerdo con la TAD, cuando las personas experimentan su comportamiento desde un locus interno, es decir, cuando los individuos por ellos mismos inician y mantienen sus acciones, tienden a percibir resultados más positivos que cuando sienten sus comportamientos desde un locus externo, es decir cuando se sienten presionados o manipulados a realizar una acción (Nix, Manly & Deci, 1991). Con respecto a agentes externos, es importante resaltar que el papel que juegan los padres y los profesores en un individuo, es fundamental ya que estos mismos, cumplen el papel de modelo y agentes activos en la satisfacción de dichas necesidades naturales o innatas. Son ellos

los que promueven la autonomía, o se convierten en referencias de control, influyendo decisivamente en el desarrollo de estilos de regulación autónomos y eficientes o dependientes e inseguros en la vida adulta (Gámez y Marrero, 2006).

Retomando lo anteriormente mencionado sobre las fuerzas que controlan el comportamiento humano, es indispensable conocer que la motivación es relativa a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad, es decir, es concerniente a todos los aspectos de la activación y de la intención. Teniendo en cuenta estas fuerzas, se identifican diferentes tipos de motivación, entre ellos cuatro se encuentran dentro de la motivación extrínseca y el último hace parte de la motivación intrínseca (Reeve, 2010).

Los seres humanos no siempre generan su propia motivación desde el interior, en lugar de ello, buscan en el ambiente algo que les genere tal motivación, estos hechos externos constituyen los incentivos y consecuencias que genera la motivación extrínseca; de tal modo que la diferencia esencial entre estos dos tipos de motivación (extrínseca e intrínseca) reside en la fuente que energiza y dirige la conducta. Con el comportamiento motivado en forma intrínseca, la motivación emana de la satisfacción espontánea de una necesidad psicológica que proporciona la misma actividad. En el caso de la motivación extrínseca, esta proviene de los incentivos y consecuencias que se han vuelto contingentes a la presentación de la conducta observada.

Asimismo, la TAD nos plantea que la motivación extrínseca proviene de los incentivos y consecuencias en el ambiente; entre estos: alimento, dinero, reconocimiento, entre otras. El término motivación extrínseca además se refiere al desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado, pero no solo esto, este tipo de motivación puede variar en su autonomía relativa. Por otro lado, este tipo de motivación surge de algunas consecuencias independientes de la actividad (Reeve, 2010).

Es decir, debido a que deseamos ganar consecuencias atractivas y evitar consecuencias poco atractivas; la presencia de incentivos y consecuencias genera en las personas una sensación de querer participar en esas conductas que producirán las consecuencias buscadas. En conclusión, la motivación extrínseca, es una razón creada

ambientalmente para iniciar o persistir en una acción; las conductas externamente reguladas son dependientes de las contingencias y por ello muestran pobre mantenimiento una vez las contingencias son retiradas (Reeve, 2010).

Así mismo, una forma menos controlada de motivación extrínseca es la regulación introyectada, la cual hace referencia a una forma parcialmente internalizada, en donde en lugar de la persona estar motivada por contingencias y fuerzas externas, la persona se motiva por presiones internas tales como: sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad. A diferencia de las regulaciones externas, las introyecciones tienden a mantenerse más en el tiempo, aunque son una forma relativamente inestable ya que no son verdaderamente autodeterminadas sino que toman la forma de contingencias caracterizadas por presiones internas autoimpuestas para actuar de una manera específica (Klag, 2006).

Otra forma de motivación extrínseca es la identificación, allí, los individuos reconocen y aceptan la importancia de la conducta, es decir, integran su regulación de una forma más completa ya que esta forma implica un sentido de apropiación de la motivación extrínseca con el fin de obtener resultados favorables. Es importante tener en cuenta que en este caso, aunque la conducta es autónoma o autodeterminada, es aun externamente motivada, ya que es instrumental (Deci & Ryan, 2000).

La forma de motivación extrínseca más autónoma es la regulación integrada la cual implica identificar y aceptar la importancia de la conducta pero también integrar esas identificaciones con otros aspectos de sí mismo y de la identidad completa de la persona (Deci & Ryan, 2000). Además, Reeve (2010) plantea que la integración es el proceso a través del cual los sujetos transforman por completo sus valores y conductas identificadas dentro de sí mismos; es decir, ocurre la integración a medida que las identificaciones que de otro modo estaban aisladas adquieren coherencia con los valores existentes en la persona. Debido a que este es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, la motivación integrada se asocia con resultados más positivos, como el desarrollo pro social y el bienestar psicológico.

Por otro lado, la TAD plantea como polo más autónomo la motivación intrínseca, la cual hace referencia a las conductas realizadas por decisión propia, ya que la actividad es satisfactoria, desafiante o simplemente se disfruta y es de total agrado. La motivación intrínseca es vista como autodeterminada automáticamente ya que surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento. Cuando las personas tienen una motivación intrínseca actúan por su propio interés y debido a la sensación de reto que les produce esa actividad (Reeve, 2010).

Las personas experimentan motivación intrínseca porque tienen necesidades psicológicas, cuando reciben apoyo y son cultivadas por el ambiente y por otras personas con quienes se tiene relación, dan lugar de manera espontánea a la experiencia de satisfacción de una necesidad psicológica que la gente siente cuando realiza actividades interesantes. Esto se debe a que existe algo en la actividad misma que permite que el sujeto se sienta libre (autónomo), eficiente (competente) o cercano (afinidad) en términos emocionales (Reeve, 2010). Vale la pena nutrirla porque conduce a beneficios como: la persistencia, la creatividad, la comprensión conceptual y aprendizaje de alta calidad y por último al funcionamiento óptimo y bienestar.

En conclusión, las motivaciones intrínsecas son inherentes a la naturaleza de la vida, y sus únicas recompensas necesarias son los afectos, sentimientos, pensamientos y cogniciones que las acompañan. Es decir, se afirma que la recompensa por una actividad motivada intrínsecamente es la actividad en sí misma que implica los afectos mencionados (Deci & Ryan, 2000). La persona actúa por la diversión o el desafío implicado, más que por presiones o recompensas, ya que los seres humanos son activos, curiosos muestran una disposición para aprender y no requieren incentivos para hacerlo. Estas conductas son autónomas por definición, lo cual son experimentadas por el individuo como voluntarias y originadas en uno mismo.

Existen dos formas de ver la motivación intrínseca: en un sentido, la motivación intrínseca existe en los individuos; en otro sentido, la motivación intrínseca existe en la relación entre individuos y actividades; es decir que muchos de los comportamientos no son verdaderamente motivados intrínsecamente, en especial después de la infancia

temprana cuando la libertad para actuar intrínsecamente es restringida por las presiones sociales, expectativas y responsabilidades (Deci & Ryan, 2000).

Igualmente, junto con los cinco tipos de motivación anteriormente mencionados, la TAD incluye un tercer constructo dentro del continuo a parte de la motivación extrínseca e intrínseca llamado amotivación. Esta conducta amotivada hace alusión a una conducta que no es motivada intrínsecamente ni extrínsecamente, es la menos autodeterminada; los individuos que están amotivados perciben su comportamiento como si estuviera más allá de su control intencional, es decir, creen que son incapaces de regular su comportamiento llevándolos a presentar una falta de autoeficacia y sentido de control en relación al alcance de sus resultados deseados; así, las personas actúan según las circunstancias (mecánicamente) sin interés ni compromiso (Deci & Ryan, 2000).

Sin embargo, es de gran importancia resaltar que la amotivación no es lo más deseable en las acciones de los individuos, por esta razón se debe tener en cuenta que el objetivo primordial de la TAD es lograr que la persona pase de una motivación extrínseca a una completamente intrínseca, para que a partir de esta, el individuo logre hacer una toma de decisiones adecuada.

De este modo, al hablar acerca de toma de decisiones, es necesario recordar que este es un tema que se ha venido trabajando y que dejó grandes avances teóricos en el siglo pasado, sin embargo, no hay que olvidar que todo lo que se ha dicho, se ha venido quedando poco a poco en el mundo del idealismo pese a la incansable persistencia de los economistas y los científicos en lograr que se consoliden las teorías. Esto, ya que a pesar de la llegada del siglo XXI las personas aún siguen basándose en prejuicios, explosiones emocionales y sesgos para la toma de decisiones (Santiago y Cante, 2009).

Del mismo modo, Santiago y Cante (2009), aseguran que en las personas no se debería hablar de racionalidad perfecta ya que este es un nivel demasiado avanzado, sería mucho más factible referirse a la racionalidad limitada, ya que la mayoría de los individuos se preocupan más por satisfacer sus necesidades que por dar soluciones óptimas a sus problemas, es decir, que a la hora de tomar una decisión no se toman el

tiempo necesario para meditar detalladamente todas las posibilidades sino que toman decisiones rápidas y a partir de la intuición

En ese orden de ideas, Según Santiago y Cante (2009), aunque sea muy fantasioso hablar de racionalidad perfecta, se puede decir que en esta se da por sentado que las personas tienen muy clara la línea entre medios y fines y que por tanto en cuanto más tiempo pasa dentro de la vida de una persona, esta tendrá mayor habilidad para tomar decisiones acertadas; en este sentido, según Simon (1989, citado por Santiago y Cante, 2008), el gran inconveniente de la teoría de la racionalidad perfecta es que no acepta que las personas tienen diferentes formas de percibir los hechos y que de acuerdo a su experiencia esta puede elegir de una manera u otra.

Ahora bien, teniendo claro lo anterior se puede decir que la toma de decisiones es un proceso dinámico que ayuda a las personas a elegir de la manera más adecuada entre múltiples opciones, esto se realiza teniendo en cuenta que la decisión que se tome traerá consecuencias en futuras ocasiones, del mismo modo, una persona que sabe tomar decisiones tienen un nivel cognitivo más desarrollado a la hora de temas como la independencia la autonomía y la capacidad de adaptarse socialmente a cualquier situación (Mogedas y Alameda, 2011).

Por otro lado, Gabucio (2005), afirma que la toma de decisiones es una actividad de pensamiento que se presenta frecuentemente en la vida del ser humano y que por lo tanto algunas de estas decisiones se van convirtiendo en una actividad automática, lo anterior, indica que estas son decisiones a las que no se les da una larga revisión sino que más bien son rápidas porque no requieren de mucho esfuerzo mental (parar el automóvil cuando el semáforo está en rojo).

En otro sentido, Garrido (1996), asegura que para estudiar la toma de decisiones es necesario tener en cuenta temas como los juicios y las preferencias que tienen las personas para llegar a consumir la decisión, así, lo que este autor hace es una conjugación entre la toma de decisiones y la motivación, sin embargo, aclara que se debe hacer una cuidadosa elección de las teorías ya que no todas están directamente

relacionadas entre sí y sugiere que una buena teoría para esta relación sería el modelo de expectativa – valor (E-V) por su incidencia en la elección de alternativas.

Así mismo, según Abelson y Levi, (1985, citados por Garrido, 1996), la toma de decisiones se podría clasificar en tres subtipos, en primer lugar estaría el *tipo de análisis* que se divide en estructural o de procesos, el primero hace referencia a la relación directa que hay entre estímulo y respuesta (qué es lo que la persona elige), mientras que el segundo se encarga de evidenciar que cambios atraviesan el estímulo y la respuesta (cómo tomo la decisión).

Retomando los subtipos, en segundo lugar se encuentra *la naturaleza de la decisión*, es decir, si esta representa o no algún tipo de riesgo; si la decisión no representa riesgo es una decisión de tipo más preferencial (ir a cine o a cenar), mientras que si sí lo representa es una decisión de tipo más probabilístico (hacer una nueva inversión o no), esta última tiene una connotación más fuerte a la hora de elegir ya que para la persona es prácticamente imposible saber el resultado de la decisión que tomo (Abelson y Levi, 1985, citados por Garrido, 1996).

En tercer y último lugar, según Abelson y Levi, (1985), citados por Garrido, 1996) se encuentra *la clase de modelo*, si este es normativo, se caracteriza por evidenciar cómo sería la forma ideal en la que las personas toman decisiones a partir de ciertos criterios, por otro lado, si el modelo es descriptivo, se interesará más por cómo las persona ya han elegido. Basado en lo mencionado anteriormente se podría decir que la toma de decisiones está totalmente convenida ante factores externos que pueden cambiar el rumbo de la misma, pero que sin embargo, es importante tener en cuenta dichos elementos para hacer un análisis completo sobre la elección.

Ahora bien, según Garrido (1996), la toma de decisiones puede estar atravesada por variables motivacionales que llegan a cambiar el rumbo de lo que “normalmente” se esperaría que la persona eligiera, así, algunas de las variables que el menciona son; condiciones de estrés, los estados afectivos y los efectos ilusorios que tiene la persona ante el resultado, estos serán ampliados a continuación.

En cuanto a la toma de decisiones en situaciones de estrés se propone que es cuando una persona se ve obligada a elegir bajo una situación de tensión o una serie de presiones, a las anteriores se les otorgaron dos clasificaciones, el primero es *estrés ambiental*, que se da cuando la toma de decisiones está condicionada bajo una situación externa como por ejemplo el contexto en el que se encuentra en ese momento, el segundo es *estrés de tarea* que hace referencia específica a situaciones propias de la decisión, como por ejemplo las consecuencias positivas o negativas que esta podría traer. Cualquiera de los dos anteriores tipos de estrés, pueden lograr cambiar el rumbo de la elección, lo cual se ve reflejado en diferentes estudios que demuestran que la respuesta de una persona ante una situación hipotética es diferente a cuando se está en la situación real (Garrido, 1996).

En este orden de ideas, se hablará acerca de los estados afectivos y su influencia en la toma de decisiones, Garrido (1996), toma como referentes principales de los afectos el *pesar anticipado* y el *afecto inducido*, con el primero se hace referencia a que las decisiones de las personas pueden variar dependiendo del valor que le otorguen a los resultados de la decisión, esto quiere decir que las personas generalmente hacen un proceso en el que verifican cuánto *pesar* les puede traer el hecho de tomar una u otra decisión de manera tal que puedan anticiparse al mejor resultado, es decir, aquel que en vez de traer pérdidas le traiga ganancias de cualquier tipo (afectivas, monetarias, entre otras) a la persona en cuestión.

El segundo (afecto inducido), en relación con el anterior varia ya que no depende de la decisión como tal sino que más bien de factores externos de gran intensidad y lo que se busca es lograr inducir en la persona afectos positivos que la motiven a la elección (regalar un dulce), esto ya que cuando una persona se siente motivada tiene un procesamiento de la información mucho más rápido y menos complejo, lo cual según estudios mencionados en el texto hacen que la persona tenga más éxito a la hora de tomar la decisión acertada (Garrido,1996).

Posteriormente, se encuentran los efectos ilusorios dentro de los cuales en primer lugar se encuentra el *pensamiento ilusorio*, en este apartado se menciona que aunque el ideal es que la toma de decisiones sea de una u otra manera “racional”,

generalmente sucede que en las personas influye demasiado el deseo que se tiene frente a algo, esto hace que las atribuciones que se le dan a una decisión estén sesgadas por cuanto me gusta o no lo que puede pasar. Así mismo, se puede denotar que mientras más ilusión se tenga sobre algo también aumenta la probabilidad de que esto pase y de que además se vuelva más agradable, pero también existe la gran posibilidad de que pase todo lo contrario (Garrido, 1996).

En cuanto a la *ilusión de control*, Langer, (1983, citado por Garrido, 1996), refiere que esta se da cuando la persona intenta intervenir situaciones que no dependen de sí misma, sino que por el contrario dependen del azar, esto se puede ver notoriamente en el caso de las persona adictas al juego, sin embargo se debe aclarar que se pueden presentar en cualquier tipo de persona ya que usualmente estas no aceptan que no todos los acontecimientos de la vida dependen de sus habilidades personales, sino que hay cosas que en términos coloquiales se pueden “escapar de las manos”.

Para finalizar, se puede decir que la toma de decisiones es una variable que esta encadenada a infinidad de situaciones, sin embargo, es realmente importante tomarla en cuenta en esta revisión bibliográfica ya que definitivamente los procesos de los que se ha venido hablando anteriormente (autorregulación, autodeterminación e intenciones de implementación), necesitan de una buena elección para que finalmente se pueda llegar a la consecución de un buen sentido de vida basado en las decisiones que se tomaron en su respectivo momento.

A partir de lo anterior, se puede decir que el sentido de vida toma una gran importancia ya que aunque es claro que los seres humanos necesitan de procesos como la autodeterminación, el autocontrol y la autorregulación para lograr manejar sus acciones de una manera adecuada, también es necesario encontrar qué hay de fondo en la vida de una persona para realizar o no ciertas conductas; esto se puede aclarar de una mejor manera preguntándose por el sentido de vida que tiene cada individuo.

Pareciera ilógico preguntarse por el sentido de vida en un mundo tradicional enmarcado por el capitalismo, consumismo, hedonismo y demás factores que encierran en una cárcel sin sentido la vida humana, etiquetada de igual manera por la crisis de

identidad que sufren muchos adolescentes de la época contemporánea. Para definir sentido de vida de antemano hay que preguntar ¿Qué es la vida? En la naturaleza humana se ha considerado con vida a todo organismo que tenga movimiento, incluso las más pequeñas que no pueden ser vistas pero en las cuales se ha evidenciado vida orgánica, es decir que nuestro pensamiento clasifica con vida a todo elemento que por sí tenga movimiento y se desarrolle y sustente a través de diferentes códigos naturales (Vargas, 2000).

Al indagar sobre el sentido, cabría decir que culturalmente cambia según las experiencias a las que los individuos se enfrentan, es decir, el entendimiento funciona sistemáticamente para asignarle un significado a todo cuanto hacemos, es así como el sentido se convierte en la vela fundamental que guía los objetivos humanos, dicho sentido camina al lado de todo lo que organiza y desarrolla, de igual manera, sería ilógico pensar que la incertidumbre (proceso que involucra la búsqueda de sentido) no exista en el campo humano por que hace parte de la cotidianidad y la lucha por resurgir de esta va dando sentido a la vida de las personas (Prigogine, 1996).

Del mismo modo, la incertidumbre es la amiga de la cotidianidad y de la gran mayoría de personas en el mundo, sobre todo en la etapa del ciclo de la vida en donde por desarrollo psicológico y biológico no existe la maduración suficiente para tomar decisiones acertadas frente a lo que concierne a la vida y el futuro, sin embargo esto no atañe a la adolescencia y a la juventud solamente, caracteriza a la contemporaneidad: la crisis de la identidad y la búsqueda implacable de respuestas a los interrogantes que diariamente embargan la vida de quienes como seres vivos capaces de razonar y de crear cultura caminan intentado dar respuesta y buscando sentido a todo cuanto emprenden (Shaffer, 2007).

En ese orden de ideas, es esa incertidumbre la que le da vida a la pregunta ¿sentido de vida? para algunos podrá ser una pregunta sin dirección o con poca trascendencia debido a que se vive en un mundo que ha reducido el interrogante a campos metafísicos que conllevan trascendentalidad, sin lugar a dudas la pregunta sobre el sentido de vida se convierte en sí en un interrogante subjetivo al cual cada persona

califica y orienta según sus criterios, experiencias, motivaciones, vivencias, emociones y demás alternativas y disvariaciones que acompañan la vida cotidiana (Biondi, 2000).

Es decir, que para encaminar la pregunta sobre el sentido de vida habría también que indagar sobre cómo se orienta la decisión de una persona sobre un elemento u otro, de este modo, es el sentido quien relaciona la toma de decisiones y la motivación; frente a esa amplia alternativa juega un papel importante la cultura, en la cual se desenvuelve el ser humano, es decir, donde se gesta lo que le llama la atención y lo que hace que se incline por una u otra cosa, frente a la pregunta del sentido de vida se abre un abanico de posibles respuestas que implican conocer al individuo con una dinámica psicológica amplia que permita entender cómo se da el proceso del sentido de vida en cada quién (Prigogine, 1996).

Sin lugar a dudas el ser humano está indagando constantemente sobre su quehacer diario y dentro de ellas se encuentran preguntas filosóficas importantes que conllevan a unos interrogantes realizados desde la existencia humana como son ¿qué hacemos aquí? ¿Por qué y para qué? ¿O para quién estamos aquí? ¿Qué nos está permitido esperar? Frente a estas preguntas existenciales que lo largo de la historia se han hecho múltiples filósofos, y el ser humano en la cultura conllevan a la pregunta fundamental del sentido de vida (Grondin, 2005).

El sentido de vida se convertirá en una pregunta sobre en qué piensa las personas frente a variables individuales, sociales, proyección de vida, y de cómo se visualizan en el presente, es importante determinar factores subjetivos a la hora de indagar sobre el sentido de vida, de no hacerlo así no es posible conocer qué llevó a alguien tomar la iniciativa por un estímulo que determina para sí como agradable, un sentido que proyecta un futuro que le motiva y le mueve emocionalmente (Adler, 1959).

De igual manera, mencionando a Biondi (2000), quien propone el papel importante de la incertidumbre en el camino del sentido de vida es importante mirar el análisis que hace Frankl (1991), quien en un campo de concentración nazi elabora un análisis del sentido de vida de personas que se encuentran en un estado crítico de ansiedad y desolación por los vejámenes a los cuales eran sometidos por sus opresores

más sin embargo observaba la reacción de muchos en diferentes situaciones que convendría analizar, algunos encontraban esperanza y sentido de vida en la persona que los esperaba fuera del campo y en la creencia de creer que estaban vivos al igual que algunos otros que preferían situarse frente a la cerca eléctrica y terminar con su vida porque consideraban no tener esperanza.

El análisis que hace Frankl (1991), nos arroja dos situaciones importantes a analizar la importancia de la esperanza en la búsqueda del sentido al igual que la importancia de la desesperanza o incertidumbre en el camino de una decisión. Es importante determinar la fuerza que lleva a decidirse por la esperanza o la incertidumbre, es allí donde el campo de la determinación se convierte en un proceso subyacente a la búsqueda de sentido, dicho sentido varía de acuerdo a las inclinaciones subjetivas y los procesos de aprendizaje (Biondi, 2000)

Es importante determinar el sentido de vida basados en los hechos aprendidos por el sujeto que narra sus inclinaciones de acuerdo a su historia personal y la influencia ambiental y social en la que se desarrolle, no es lo mismo el sentido de vida de una persona en un campo de concentración nazi al sentido de vida de un alemán de la misma época varían innumerables estímulos que generan la motivación sobre un estímulo u otro (Frankl 1991).

Para determinar si el sentido es sentido es decir si las inclinaciones obedecen a un sentido real cabría analizar también las variables observacionales y conductuales que hacen que una persona se incline o no sobre un elemento, cuando hay un sentido real la persona manifiesta abiertamente su criterio es decir lo habla y lo deja ver con sus acciones repetitivas esto es un claro signo de esperanza y fortaleza en el hecho de lograr algo, allí donde los elementos motivacionales cobran fuerza donde la frecuencia es alta allí podría decirse que hay una persona direccionada a un sentido específico de vida (Vargas, 2000).

¿Es posible hallar en nuestra sociedad personas arraigadas en la vida, en las cuestiones individuales de planeación y ejecución de un proyecto personal? Son preguntas bastantes importantes de direccionar a la hora de analizar

fenomenológicamente el sentido de vida en la contemporaneidad. Estas preguntas mantienen en la vida cotidiana inmersas entre los seres humanos y cada quien las contesta de acuerdo a su vivencia personal. Es labor psicológica determinar si dichos sentidos obedecen a un orden social adecuado y una clara elaboración de normalidad que permita el desarrollo óptimo de los objetivos personales y las decisiones de vida (Grondin, 2005).

Ahora bien, a fin de corroborar toda la revisión teórica realizada en este estudio, es de vital importancia tener en cuenta datos empíricos que den muestra de que la teoría ha sido aplicada y ha mostrado resultados importantes para lo que se quiere desarrollar en DCM, por tanto se recopila información de estudios previos sobre programas dirigidos a los temas anteriormente mencionados y se añade una exploración sobre los diferentes programas de transición (adolescencia – adulto joven) para lograr determinar cómo los jóvenes afrontan estos cambios en los diferentes contextos.

De este modo, a partir de la búsqueda realizada en diferentes bases de datos, se hallaron varios programas de autorregulación que en su mayoría están dirigidos a la educación y la escuela, así mismo, se encontró que la mayoría de estos programas son a su vez dirigidos a otros tipos de problemáticas que en conjunto determinan los resultados del mismo, estos programas serán especificados a continuación.

En primer lugar, en el año 2004 a partir de la teoría de la autorregulación y de las estrategias encontradas de la misma, se realizó el programa al que se le dio por nombre “Pro&Regula”, este tenía como fin último que los estudiantes fueran capaces de regularse en el aprendizaje. El objetivo principal de este programa para llegar a la meta, fue hacer actividades de doble entrada, es decir tanto con los docentes como con los estudiantes de manera tal que dentro de cada una de las entradas se desarrollaran unos objetivos específicos (Martínez & De la Fuente, 2004).

En este orden de ideas, según Martínez & De la Fuente, (2004) los objetivos que se desarrollaron con el profesorado fueron los siguientes,

"Dotar al docente de conocimiento conceptual y procedimental que le permita tomar conciencia y trabajar este tipo de conocimiento estratégico en los

alumnos, de forma incardinada en los procesos de enseñanza- aprendizaje ordinarios.

Proponer estrategias de enseñanza específicas que favorezcan en los alumnos el aprendizaje del comportamiento autorregulatorio durante la realización de las tareas o actividades cotidianas de aprendizaje" (p.148).

Del mismo modo, según estos mismos autores los objetivos que se desarrollaron para los alumnos, fueron tres,

"Desarrollar hábitos de aprendizaje que hagan una realidad el principio de "aprender a aprender"

Contribuir a que los alumnos sean más "estratégicos" y se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Dar respuesta a diferentes dificultades en el aprendizaje de los alumnos, originadas por su forma de ejecutar el proceso de aprendizaje" (p. 148).

Así mismo, el programa "Pro&Regula" se caracterizó por sistematizar los pasos a seguir que el alumno debería tomar antes, durante y después de sus actividades, es decir, que debe aprender a autorregularse, pensando antes de comenzar su tarea, pensando que va hacer durante la tarea y finalmente pensando cómo va a concluir su tarea (Martínez & De la Fuente, 2004).

Para lo anterior, Según Martínez & De la Fuente (2004), "Pro&Regula" fue estructurado en dos niveles que se podrían utilizar desde segundo de primaria, sin embargo, la sugerencia que presentan los autores es que estos niveles se desarrollen en 4 y 5 de primaria y en 1 de bachillerato; así, el nivel 1 del programa se enfocó en aprender a aprender, es decir, pensar para autorregularse, interpretación de diferentes situaciones, clasificación en diferentes grupos según los criterios dados por el guía de la actividad, establecimiento de figuras con base en otras y finalmente relaciones entre cantidades temporales.

En el nivel 2 se vuelve a reiterar el enfoque de aprender a aprender, facilidad para realizar entrevistas y cuestionarios, comparación y ordenación de textos con la estructura de la lengua, análisis de causas de los fenómenos naturales, aplicación ortográfica y elaboración de figuras y tablas. Finalmente, se puede decir que lo que “Pro&Regula” quería lograr es que el alumno lograra hacer una autoevaluación de desempeño para detectar las estrategias de autorregulación que se tenían y las que se aprendieron a raíz del programa (Martínez & De la Fuente, 2004).

Con lo encontrado en este programa, se evidencia que es de gran importancia la autorregulación para la toma de decisiones ya que en Pro&Regula se encontró que el estudiante debe ser capaz de controlar lo que va a hacer antes, durante y después de sus tareas específicas; trayendo esto al componente de “de cara a mí mismo” se puede decir que los estudiantes de grado once también deben llegar a asumir la responsabilidad del cumplimiento de sus metas a corto y largo plazo.

Ahora bien, otro de los programas que se encontró fue “*competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje*” en el cual se buscaba que los alumnos de universidades desarrollaran habilidades de aprendizaje a partir de los procesos de autorregulación, de este modo, la estrategia que se utilizó fue el análisis y la discusión del texto “Cartas de Gervasio” que trata sobre un estudiante universitario que hace cartas dirigidas a su ombligo donde expone diferentes tipos de estrategias de autorregulación del aprendizaje (Fonseca & Cuesta, 2010).

De este modo, las cartas están organizadas en torno a un conjunto de estrategias así,

Carta 0. Presentación de los motivos que llevan a Gervasio a escribir las cartas.
Reflexión sobre los procesos de aprendizaje y el papel del alumno.

Carta 1. Adaptación a la Universidad y organización y gestión del tiempo.

Carta 2. Establecimiento de objetivos, características de los objetivos, objetivos a corto y largo plazo, objetivos de aprendizaje y de realización.

Carta 3. Organización de la información: mapas conceptuales, esquemas, resúmenes... toma de apuntes, técnica Cornell, control de distractores.

Carta 4. Gestión del tiempo. Tareas a realizar (TAR), estructura del ambiente, procrastinación de tareas, distractores internos y externos.

Carta 5. Modelo de procesamiento de la información, memoria a corto y largo plazo instrumentalidad.

Carta 6. Autorregulación del aprendizaje, Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado (PLEA), establecimiento de objetivos, monitorización, volición.

Carta 7, 8 y 9. Metodología de resolución de problemas, pasos para la resolución de problemas, ejercicios prácticos.

Carta 10. Estrategias para la preparación de exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información, revisión de las asignaturas, realización de exámenes anteriores).

Carta 11. Estrategia de realización de exámenes, tipos de preguntas (pruebas objetivas de opción múltiple, preguntas de desarrollo), control de distractores, revisión de respuestas, trabajo en grupo.

Carta 12. Ansiedad ante los exámenes, dimensiones de la ansiedad (preocupación y emocionalidad), distractores internos y externos, copiar, técnicas de relajación.

Carta 13. Reflexión final sobre el proceso de aprendizaje realizado (Fonseca & Cuesta, 2010, p. 578).

Según Fonseca & Cuesta (2010), las sesiones se organizaron y se desarrollaron durante seis semanas con tiempos de una hora semanalmente, en las cuales se procedía a leer la carta de Gervasio que se había elegido, posteriormente se hacía un pequeño análisis o reflexión entre los estudiantes y finalmente se realizaba una actividad para afianzar los procesos de autorregulación aprendidos. Finalmente desde el artículo se encontró que como el programa era solo de seis semanas y de una sesión de una hora

por cada una, no se logró efectuar la totalidad del libro (13 cartas) sino que solo se trabajaron 6 cartas, estas son, uno, tres, cinco, seis, diez y once, sin embargo, no se pudo verificar la razón por la cual fueron estas las cartas elegidas.

En consecuencia con lo anterior, se toma este antecedente para “de cara a mí mismo” ya que los adolescentes pertenecientes a este componente del programa ARCOS deben saber cuáles son las estrategias de autorregulación más eficaces para que a su vez estos las puedan implementar dentro de sus proyectos de vida.

En este orden de ideas, otro de los programas encontrados fue la aplicación del instrumento “*Escala de aprendizaje autorregulado PCR*” para estudiantes que estuvieran en la etapa de transición entre la escuela secundaria y la universidad, lo que se pretendía con la aplicación de este instrumento era ver las pautas de autorregulación del aprendizaje en cuanto a la planificación, el control y la reflexión de lo que se iba a hacer más adelante (cuando se graduaran de la escuela); esta escala, es un autorreporte de 15 ítems, que se evalúan desde totalmente de acuerdo (1) hasta totalmente en desacuerdo (6), lo que finalmente da una puntuación entre 15 y 90 puntos (Elvira y Pujol, 2012).

Teniendo claro lo anterior, se procedió a aplicar el instrumento en la tercera semana del trimestre durante un horario que fuese habitual para ellos (horas de clase en la institución), se les pidió su aprobación voluntaria y se les aclaró que la prueba no duraría más de 15 minutos; una vez aplicada la prueba se encontró que los estudiantes presentan niveles medios de autorregulación en el aprendizaje, así mismo, que hay unas leves diferencias entre el género y el tipo de institución educativa (Privada y Pública); finalmente se denota que hay una fuerte relación entre la autorregulación y el rendimiento académico.

Ahora bien, teniendo en cuenta los anteriores estudios realizados en población escolar, se consideró pertinente identificar cómo ocurre el proceso de transición de los adolescentes a una etapa de joven adulto, ya que es en esta donde deben tomar decisiones drásticas para su futuro inmediato, además es importante reconocer cómo

afrontan los cambios que se presentan a nivel social y personal y cómo afrontan las responsabilidades que devienen después de su decisión.

Basado en lo anterior, se puede decir que la adolescencia es un momento de gran trascendencia en el ciclo vital, donde ocurren cambios a nivel físico (mercantilización del cuerpo), en el ámbito familiar y en relación a la introducción del joven al mundo laboral. Así mismo, es el periodo de la vida en la cual el individuo adquiere la capacidad de reproducirse, transitan los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y es allí cuando la persona consolida su independencia económica e ingresa al mundo laboral (OMS, s.f.).

Según Dina Krauskopf (2008, citada por Gualtero, 2009) la adolescencia es un fenómeno multidimensional y diverso, centrado en las capacidades y habilidades de los jóvenes para comprender su entorno e incluso modificarlo; es además un periodo de transición y preparación, un momento crucial del ciclo vital, donde el adolescente es el protagonista y sujeto de derechos. Por otra parte Shaffer (2007), expone que en la adolescencia, los adolescentes no solo se ven diferentes de los niños más pequeños, también piensan de manera distinta; aunque su pensamiento sigue siendo inmaduro en ciertos aspectos, muchos pueden realizar un razonamiento abstracto, juicios morales y planes más realistas a futuro.

En algún momento de la vida, ocurre algo que nos sitúa y nos enfrenta en el mundo. Es quizás cuando nos descubrimos a nosotros mismos o bien, empezamos a hacerlo, empezamos por ejemplo a establecer o distinguir nuestra diferencia de género, preferimos algunas actividades más que otras y se empieza a tomar decisiones. Es decir, adquirimos nuestra identidad o estamos en constante búsqueda de ella. Nos percatamos que estamos incluidos en grupos de parientes, de amigos, grupos sociales, en una nación, en un país. Pero además, aparece nuestra autovaloración, la cual es decisiva para nuestras vidas, tiene que ver con la valoración que recibimos por parte de otro, de su aceptación o rechazo, aspectos que delinear nuestra construcción de identidad (Vaughan, 2010).

La construcción de la identidad no es algo sencillo, ya que no algo innato, sino que se va conformando a través del tiempo, de las experiencias propias, de la relación con los demás, de las percepciones que se tienen y al ambiente que rodea a la persona (Contreras, Balcázar, Gurrola & otros, 2009). Sin embargo, la consolidación del sentimiento de identidad no solo depende del mundo interno del individuo sino también de una serie de factores sociales y económicos que pueden actuar con la finalidad de facilitarla u obstaculizarla.

Antes que nada es importante mencionar que los jóvenes, la adolescencia en general y su tránsito hacia la edad adulta, ha sido objeto de atención y polémica ya desde épocas pasadas, además es uno de los momentos más señalados en el ciclo de la vida de los seres humanos, así como lo ponen de manifiesto los estudios etnográficos que documentan la presencia de ritos de paso, en pueblos, culturas y latitudes muy diversas. Por lo tanto, se puede considerar que este tema no es para nada nuevo, al contrario se trata de un hecho de la vida importante tanto para la sociedad como a nivel personal.

A diferencia de otras épocas, en la actualidad la adolescencia más que ser un momento de la vida marcado por las transformaciones corporales y morfológicas, desprendimientos, búsqueda de identidad y autonomía, de incertidumbres y grandes anhelos (Aberastury & Knobel, 2007), es ahora y tiene como marco de referencia un mundo en el que conceptos como ambivalencia, borrosidad, contradicción, perplejidad, entre otros, cobran importancia, y es de esta manera que los cambios radicales en esta etapa cobran gran importancia, son de gran magnitud y parecen crecer sin pausa (Beck & Ulrich, 2000).

Retomando lo anterior, el adolescente no tiene tanta libertad, es decir, se mueve en un ambiente rígido y su sentido de vida es regulado externamente. La transición en esta etapa es marcada por un proceso de independencia que se induce hasta los últimos grados escolares; el adolescente allí pasa de un medio cerrado a un medio abierto, esto le da la posibilidad de dar una dirección a su propia vida constituyéndose en esta como materia de elección, dejando atrás la vida rígida y dirigida externamente. Esta transición además está marcada desde el punto de vista motivacional.

La transición hace referencia a un conjunto coordinado de actividades para los alumnos, diseñado dentro de un proceso orientado a los resultados, que promueve la transición de la vida escolar a las actividades postescolares, incluidos la educación terciaria, la educación vocacional, el empleo, la educación continua y adulta, la vida independiente o la búsqueda de pareja afectiva. Estas transiciones deben basarse en las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta sus fortalezas, preferencias e intereses. Incluye la instrucción, las experiencias comunitarias, el desarrollo del empleo y otros objetivos de la vida adulta posterior a la escuela y, cuando sea adecuado, la adquisición de habilidades de la vida diaria y la evaluación vocacional funcional (Matus et al, 2002).

El adolescente debe enfrentar un conjunto de desafíos y tareas en su proceso de convertirse en adulto. Esto le exige optar en distintos ámbitos de la vida: valores, estudios, amistades, trabajan, pareja, entre otros. Las decisiones que tome en esta etapa repercutirán indudablemente en su porvenir; los adolescentes enfrentan una transición crucial en sus vidas, dejan atrás un cuerpo niño y un mundo justamente “subsidiado” y predeterminado para ellos por sus adultos cercanos. Tienen que asumir un cuerpo vigoroso, maduro y fértil. Ahora pueden responsabilizarse de su propia seguridad y de su salud; han adquirido la capacidad de elegir las relaciones, los valores y los proyectos que deciden defender, proponer e impulsar, en busca de un mundo nuevo, posible y deseado. Buscan lograr su autonomía personal, familiar y ciudadana, sin tener que perder a su familia, sin dejar de querer, pertenecer y ser queridos (Pick, 1995).

Durante la adolescencia además, las personas se revisan críticamente a sí mismas y revisan críticamente al mundo que las rodea, en busca de ideas y principios propios, en busca de planes y proyectos que marquen un rumbo propio y den una nueva dimensión a su futura vida adulta y ciudadana. Los cambios que ocurren en la etapa adolescente son la manifestación viva de un cuerpo que madura y se vuelve fértil; de una inteligencia a punto de consolidar su autonomía; de capacidades afectivas que surgen y buscan expresarse en relaciones nuevas; de una inobjetable capacidad de participar en la sociedad: activa y productivamente (Pick, 1995).

Ahí, en medio del vértigo que implica la adolescencia, hay una persona que está a punto de convertirse en adulto, los movimientos y cambios que ocurren durante la adolescencia se pueden analizar desde varios tipos de influencia: personal, familiar y social. En este proceso de transición ocurre la toma de decisiones en donde esta persona, involucra esquemas motivacionales, y va a estar en constante toma de decisiones en su vida.

Es por esta razón, que en esta etapa, la perspectiva de tiempo futuro se convierte en sí en la unión de experiencias y aprendizajes sociales que tiene el adolescente al culminar en este caso su bachillerato frente a la visión de futuro que se tenga de su propia vida; grandes teóricos se han preguntado sobre la perspectiva a tiempo futuro, entre ellos Zimbardo & Boyd (1999, citado por Nuttin & Lens, 1998) quienes hicieron un esfuerzo por explicar esta relación entre conductas aprendidas e intenciones de vida futura.

De este modo, la visión de la perspectiva de tiempo futuro, se enmarca de igual manera en lo que tiene que ver con el sentido de vida que se relaciona con la manera en la que se afronta una situación determinada, es así, como en el componente de Atorcos “de cara a mí mismo” es importante determinar frente a una evaluación psicotécnica la PTF (Perspectiva de tiempo futuro); ya que de este modo se puede hacer un acercamiento al sentido que podría tener un joven de cara a su futuro teniendo en cuenta los mecanismos de autodeterminación, autorregulación y sentido que interactúan para así afrontar una decisión ante el futuro (Lennings, 1992).

Así mismo, cuando el adolescente se enfrenta a la situación de verse frente a dinámicas como el trabajo, la situación económica familiar y demás realidades se hace necesario tener un sentido efectivo que dirija los esfuerzos y la energía motivacional a un logro determinado por el adolescente, ahora bien, ¿qué tan frecuente será esta pregunta del logro en la actualidad?, muy seguramente hay quienes toman una decisión temprana y la ejecutan mediante una planeación y posterior implementación pero no siempre la determinación hace parte de la vida cotidiana y es importante mediante una medición determinar la PTF de los adolescentes de cara a sí mismo (Keough, Zimbardo y Boyd, 1999).

Según Nuttin y Lens (1985), la perspectiva de tiempo futuro es un componente importante que resulta de las metas que tiene cada persona en relación a sus sueños y motivaciones y el tiempo que utiliza para lograrlos, para muchos adolescentes desarrollar metas y proyectos a largo plazo crea en ellos una PTF muy extensa esto no en todos los casos, por ende se puede definir la PTF como una anticipación previa que el individuo planea y ejecuta en búsqueda de sus motivaciones más internas. Todos los seres humanos se encuentran en la búsqueda de su autorrealización y constantemente elaboran aprendizajes importantes para el desarrollo de una futura actividad que les brinde una estabilidad social, emocional y económica (Bandura, 2001).

Ahora bien, definir un tiempo específico es importante a la hora de elaborar un proyecto personal encaminado a buscar un sentido específico o una meta, esta característica está ligada específicamente a la perspectiva de tiempo futuro. Así, una persona no hace un plan, un deseo o sueño sin que se encuentre en camino o se visualice a futuro, de este modo, para que un adolescente elabore un plan en la vida cotidiana del camino y la búsqueda del menor esfuerzo, requiere estrategias de intervención y talleres diseñados estratégicamente para que se logre pensar en los beneficios que se obtienen al planear y tener una oportunidad importante para el desarrollo óptimo y psicológico del adolescente (Lewin, 1948).

Por otro lado, para lograr determinar un análisis de las características importantes que tiene el sentido de vida dentro del marco de cara a mí mismo del componente ARCOS, es importante nombrar un estudio de García, Rosa, Sellés, & Soucase (2013), donde se analizan las relaciones entre la orientación religiosa y el sentido de vida en una muestra de 180 universitarios españoles bajo un instrumento que mide características importantes de sentido de vida en relación con la orientación religiosa, se llega a una conclusión importante para el componente de cara a mí mismo y es lo importante que es la orientación intrínseca o motivación intrínseca dentro de una inclinación hacia una meta determinada y un sentido de vida particular.

Esta conclusión anterior, afianza la metodología de la DPPPS de Flórez (2007), que va orientada desde la motivación del sujeto para lograr determinar un sentido de

vida frente a las metas que presente el adolescente a corto y a largo plazo y de igual manera entrelaza la transición del adolescente entendiendo que esta es motivada desde sus experiencias de vida, su aprendizaje y los criterios personales que determine importante para el desarrollo de su sentido de vida.

De igual manera, entendiendo que uno de los logros o avances psicológicos que busca el adolescente en una transición de su adolescencia a la vida adulta según Shaffer (2007), es pertenecer así mismo, a una sociedad, sentirse identificado, lograr una estabilidad emocional y también autonomía y seguridad total en todas las tareas que se quiera proponer el adolescente en su respectivo y particular sentido de vida. Lo anterior, son características típicas del adolescente en su necesidad de sentirse valorado y aceptado por lo cual este proceso orienta sus decisiones y metas. Por tanto, es importante determinar con el componente de cara a mí mismo cuales son estas motivaciones, ya que no todas son iguales y de igual manera no todas son adaptadas socialmente para favorecer un sano desarrollo integral del adolescente (Risco, 2009).

Ahora bien, teniendo en cuenta que los programas mencionados anteriormente han sido significativos y han aportado al avance en las diferentes temáticas, también es importante mencionar que ninguno de estos programas muestra una real articulación como la que se quiere hacer en el componente de ARCOS "de cara a mí mismo" (DCM) a través de la autorregulación, autodeterminación, sentido de vida y toma de decisiones en un mismo taller, además de ser un componente dirigido específicamente a estudiantes de grado once en etapa de transición del colegio a la vida adulta; para lograr esto, se utilizará la metodología de la DPPPS la cual ha demostrado ser eficaz por sus apreciaciones en cuanto a la toma de decisiones y la realización de la acción que es lo que se quiere en DCM.

La DPPPS

Para hablar de la dimensión psicológica de la promoción y la prevención en salud (DPPPS) debemos hacer mención al autor de este algoritmo que ha demostrado ser muy eficaz para la prevención de conductas de abuso de alcohol y de igual forma en modelos de prevención selectiva, universal, e indicada en fenómenos que tocan a los

adolescentes y a la juventud. La DPPPS se basa en los principios de la teoría del aprendizaje y a su vez la teoría motivacional (Flórez, 2007).

Así mismo, según Flórez (2006), la DPPPS se convierte en una metodología en el diseño del taller cara mí mismo del programa ARCOS por su análisis que de forma ilustrada se hace a manera de escalera que en forma de peldaños encadena el proceso motivacional en etapas que se convierten en barreras importantes para la intervención del taller que se desarrollará, estas son las expectativas de reforzamiento- resultado, la controlabilidad percibida, el papel de la autoeficacia, las actitudes normativas y la toma de decisiones para la acción.

La escalera de la DPPPS se convierte con total seguridad en una analogía cierta entre las variables cognitivas y las teorías motivacionales que los seres humanos en la cotidianidad de forma natural y aprehendida utilizamos sin prestar la debida atención, situaciones como la toma de decisiones, la perspectiva a tiempo futuro, los esquemas nucleares. Así como los pensamientos automáticos y las distorsiones cognitivas cobran una amplia posibilidad de análisis profundo con las teorías motivacionales que buscan el por qué se desarrolla una conducta determinada, sin lugar a dudas los comportamientos no se dan en el vacío y esta premisa anterior hace que la DPPPS se convierta en una herramienta de análisis importante para el desarrollo de promoción y prevención de enfermedades en salud (Flórez, 2007).

Barrera 1. Expectativa de reforzamiento resultado

La expectativa de reforzamiento- resultado se convierte en el punto central donde emergen los comportamientos motivados hacia un logro específico, Lewin (1948). La acción humana siempre va dirigida hacia lograr una determinada meta es así como la expectativa de lograr una satisfacción o un beneficio determinado importante para el sujeto hará que se movilice toda su energía en fin de lograr la consecución de sus metas.

Es así como en el programa ARCOS del componente de cara a mí mismo, la expectativa de reforzamiento resultado será una visión de la perspectiva de tiempo futuro que tengan los adolescentes, es en sí mismo conocer a profundidad que hace que

evolucione en los adolescentes el inclinarse a futuro por un sentido o por otro, este proceso motivacional propuesto por Florez (2007), valora las creencias en esta primera etapa o barrera de la DPPPS.

Lo anterior se da bajo el modelo de Rosentock (1974), importante para determinar que creencias en los adolescentes y situaciones sociales hacen que se tome una decisión determinada en pro del bienestar psicológico y social y que dichas creencias promuevan e intensifiquen hábitos de vida saludable, por ello el taller de cara a mí mismo del componente ARCOS bajo este criterio metodológico se convierte en una alternativa y una herramienta para determinar el sentido con que los adolescentes al terminar su ciclo del bachillerato se enfrentan a la decisión de iniciar un cambio rotundo en sus responsabilidades (Flórez, 2007).

En este orden de ideas, la expectativa de resultado tendría también elementos importantes que la hacen un sistema a analizar de manera rigurosa y determinante porque Todos los seres humanos se encuentran en la búsqueda de su autorrealización y constantemente elaboran y aprendizajes importantes para el desarrollo de una futura actividad que les brinde una estabilidad social, emocional y económica esta relación que tiene el sujeto con su contexto inmediato hará que tome una decisión y en esta primera fase de la DPPPS esa expectativa alcanza a vislumbrar la posibilidad de realizar la acción u omitirla según la incidencia social que se viva (Bandura, 2001).

Según Lewin (1948), definir un tiempo específico es importante a la hora de elaborar un proyecto personal encaminado a buscar un sentido específico o una meta, esta característica está ligada específicamente a la perspectiva de tiempo futuro que bien puede entrar en diálogo con la expectativa de resultado de la DPPPS propuesta por Flórez (2007), no se hace un plan o un deseo o sueño sin que él se encuentre en camino o se visualice, para que un adolescente elabora un plan en la vida en la vida cotidiana que está arraigada en la búsqueda del menor esfuerzo, requiere estrategias de intervención y talleres diseñados con evaluación pretest y postest que posibilite un análisis en esta primera barrera de la DPPPS y así se logre desde la prevención universal pensar en los beneficios que se obtienen al planear y tener una oportunidad importante

para el desarrollo óptimo y psicológico vistos desde las teorías motivacionales y cognitivas bajo un herramienta metodológica y eficaz como la DPPPS.

Barrera 2. Controlabilidad percibida

Sin lugar a dudas el ser humano subjetivamente está programado para intentar ejecutar sus acciones de manera sistemática y organizada esta habilidad le va a permitir tener control sobre sus acciones para la DPPPS, este elemento es importante analizarlo porque permitirá evaluar la autoeficacia que se tenga frente a lo que se está percibiendo como posible desencadenante de la acción (Flórez, 2007).

El concepto de “control conductual percibido”, lo introdujo Icek Ajzen en 1985 Ajzen, (2002, citado por Flórez, 2007)). El cual hace referencia a las creencias acerca de las posibles consecuencias que puede traer la conducta favorable o desfavorable; las creencias del control dan origen al control conductual percibido. En el planteamiento de la DPPPS, la controlabilidad percibida es tomada como una barrera actitudinal, en donde surge la relación entre actitudes, intenciones y el comportamiento; la actitud según Ajzen (2001, citado por Flórez, 2007) es como una sumatoria de un objeto psicológico capturado en varias dimensiones atribucionales como: bueno-malo, dañino-benéfico, placentero-displacentero, deseable-indeseable.

Por otro lado, la noción de controlabilidad percibida es plasmada en diversos planteamientos teóricos, entre estos: la motivación (teoría atribucional); en la cual se analizan todas las atribuciones que el individuo realiza acerca de las causas que la persona puede identificar haciendo referencia a la habilidad, al esfuerzo o a la dificultad de la tarea. Estas atribuciones acerca del logro en la realización de una acción se convierten luego en factores determinantes del esfuerzo que la persona invierte en futuras ejecuciones en esa misma acción. Ahora bien, Weiner (1992, citado por Flórez, 2007) clasifica las atribuciones en tres dimensiones de causalidad: locus de control, estabilidad y controlabilidad.

Esta última atribución, la controlabilidad, para este contexto hace alusión a la discriminación que hace la persona entre las causas que ella pueda controlar, como también a las causas que no se puedan controlar, de esta manera mientras que las causas

controlables favorecen la probabilidad de una repetición de la acción, las atribuciones referentes a causas no controlables por el individuo reducen la posibilidad de que estas acciones se vuelvan a presentar.

En relación con lo anterior Ajzen (1985, 2002, citado por Flórez, 2007) incorporo el control percibido dentro del modelo de acción planeada, para hacer alusión a los aspectos que no se encuentran bajo el control voluntario de la persona con el fin de acceder a una meta perseguida con sus acciones. Ajzen considera además, que la idea de control percibido es muy parecida a la idea de autoeficacia propuesta por Bandura, esta similitud se ve manifestada en la idea de que el control de la persona se percibe sobre la conducta en sí misma y no sobre el control de sus consecuencias. Lo que quiere decir que la percepción de autoeficacia constituye el aspecto central que determina la controlabilidad que la persona se atribuye a si misma frente a la acción.

La autoeficacia en resumidas cuentas, compone la esencia de la controlabilidad percibida, ya que esta da importancia al papel del ser humano como agente productor de su propio comportamiento; además esta afirmación la complementa Bandura cuando expone que la autoeficacia constituye el proceso que no solamente guía la selección de metas por parte del individuo, sino que determina, además, la cantidad de esfuerzo voluntad que el individuo va a invertir después en el esfuerzo realizado para lograr la meta y la persistencia en la misma (Flórez, 2007).

Ajzen representa la controlabilidad percibida en dos partes, primero, para determinar a las intenciones, y segundo para determinar la conducta. Una alta autoeficacia percibida, beneficia la aparición del pensamiento analítico necesario en la solución de conflictos y en la toma de decisiones complejas; también favorece la antelación de escenarios exitosos, reforzando así la elaboración de planes de acción; acrecienta la motivación, favoreciendo el establecimiento de metas más elevadas y la realización de esfuerzos adicionales hacia su logro; disminuye la experiencia de estrés y depresión en situaciones amenazantes o solicitantes de esfuerzo, y mejora el funcionamiento de la memoria (Padilla, 2006).

Dentro de estos elementos aparecen grandes teorías que sustentan la valoración que hace la DPPPS y son la terapia de acción reforzada TAR, Ajzen (2002, citado por Flórez, 2007) que ante la repetición y el aprendizaje de una acción que se percibe como gratificante y controlada esta tiende a elevar su probabilidad de ejecución, en este orden de ideas en la barrera 2 de la DPPPS el individuo valora sus criterios personales, las herramientas que tiene para lograr sus objetivos, su sentido, su PTF y en si todo lo que subjetivamente se proponga, Ajzen (2002, citado por Flórez, 2007), Propone otro elemento importante a analizar y es la TAP (terapia de acción planeada) donde el individuo planea y organiza sistemáticamente bajo sus modelamientos y atribuciones lo que le es para sí gratificante.

En el programa ARCOS del componente de cara a mí mismo es importante determinar como lo hace la metodología de la DPPPS, las creencias normativas y la influencia de la presión social del adolescente así como la actitud y las atribuciones que infieren en la toma de una decisión determinada que en este caso será en la visión y el sentido que presenten de cara a sí mismo es decir de cara a la responsabilidad de encontrarse con el mundo laboral, con el mundo académico después de salir del grado once (Flórez, 2007).

Barrera 3. Actitudes normativas

Los determinantes del comportamiento individual no se ubican únicamente en el nivel personal interno de las expectativas, también se ubican en el contexto social que influye sobre la persona. Ahora bien, las creencias normativas generan una percepción de presión social la cual determina una tendencia a realizar o no algo. Bandura (2001, citado por Flórez, 2007) plantea que la ciencia psicológica actual tiende en dos líneas complementarias para explicar los mecanismos a través de los cuales la persona dirige su vida en una determinada dirección: el procesamiento de información y la influencia social.

La primera línea se centra en el procesamiento de la información, en los mecanismos de procesamiento, almacenamiento, recuperación y utilización de la información codificada, de los que se vale la persona para acomodarse a las diversas

demandas que el contexto le plantea, o bien para lograr las metas que se propone; la segunda línea hace referencia la influencia de los factores sociales sobre la adaptación y el cambio individual, para lo cual Bandura considera que estas dos líneas de análisis deben conducir a la postulación de procesos psicológicos donde las influencias sociales promueven efectos conductuales. En este sentido, dos procesos psicológicos de gran importancia son la presión social percibida y el soporte social percibido.

En el planteamiento de la DPPPS, tanto las actitudes conductuales como las normas objetivas y la controlabilidad percibida, les son asignadas el rol de actitudes derivadas de creencias; es decir, las primeras son consideradas actitudes hacia la conducta porque son derivadas de las creencias sobre sus resultados y la valoración de los mismos; las segundas se consideran actitudes hacia los pares, derivadas de las creencias sobre las expectativas de los pares y de la valoración de la necesidad de complacerlos; y las terceras se consideran esencialmente como actitudes frente a sí mismo derivadas de las creencias sobre la propia capacidad y sobre la accesibilidad de los recursos necesarios para ejecutar la conducta (Rios, 2009).

La norma subjetiva es la presión social percibida por el sujeto, la cual lo conlleva a presentar intenciones de ejecutar o no una determinada conducta. Esta presión se origina por una parte, en las creencias normativas que son las expectativas de los pares de referencia del sujeto significativos en torno a la conducta en cuestión, y por otro lado, en la motivación de la persona para acceder, es decir si el individuo acepta o no esas expectativas que manifiestan sus pares en torno a la conducta.

El planteamiento que hace la DPPPS acerca de las actitudes normativas es la de preguntarse si tiene sentido el papel de la influencia social sobre la probabilidad de expresión de la conducta saludable, sin más después de que la persona conserva expectativas de resultados favorables acerca de dicha conducta, y de que se considera a sí misma autoeficaz de ejecutarla. En este cuarto momento del desarrollo de un comportamiento adaptativo es cuando la aceptación o el rechazo de las expectativas favorables o desfavorables de los pares significativos acerca de la conducta, resulta crucial para dar paso a una toma de decisiones en el sentido deseado (Flórez, 2007).

Barrera 4. Balances decisionales

Según Rios (2009), cuando se habla de balances decisionales, se hace referencia principalmente al movimiento entre las fueras causantes y las fuerzas inhibitoras que se dan en una persona a la hora de ejecutar o no una acción, sin embargo, dichas fuerzas no dependen únicamente de la toma de decisión sino que también dependen de la expectativa que se tenga frente a su ejecución. A pesar de esto, para Bandura (1997, citado por Flórez, 2007), a la hora de ejecutar una acción las personas suelen guiarse más por aquellas cosas que piensan que si pueden hacer, que por los balances entre los costos y los beneficios.

Así mismo, una de las teorías más relacionadas con los balances decisionales es la teoría dinámica de la acción, dentro de la cual se le da una gran importancia a las nociones de expectativa-valor, de este modo, se refiere que lo ideal es que una persona realice sus acciones dependiendo de la cantidad de características positivas o negativas que estas tengan y de los costos que traigan consigo, además de las concepciones que el individuo tenga en lo referente a la dificultad de la acción y a la competencia que se tenga frente a esta (Eccles & Wigfield, 2002 citados por Flórez, 2007).

En este orden de ideas, Eccles & Wigfield (2002, citados por Flórez, 2007), se refieren a las expectativas como el balance que la persona hace entre lo que puede lograr (competencia individual) y la dificultad de la tarea (exigencias que trae inmersas la tarea), es decir, hasta qué punto el individuo es capaz de controlar la tarea en relación con su autoeficacia.

Por otro lado, se refieren al valor en tres estancias diferentes, en primer lugar está el valor de logro que hace referencia a todo aquello que la persona ha logrado exitosamente, en segundo lugar se encuentra el valor intrínseco que se refiere a toda aquella motivación interior que la persona tiene para ejecutar una acción, en tercer lugar está el valor de utilidad el cual señala la funcionalidad que puede llegar a tener una acción dentro de las metas significativas que tiene una persona en su proyecto de vida y finalmente se refiere el valor de costo que se orienta más hacia todo aquello que la

persona “perdió” por la demanda que implicaba la tarea (Eccles & Wigfield, 2002 citados por Flórez, 2007).

A partir de lo anterior, no hay que olvidar que es posible que después de un balance decisional la persona asuma una posición de no involucrarse en la acción a pesar de que los resultados de este sean favorables y de que la acción le traiga unos altos beneficios a la persona, esto se podría dar principalmente por un bajo sentido de autoeficacia en la persona que finalmente lo hará desertar de la acción.

Barrera 5. Planes de acción

Esta última, es una barrera que hace referencia a la parte conductual del proceso, aquí la persona es capaz de planificar como va a ejecutar la acción teniendo en cuenta los balances decisionales de los que se hablaba anteriormente, es decir, las razones positivas o negativas por las cuales se debe o no cometer la acción. Esto aproximará a que dicha acción pase de ser una intención a ser una conducta ejecutada como tal (Flórez, 2006).

De este modo, se puede decir que es en este punto donde se da todo el proceso de toma de decisiones para lograr alguna meta a futuro y que por ende es donde se tiene en cuenta todas aquellas motivaciones intrínsecas que tiene la persona para impulsarse a cometer una acción; por tanto es importante recalcar lo que mencionan Kahneman y Tversky (1979, citados por Santiago y Cante, 2008) acerca de que la teoría de los prospectos ya que en esta proponen que hay dos factores importantes en la toma de decisiones para la ejecución de una acción.

En primer lugar se encuentra el miedo que la persona tiene a perder, es decir, a que la decisión que tome no sea la acertada y termine teniendo conductas erradas y en segundo lugar se encuentra la ponderación de probabilidades, postulado que nuevamente se puede conjugar con los balances decisionales ya que generalmente es aquí donde las personas deducen las probabilidades de ejecutar una acción adecuadamente y con beneficios posteriores, de acuerdo con esos balances positivos o negativos que se habían inferido anteriormente (Kahneman y Tversky 1979, citados por Santiago y Cante, 2008).

Así mismo, Kahneman y Tversky (1979, citados por Santiago y Cante, 2008) aseguran que las decisiones de las personas no son racionales, sino que están influenciadas por las intuiciones que se tienen y que además son reforzadas por los sentimientos y las emociones de cada quien; en términos más técnicos a lo anterior se le podría denominar influencia de los sesgos cognitivos y de los heurísticos a la hora de la toma de decisiones para la ejecución de una acción.

Finalmente, se podría decir que esta última barrera, está totalmente guiada por las metas que tienen las personas, sus motivaciones intrínsecas y principalmente por los sesgos y heurísticos que está ha conformado a lo largo de su vida; lo anterior se da con el fin de lograr discriminar las acciones más acertadas a través de la planificación para alcanzar la meta de manera adecuada.

Para concluir, se puede decir que las anteriores barreras deben ser superadas de una manera sistemática para llegar a la siguiente en el orden establecido , esto con el fin de que surjan nuevos objetivos para el proceso de autorregulación de la persona, el cual conduce a la realización de la acción y cuyo cumplimiento aumenta la disponibilidad al cambio, por lo tanto se acrecienta la aparición de la acción; esta última puede ocurrir en cualquier momento no exclusivamente en la fase final (B5) aunque en esta donde se espera que se dé.

De este modo, esta metodología que se va a emplear tiene un gran impacto en el componente “de cara a mí mismo” del programa ARCOS ya que es completamente necesario que los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta logren tener una buena elaboración de cada una de las barreras para que finalmente logren desarrollar la habilidad de tomar decisiones de manera intrínseca y acertada para su posterior planificación y acción. Por otro lado, con esta metodología se desarrollaran dos talleres uno dirigido a la prevención universal y otro a la prevención selectica teniendo y aplicando como base la DPPPS; tomando las barreras de la escalera motivacional para definir los objetivos específicos de cada sesión.

Así, a partir de la anterior revisión de antecedentes teóricos y empíricos y con el fin de establecer el componente "De cara a mí mismo" del programa ARCOS, se plantea

la siguiente pregunta problema: ¿Los talleres de “De cara a mí mismo”, promueven en los jóvenes de grado once la reflexión que se requiere para que asuman su rol como responsables de sus decisiones y del nivel de control que deben tener sobre áreas claves de su vida?

Objetivos

Objetivo General

Evidenciar el impacto de los talleres de “De cara a mí mismo” en los jóvenes de grado once del Colegio Cristóbal Colón, con respecto a su rol actual como responsables de sus decisiones y de su nivel de control sobre áreas claves de su vida.

Objetivos Específicos

1. Diseñar y aplicar un taller de prevención universal (“Encontrar el rumbo”) para que los estudiantes hagan un plan proactivo de transición a la vida de adulto joven.
2. Diseñar y aplicar un taller de prevención selectiva (“Fin de un ciclo pasos al futuro”) para que los escolares hagan un balance de síntesis acerca del estado en que se encuentran sus competencias académicas sociales y emocionales en este momento de finalización del ciclo escolar.
3. Evaluar el nivel de autocontrol del comportamiento, el nivel de planteamiento de una perspectiva de tiempo futuro (PTF) y el sentido de vida alcanzados por los estudiantes al finalizar el ciclo de formación secundaria
4. Diseñar los instrumentos de evaluación de los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos al futuro”, para su posterior validación ecológica y aplicación pre post test.

Hipótesis 1:

Los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos al futuro” tienen impacto en la muestra poblacional de estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Hipótesis nula:

Los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos al futuro” no tienen impacto en la muestra poblacional de estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Definición de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Talleres de intervención incorporados al componente “De cara a mí mismo” del programa ARCOS. <i>(Independiente)</i>	Es la reafirmación de procesos motivacionales en torno a comportamientos que les permiten a los jóvenes afrontar con éxito el cierre de su etapa de estudiantes de bachillerato y el paso a la siguiente etapa vital.	Conjunto de sesiones incluidas la estructura diseñada para los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos al futuro”.
Impacto inmediato de los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos a futuro” <i>(Dependiente)</i>		Los resultados en las pruebas de evaluación aplicadas antes y después de cada taller.

Método

Tipo de estudio

Investigación empírico analítica que utiliza un diseño pre-experimental pre-test post-test sin grupo control, con un muestreo no probabilístico. Para este tipo de estudio se realiza una medición antes (pre-test) de la variable dependiente, es decir, del fenómeno en el cual se desea tener impacto con cada taller (variable independiente); posteriormente se procede a la aplicación de los talleres (“encontrar el rumbo” y “fin de un ciclo, pasos al futuro”) y finalmente se lleva a cabo una medición posterior (post-test) de la variable dependiente.

Participantes

La muestra objeto de estudio está conformada por 105 estudiantes de grado once que se encuentran en jornada única del colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén, quienes pertenecen a ambos sexos y oscilan en edades entre 15 y 18; tienen un nivel socio-económico medio-bajo.

Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación, en primer lugar la Prueba de autocontrol (HCA-I) realizada por (Álvarez, 2011), la cual se basa en el modelo SCIENCE de autocontrol propuesto por Mahoney y Mahoney en 1981 y modificada al español como PRISA-NO por (Flórez, 2011), en segundo lugar se utilizó la Prueba Los jóvenes y el futuro (PTF) realizada por (Del Rio y Herrera, 2006), la cual mide las siguientes dos escalas fundamentales: escala de actitud y orientación temporal y la escala de extensión temporal.

Finalmente se implementó la prueba Purpose in life test, realizada por Crumbaugh y Maholick (1969) y modificada al español por Noblejas de la Flor (1994), la cual mide el nivel del logro del sentido de vida desde claves logoterapéuticas. Así mismo, se realizó la construcción de dos instrumentos que miden el impacto de los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo, pasos al futuro”; para el primero se elaboró la prueba MER (Motivación a encontrar el rumbo) y para el segundo la prueba HIGO (Habilidades integrales en grado once) cuya validez de contenido y ecológica se muestran en el apartado de resultados.

Procedimiento

Este estudio se desarrolla en 3 fases generales de tiempo que se explican a continuación:

Fase 1. Revisión teórica, empírica y metodológica acerca de autorregulación, autodeterminación, sentido de vida, toma de decisiones y la DPPPS.

Fase 2. Diseño de los talleres “Encontrar el rumbo” (Ver anexos 1-23) y “Fin de un ciclo pasos al futuro” (Ver anexos 24-40) e instrumentos de evaluación pre y post aplicación (Ver anexo 12) para la prueba MER y (Ver anexo 30) para la prueba HIGO.

Fase 3. Aplicación preliminar de los dos talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo, pasos al futuro”.

Consideraciones Éticas

Para este estudio se tuvo en cuenta el Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la psicología en Colombia reglamentado por las leyes 1090 del 2006 y 1164 del 2007; el cual está dirigido a los profesionales en psicología como norma de conducta profesional y ética para ejercer en cualquiera de sus enfoques.

VII. Capítulo I. De los principios generales del Código Deontológico y Bioético

Artículo 23.

El profesional está obligado a guardar el secreto profesional en todo aquello que por razones del ejercicio de su profesión haya recibido información. Para el ejercicio de la profesión de Psicología.

VII. Capítulo VI. Del uso del material psicotécnico.

Artículo 46.

Cuando el psicólogo construye o estandariza tests psicológicos, inventarios, listados de chequeo, u otros instrumentos técnicos, debe utilizar los procedimientos científicos debidamente comprobados. Dichos tests deben cumplir con las normas propias para la construcción de instrumentos, estandarización, validez y confiabilidad.

Artículo 48.

Los tests psicológicos que se encuentren en su fase de experimentación deben utilizarse con las debidas precauciones. Es preciso hacer conocer a los usuarios sus alcances y limitaciones.

VII. Capítulo VII. De la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones.

Artículo 52.

En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante.

Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de la validez de contenido de la prueba MER (Motivación a encontrar el rumbo) y la prueba HIGO (Habilidades integrales en grado once).

Validez de contenido (MER).

Para realizar el proceso de validación del instrumento, se requirió la evaluación de 5 jueces expertos; los cuales tenían que calificar cada ítem de 1 a 4 siendo 1 el puntaje más bajo y 4 el puntaje más alto en los criterios de redacción, pertinencia, estructura y lenguaje, de esta manera el promedio se sacó sumando la calificación de cada criterio y se dividió por 4; por lo cual se establecieron los siguientes rangos de validación por cada criterio:

Puntuación	Decisión
3.1-4.0	Ítem esencial
2.6 -3.0	Reestructurar la lógica del ítem
2.1-2.5	Cambiar Ítem
1.0-2.0	Eliminar Ítem

Coefficiente de validez de contenido (CVR)

A partir de los resultados obtenidos, se realizó el proceso de validación por cada ítem en donde se utilizó la siguiente fórmula.

$$\frac{N_e - N/2}{N/2}$$

En donde,

Ne: Numero de jueces que dijeron que el ítem era esencial.

N/2: Numero de Jueces expertos dividido en dos.

Proceso de validación por Ítem

<i>Ítem</i>	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>	<i>Juez 3</i>	<i>Juez 4</i>	<i>Juez 5</i>	<i>Resultado/ formula</i>
1	2.75	2.5	3.25	3.75	2.75	-0.2
2	3.5	3.75	4	3.35	2.75	0.6
3	3.5	3.25	4	2.5	2.5	-0.2
4	3.5	3.5	3.5	3.5	2.75	0.6
5	2.75	3.5	4	2.5	2.75	-0.2
6	2.5	2.75	2.75	4	2.25	-0.6
7	4	3.5	4	4	3	0.6
8	2.75	3.25	2.75	2.25	2.5	-0.6
9	2.75	3.25	3.25	3	2.5	-0.2
10	2.75	3.25	3.25	3	2.75	-0.2
11	2.75	3.25	3.75	3	2.25	-0.2
12	3	3.75	2.75	3.25	2.75	-0.2
13	4	3.75	1.75	3.5	2.75	0.2
14	4	2.5	3.5	3	2.25	-0.2
15	4	3.5	4	4	2.75	0.6
16	1.75	3.5	1.75	3.25	2.75	-0.2
17	2.75	2.75	3.25	3.5	2.75	-0.2
18	3	3.5	3.25	3	2.75	-0.2
19	3.5	3.5	3.25	3	2.75	0.2
20	2.75	2.75	3	3.5	2.75	-0.6

A partir de los anteriores resultados se establecieron los siguientes criterios:

Criterio	Decisión
0.6 – 1	Se deja el ítem
0.1 – 0.5	Se reestructura el ítem
-0.6 – 0	Se cambia el ítem
-1 - -0.5	Se elimina y reemplaza el ítem

A partir de los resultados del anterior proceso fueron aprobados 17 ítems de 20, de los cuales 4 se dejaron como ítem esencial, 3 se reestructuraron, 10 se cambiaron y los 3 Ítems restantes fueron eliminados y reemplazados por 3 nuevos; teniendo en cuenta esto, a continuación se presenta la tabla con los Ítems corregidos respectivamente y que evalúan cada proceso psicológico.

PROCESO PSICOLÓGICO	ÍTEMS
Expectativas de reforzamiento resultado.	<i>Considero importante dedicarme a pensar en mi futuro luego de culminar mi etapa escolar.</i>
	<i>Me siento motivado a pensar en mi futuro inmediato.</i>
	<i>Creo que me interesa solo mi presente.</i>
	<i>No considero relevante pensar en mi futuro académico o laboral.*</i>
Expectativas de controlabilidad.	<i>Creo que la posibilidad de alcanzar el éxito está bajo mi control.</i>
	<i>Creo que mi comportamiento va conforme a las intenciones que tengo para mí futuro.</i>
	<i>Pienso que no soy capaz de alcanzar mis objetivos*</i>
	<i>Pienso que soy capaz de lograr mis metas a futuro.</i>
Actitudes	<i>Es necesario tener algún tipo de apoyo social para lograr las metas que me propongo.</i>
	<i>Acepto sin cuestionar las opiniones de mis amigos acerca de mi futuro.*</i>
	<i>Mis amigos no son la principal influencia a la hora de llevar a cabo una acción.</i>

normativas.	
	<i>Considero necesario tener el apoyo de mi familia para alcanzar una meta.</i>
Balances decisionales.	<i>Tomar una decisión frente a mi futuro me parece importante.</i>
	<i>Soy YO quien decide sobre mi futuro.</i>
	<i>Cuando tomo una decisión, generalmente evaluó los costos y los beneficios que esta me podría traer.</i>
	<i>Tomar una decisión frente a mi futuro no me parece importante. *</i>
Planes de acción.	<i>Tengo claro lo que voy a hacer en mi futuro a largo plazo.</i>
	<i>He logrado identificar estrategias para lograr mis metas a corto y largo plazo.</i>
	<i>Trabajo constantemente por lograr mis metas a corto y largo plazo.</i>
	<i>No me interesa hacer planes para mi futuro.*</i>

Validez de contenido (HIGO).

Para realizar el proceso de validación del instrumento, se requirió la evaluación de 5 jueces expertos; los cuales tenían que calificar cada ítem de 1 a 4 siendo 1 el puntaje más bajo y 4 el puntaje más alto en los criterios de redacción, pertinencia, estructura y lenguaje, de esta manera el promedio se sacó sumando la calificación de cada criterio y se dividió por 4; por lo cual se establecieron los siguientes rangos de validación por cada criterio:

Puntuación	Decisión
3.1-4.0	Ítem esencial
2.6 -3.0	Reestructurar la lógica del ítem
2.1-2.5	Cambiar Ítem
1.0-2.0	Eliminar Ítem

Coefficiente de validez de contenido (CVR)

A partir de los resultados obtenidos, se realizó el proceso de validación por cada ítem en donde se utilizó la siguiente fórmula.

$$\frac{N_e - N/2}{N/2}$$

N/2

En donde,

N_e : Numero de jueces que dijeron que el ítem era esencial.

$N/2$: Numero de Jueces expertos dividido en dos.

Proceso de validación por Ítem

<i>Ítem</i>	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>	<i>Juez 3</i>	<i>Juez 4</i>	<i>Juez 5</i>	<i>Resultado/ formula</i>
1	2.75	3.5	2.75	2.75	2.75	-0.6
2	3.75	3.5	3.5	2.75	3.5	0.6
3	3.5	3.75	4	4	3.75	1
4	3.25	2	2.5	4	2.25	-0.2
5	3.5	2.5	2.25	3.5	2.75	-0.2
6	4	2.5	2	4	3.5	0.2
7	3.75	3.25	2.5	3.5	4	0.6
8	2.75	2.5	2.5	4	2.25	-0.6
9	4	4	3.25	4	3	0.6
10	3.25	4	3.25	3.25	2.5	0.6
11	3.75	3	3.5	4	3.25	0.6
12	3.5	2.75	3	3.75	3	-0.2
13	2.5	3.5	2.25	3.75	2.25	-0.2
14	3.75	4	3.5	4	2	0.6
15	4	2.75	3.5	4	3.75	0.6
16	2.25	2.75	1.5	4	2.25	-0.6
17	3.5	2.75	4	4	3	0.2
18	3.5	2.75	3.5	3.75	3.25	0.6

19	4	2.75	3.5	4	3	0.2
20	3.5	4	4	4	2.75	0.6

A partir de los anteriores resultados se establecieron los siguientes criterios:

Criterio	Decisión
0.6 – 1	Se deja el ítem
0.1 – 0.5	Se reestructura el ítem
-0.6 – 0	Se cambia el ítem
-1 - -0.5	Se elimina y reemplaza el ítem

A partir de los resultados del anterior proceso fueron aprobados 16 ítems de 20, de los cuales 10 se dejaron como ítem esencial, 3 se reestructuraron, 3 se cambiaron y los 4 ítems restantes fueron eliminados y reemplazados por 4 nuevos; teniendo en cuenta esto, a continuación se presenta la tabla con los ítems corregidos respectivamente y que evalúan cada proceso psicológico.

PROCESO PSICOLÓGICO	ÍTEM
Expectativas de reforzamiento resultado.	<i>Estoy motivado a obtener buenos resultados en grado once.</i>
	<i>Considero importante realizar mis obligaciones académicas con el fin de lograr mi graduación.</i>
	<i>Me siento motivado a realizar todas las actividades necesarias para obtener mi grado.</i>
	<i>Considero que cumplir a cabalidad con los requerimientos de grado once NO es importante.*</i>
Expectativas de controlabilidad.	<i>Creo puedo controlar mis conductas para llegar a graduarme.</i>
	<i>Creo que me debo preparar mejor para lograr aprobar todas las materias.</i>
	<i>Creo que la posibilidad de lograr mi graduación está bajo mi control.</i>
	<i>Tengo la capacidad de realizar los trámites requeridos para poder graduarme.</i>
	<i>Lo que piensan mis amigos acerca de estudiar afecta mi desempeño académico.*</i>
	<i>Lo que dice mi familia entorno a la culminación de once influye en mi comportamiento.*</i>

Actitudes normativas.	<i>Mi entorno social NO influye en las decisiones que tomo en relación a lo académico.</i>
	<i>Estoy poco interesado en las opiniones de las personas con respecto a mi graduación.</i>
Balances decisionales.	<i>Constantemente evaluó las consecuencias que me trae NO estudiar para un examen.</i>
	<i>Antes de realizar los exámenes, evaluó los beneficios que me trae estudiar.</i>
	<i>Estoy decidido a terminar once y graduarme satisfactoriamente.</i>
	<i>Tengo claros los beneficios que trae consigo el obtener un título como bachiller.</i>
Planes de acción.	<i>Tengo claros los pasos a seguir para lograr graduarme.</i>
	<i>Tengo un plan a seguir para lograr aprobar las materias.</i>
	<i>Tengo planeado prepararme para el examen ICFES.</i>
	<i>Hacer planes dificulta llegar a las metas que me he propuesto.*</i>

Análisis de resultados aplicación prueba MER

Confiabilidad de la prueba

A partir de la aplicación de la prueba Motivación a encontrar el rumbo (MER) en una muestra de 107 estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén, se realizó el proceso estadístico de fiabilidad para comprobar la confiabilidad del instrumento utilizando el programa SPSS, a través del Alfa de Cronbach, ya que este es uno de los métodos más utilizados para estimar la fiabilidad de pruebas, instrumentos y test dirigidos a la evaluación de conjuntos de ítems que se espera midan el mismo atributo (Anastasi y Urbina, 1998).

De este modo, es de gran importancia señalar que los valores del coeficiente que indican la confiabilidad de un instrumento oscilan entre 0 y 1, concibiéndose 0 como ausencia de fiabilidad y 1 como total fiabilidad, lo anterior indica que cuanto más se acerque el coeficiente a 1, más confiable será la prueba. Teniendo claro lo anterior, para la prueba MER se obtuvo un resultado en el Alfa de Cronbach de 0.671 (Ver tabla 1); lo cual indica que la prueba presenta confiabilidad ya que se acerca más al 1 que al 0.

Tabla 1.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,671	19

Análisis de evaluación de las diferencias aplicación pre y post

A partir de la aplicación pre y post test de la prueba MER se realizó el análisis mediante la T de Student para muestras relacionadas o emparejadas, ya que el instrumento se aplicó a la misma muestra poblacional en dos momentos diferentes y lo que se pretendía evidenciar era si se aceptaba la hipótesis de investigación la cual afirma la presencia de cambios en estos sujetos tras la aplicación del taller “encontrar el rumbo”; en evaluación de las diferencias se tuvo en cuenta el 95 % de intervalo de confianza de la diferencia, es decir, que los valores superiores a 0.05 no presentan una diferencia significativamente estadística, mientras que los valores que se aproximan mas a 0 si la presentan.

En este orden de ideas, al realizar el análisis estadístico de los puntajes de la población obtenidos en la aplicación previa al taller y en la posterior, se encontró una diferencia estadísticamente significativa de 0.024 (Ver tabla 2), lo cual indica que los talleres tienen impacto en la muestra poblacional de estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Tabla 2.

	T	gl	Sig. (bilateral)
TOTAL PRE – TOTAL POST	2,293	97	,024

Análisis de resultados aplicación prueba HIGO

Confiabilidad de la prueba

A partir de la aplicación de la prueba Habilidades integrales para grado once (HIGO) en una muestra de 106 estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén, se realizó el proceso estadístico de fiabilidad para comprobar la confiabilidad del instrumento utilizando el programa SPSS, a través del Alfa de Cronbach.

Como se había mencionado en el análisis de la prueba MER, es de gran importancia señalar que los valores del coeficiente que indican la confiabilidad de un instrumento oscilan entre 0 y 1, concibiéndose 0 como ausencia de fiabilidad y 1 como total fiabilidad. Teniendo claro lo anterior, para la prueba HIGO se obtuvo un resultado en el Alfa de Cronbach de ,739 (Ver tabla 3); lo cual indica que la prueba presenta confiabilidad ya que se acerca más al 1 que al 0.

Tabla 3.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,739	20

Análisis de evaluación de las diferencias aplicación pre y post

A partir de la aplicación pre y post test de la prueba HIGO se realizó el análisis mediante la T de Student para muestras relacionadas o emparejadas, ya que el instrumento se aplicó a la misma muestra poblacional en dos momentos diferentes y lo que se pretendía evidenciar eran los cambios que se presentaron en estos sujetos tras la aplicación del taller “fin de un ciclo pasos al futuro”; para ello, se tuvo en cuenta el 95

% de intervalo de confianza para la diferencia, es decir, que los valores superiores a 0.05 no presentan una diferencia significativamente estadística, mientras que los valores que se aproximan más a 0 si la presentan.

En este orden de ideas, al realizar el análisis estadístico de comparación de medias de el pre y el pos de la prueba, se encontró una significancia de 0.005 (Ver tabla 4) lo cual indica que las variables tuvieron una diferencia estadísticamente significativa, rechazando la hipótesis nula; esto quiere decir que se confirma la hipótesis de investigación que mencionaba que el taller “fin de un ciclo pasos al futuro” impactaría positivamente a los estudiantes.

Tabla 4.

	T	G1	Sig. (bilateral)
TOTAL - Total	2,897	94	,005

Teniendo en cuenta lo anterior, con el 95 % de confianza hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, por lo tanto se puede afirmar que los talleres “Encontrar el rumbo” y “Fin de un ciclo pasos al futuro” tuvieron impacto en la muestra poblacional de estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Análisis de resultados aplicación prueba de Autocontrol HCA- I

A partir de la aplicación de la prueba de Autocontrol HCA-I se realizó un análisis T de student para muestras independientes, ya que se tomó una muestra de 83 sujetos y se comparó con la población conformada por 1680 (ver tabla 5). Se midió sobre un estadístico de prueba del 95% de intervalo de confianza para la diferencia, es decir, que los valores que se encuentran por debajo de 0.05 se encuentran dentro de lo esperado con respecto a la población y los valores que se encuentran por encima se ubicarían fuera de lo normal con respecto a la población.

En esta muestra se obtuvo un estadístico de prueba de 0.686 que al ser comparado con el resultado de la prueba T de student y teniendo en cuenta los grados de

libertad arroja una puntuación en la diferencia de medias de 0.041 (ver tabla 6), lo cual quiere decir que la muestra poblacional de 83 estudiantes de grado once del colegio Cristóbal Colón se encuentran dentro del intervalo de confianza con respecto a la población, es decir, que cuentan con habilidades cognitivo conductuales dirigidas hacia el autocontrol.

Tabla 5.

Estadísticos de grupo					
	Sujeto	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOTAL	1	83	2,72	,915	,100
	2	1680	2,68	,910	,022

Tabla 6.

Prueba de muestras independientes					
		Prueba T para la igualdad de medias			
		T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	,404	1761	,686	,041

Análisis de resultados prueba Los Jóvenes y el Futuro

Para el análisis de resultados de la prueba Los jóvenes y el futuro (PTF), se realizó un análisis T de student para una muestra, ya que esta contrasta si la media de una población difiere significativamente de un valor dado conocido o hipotetizado, en el caso de este estudio, mide si la media de la muestra difiere en cuanto a la media de la población. La prueba calcula estadísticos descriptivos para las variables de contraste junto con la prueba t (Rubio y Berlanga, 2012).

Así mismo, se midió sobre un estadístico de prueba del 95% de intervalo de confianza para la diferencia, es decir, que los valores que se encuentran por debajo de 0.05 se encuentran dentro de lo esperado con respecto a la población y los valores que se encuentran por encima se ubicarían fuera de lo normal con respecto a la población.

El análisis se realizó por cada escala que conforma la prueba, la primera escala llamada *actitud hacia el futuro y orientación temporal* se compone de 4 ejes los cuales fueron correlacionados por aparte. Así, para el eje 2 “Desarrollar activamente planes para el futuro” se obtuvo un de significancia de 0.018 (ver tabla 7). Lo cual indica que hubo una diferencia estadísticamente significativa, es decir, que la muestra se encuentra dentro de lo esperado; por otro lado, el eje 1, eje 3 y eje 4, no obtuvieron puntuaciones que evidenciaran un cambio estadísticamente significativo en la población.

Después del análisis de cada eje, se realizó el análisis de la escala como un todo, comparando las medias de las 2 poblaciones a las que se les aplicó la prueba PTF, de la cual se obtuvo una significancia de 0.177 (ver tabla 11), por lo cual, se puede decir que en esta escala no hubo un cambio estadísticamente significativo, es decir que la muestra se encuentra por fuera de los niveles normales con respecto a la población.

Tabla 7.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.44					
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Eje 2	-2,418	96	,018	-,13072	-,2380	-,0234

Tabla 8.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.32					
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Eje 1	,184	96	,854	,0077982	-,076171	,091767

Tabla 9.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.08					
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Eje 3	-1,510	96	,134	-,0758763	-,175632	,023880

Tabla 10.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.45					
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Eje 4	-,145	96	,885	-,00670	-,0983	,0849

Tabla 11.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.32					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Inferior					Superior	
Actitud	-1,361	96	,177	- ,0488751866	-,120162813	,022412440

La segunda escala llamada *extensión temporal* no tiene ejes, por lo cual el análisis de resultados o correlación se hizo directamente entre la media de la población y la media de la muestra, de la cual se obtuvo un resultado de 0.074 (ver tabla 12), por lo cual, se puede decir que en esta escala no hubo una diferencia estadísticamente significativa, es decir que la muestra se encuentra por fuera de los niveles normales con respecto a la población.

Tabla 12.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3.32					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Inferior					Superior	
Extensión	-1,804	96	,074	-,0625275	-,131344	,006289

Análisis de resultados prueba Purpose in Life Test PIL

Para el análisis de resultados de la prueba Purpose in life test, se utilizó la campana de gauss, la cual hace referencia a un esquema de la distribución normal de un

grupo de datos, los cuales son divididos en tres principales valores como lo son: bajo, medio y alto; de esta forma, el punto máximo de la curva o punta de la campana representa la media poblacional y los dos puntos de corte en ambos lados representan las desviaciones estándar por encima o por debajo de la media (Aiken, 2003).

De este modo, en este análisis se tomó como punto de corte el percentil 25 correspondiente al rango menor a 96.25, el percentil 75 correspondiente al rango mayor a 120 y la media correspondiente al rango de 96.25 a 120 desde los cuales se establecieron los niveles bajo, medio y alto, el primero hace referencia a la poca capacidad de proyección y visualización en el futuro, dificultad para otorgarle sentido a la propia vida y una baja percepción acerca de haber logrado exitosamente lo que se propone, la segunda hace referencia a que la persona tiene una capacidad de proyectarse, le otorga sentido a su vida y se siente realizada y el tercer nivel hace referencia a una alta capacidad para visualizarse y percibir una sensación de control sobre su vida teniendo la capacidad para establecer metas, le otorga un gran sentido a su propia vida y se siente plenamente autorealizado.

Ahora bien, analizando los datos descriptivamente como se muestra en la tabla 3 se encontró que el 21% de la población (19 sujetos) de grado once del Colegio Cristóbal Colón se encuentra en el nivel bajo, el 23% (23 sujetos) se encuentra en el nivel alto y el 56% (52 sujetos) se mantuvo dentro de la media, por lo cual se puede inferir que la mayoría de la población se encuentra en un nivel medio alto indicando que tienen una buena percepción acerca de su sentido de vida y su cumplimiento de objetivos.

Tabla 12.

Total			
Rango	Clasificación	Población	Porcentaje
< 96,25	Bajo	19	21%
96,25 a 120	Medio	52	56%
> 120	Alto	21	23%

Con base en lo anterior se realizaron dos correlaciones, una con la prueba de Autocontrol HCA-I y otra con la prueba Los jóvenes y el futuro, esto con el fin de conocer si existe alguna relación entre los resultados de la prueba PIL y los niveles de autocontrol y la perspectiva de tiempo futuro PTF en los estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Análisis de varianza PIL – HCA-I

A partir de los resultados de la aplicación de las pruebas Purpose in life test y HCA-I se realizó el análisis mediante la ANOVA de 1 factor, ya que lo que se pretendía era comparar dos grupos diferentes, en este caso, la variable independiente es la prueba Purpose in life test (PIL) y la variable dependiente es la prueba de autocontrol (HCA-I); es decir, se desea averiguar si el nivel de autocontrol de los estudiantes de grado once depende de su percepción acerca del sentido de vida.

En el análisis de varianza se tuvo en cuenta el 95 % de intervalo de confianza, es decir, que los valores superiores a 0.05 no presentan una diferencia significativamente estadística, mientras que los valores que se aproximan más a 0 si la presentan. Teniendo en cuenta lo anterior, en el análisis se encontró que la varianza puntuó 0.602 (Ver tabla 13), lo cual indica que el nivel de autocontrol en esta muestra poblacional no depende de la percepción de sentido de vida de los estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Tabla 13.

ANOVA					
Autocontrol					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Inter-grupos	2387,840	43	55,531	,924	,602
Intra-grupos	2284,550	38	60,120		
Total	4672,390	81			

Análisis de varianza PIL – PTF

A partir de los resultados de la aplicación de las pruebas Purpose in life test y PTF se realizó el análisis mediante la ANOVA de 1 factor, ya que lo que se pretendía era comparar dos grupos diferentes, en este caso, la variable independiente es la prueba Purpose in life test (PIL) y la variable dependiente es la prueba Los jóvenes y el futuro (PTF); es decir, se desea averiguar si la perspectiva de tiempo futuro de los estudiantes de grado once depende de su percepción acerca del sentido de vida.

En el análisis de varianza se tuvo en cuenta el 95 % de intervalo de confianza, es decir, que los valores superiores a 0.05 no presentan una diferencia significativamente estadística, mientras que los valores que se aproximan más a 0 si la presentan. Teniendo en cuenta lo anterior, en el análisis se encontró que la varianza puntuó 0.995 (Ver tabla 14), lo cual indica que la perspectiva de tiempo futuro en esta muestra poblacional no depende de la percepción de sentido de vida de los estudiantes de grado once del Colegio Cristóbal Colón.

Tabla 14.

ANOVA					
PTF					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2886,428	43	67,126	,453	,995
Intra-grupos	7114,300	48	148,215		
Total	10000,728	91			

Discusión

El objetivo primordial del presente trabajo fue evidenciar el impacto de los talleres de “De cara a mí mismo” en los jóvenes de grado once del Colegio Cristóbal Colón, con respecto a su rol actual como responsables de sus decisiones y de su nivel de control sobre áreas claves de su vida. Al hacer el análisis de los resultados se evidenció el cumplimiento de este objetivo, ya que se logró establecer un cambio estadísticamente significativo después de la aplicación de los talleres “encontrar el rumbo” y “fin de un ciclo pasos al futuro”.

Es decir que tras la aplicación de los talleres, se logró en los jóvenes la realización de un examen de su situación personal en el área académico-laboral y socio-afectivo, con miras a su futuro inmediato y la autoevaluación del estado en el que se encuentra el cumplimiento de las actividades requeridas para la culminación de su etapa escolar y la posterior transición a la siguiente etapa, esto ya que como menciona Matus et al (2002), es importante que los jóvenes en grado once tengan la posibilidad de darle una dirección a su propia vida, empoderándose de sus decisiones y asumiendo la responsabilidad de su vida adulta desde una motivación más intrínseca.

Para lograr obtener la evaluación de los talleres, se realizó el diseño de dos instrumentos orientados a la medición del impacto de cada uno, así, para el taller “encontrar el rumbo” se construyó la prueba MER (motivación a encontrar el rumbo) la cual evalúa a través de un cuestionario de 19 ítems tipo Likert, la situación actual de los jóvenes con respecto a su futuro inmediato; del mismo modo, se construyó la prueba HIGO (habilidades integrales en grado once) la cual evalúa a través de un cuestionario de 20 ítems tipo Likert, el estado en el que se encuentran los jóvenes con respecto a sus tareas específicas de grado once.

La aplicación de los anteriores instrumentos se hizo de manera Pre-test Post-test, con el fin de evidenciar como se encontraban los jóvenes en las áreas de evaluación antes y después de los talleres; tras la evaluación se pudo denotar que los talleres si tuvieron un impacto, ya que en el análisis de correlación pre test – post test de cada una de las pruebas se presentan cambios estadísticamente significativos, lo cual indica que

estos talleres son replicables en otras poblaciones de grado once que se encuentren dentro del programa ARCOS. El cambio evidenciado en los jóvenes de grado once después de la aplicación de los talleres es importante, ya que demuestra que estos adquirieron habilidades para lograr una buena transición a la vida adulta, donde deberán resolver problemas y asumir responsabilidades de tipo social, laboral y/o familiar (Keough, Zimbardo y Boyd, 1999).

Se evidencio que el diseño y aplicación de los talleres fue apropiado para los estudiantes de grado once, ya que se logró que cada uno de ellos se pensara más allá de su presente y considerara quién quiere ser en un futuro y lo que debe hacer para lograr su objetivo, lo cual es importante ya que como indica Nix, Manly & Deci (1991), cuando los individuos inician y mantienen sus acciones por ellos mismos tienden a percibir resultados más positivos que cuando sienten sus comportamientos desde un locus externo, es decir, cuando se sienten presionados a realizar una acción, lo que en este caso sería la presión de padres y maestros con respecto al deber ser después de la etapa escolar.

Ahora bien, es importante señalar que aparte de las pruebas diseñadas para los talleres, se utilizaron otras tres pruebas que estaban dirigidas a identificar en qué estado se encontraban los jóvenes con respecto a su nivel de autocontrol, su perspectiva de tiempo futuro y su percepción del sentido de vida.

En cuanto a la primera se encontró que la muestra de esta investigación se encuentra dentro de la media poblacional, es decir que cuentan con habilidades cognitivo-conductuales hacia el autocontrol, lo cual es importante ya que según Polaino, Cabanyes y del Poso (2003), permite que la persona sea el actor principal de su propia conducta, es decir una persona con capacidad de elegir entre lo que debe y no debe hacer en un momento determinado, para lograr esto los jóvenes debieron adquirir la capacidad de evaluar, modificar y controlar las conductas que le traen problemas.

Con respecto a la segunda, se encontró que la muestra se encuentra fuera del rango de normalidad establecido por la media poblacional por lo cual, se recomienda fortalecer este aspecto para futuras aplicaciones del taller; este resultado es importante

ya que dentro de los talleres se trabajó la perspectiva de tiempo futuro desde la toma de decisiones, la cual se define como un proceso dinámico que ayuda a las personas a elegir de la manera más adecuada entre múltiples opciones, esto se realiza teniendo en cuenta que la decisión que se tome traerá consecuencias a futuro (Mogedas y Alameda, 2011).

Del mismo modo, según Mogedas y Alameda (2011), una persona que sabe tomar decisiones tiene un nivel cognitivo más desarrollado en torno a temas como la independencia, la autonomía y la capacidad de adaptarse socialmente a cualquier situación, lo cual en el caso de los jóvenes de grado once del Colegio Cristóbal Colón es importante ya que estos no cuentan con los recursos socio-económicos necesarios para lograr con facilidad el cumplimiento de sus metas, razón por la cual deberán hacer una excelente planeación de su futuro y convertir la toma de decisiones en una actividad de su cotidianidad.

En la tercera prueba (PIL), se realizó un análisis de varianza con las pruebas de autocontrol y PTF en donde se encontró que estas dos variables no dependen del resultado de la prueba PIL en cuanto a la percepción del sentido de vida de los estudiantes de grado once del colegio Cristóbal Colón, lo cual evidencia que aunque la percepción de sentido de vida en la muestra de estudiantes se encuentra en un nivel medio-alto, esto no influye en procesos como el autocontrol, la toma de decisiones, la planificación, entre otros.

Según Vargas (2000), también es necesario encontrar que hay de fondo en la vida de una persona para realizar o no ciertas conductas, así, se debe mencionar que el sentido cambia según las diferentes experiencias a las que los individuos se enfrentan, asignándole un significado a todo lo que se hace, en este caso asistir y tomar como parte de su vida cada una de las sesiones de los talleres de “de cara a mí mismo”; por tanto, se sugiere realizar el análisis de varianza entre estas tres pruebas con una población más amplia, así mismo se sugiere fortalecer dentro de los talleres la variable sentido de vida.

Finalmente dentro de la experiencia de aplicación en las aulas de clase se encontraron diferentes condiciones que afectaron de una u otra forma el desarrollo de las actividades, por tanto se sugiere que la participación de los docentes sea más activa dentro de los talleres, ya que es importante que los estudiantes cuenten con una persona que ya conozca acerca de la vida adulta y profesional, así mismo, se recomienda que la institución educativa brinde espacios adecuados en cuanto a infraestructura.

Así mismo, es de gran importancia que la institución en la que se lleven a cabo los talleres facilite los medios audiovisuales con el fin de que los talleristas obtengan unos mejores resultados y de que los estudiantes se sientan más motivados frente a las actividades. Por otro lado, se recomienda la realización de la validación de la prueba MER (motivación a encontrar el rumbo) y la prueba HIGO (habilidades integrales en grado once) con una muestra poblacional más amplia a la de la actual investigación.

Del mismo modo, se sugiere que para futuras aplicaciones de estos talleres, la aplicación de las pruebas HCA-I, Los jóvenes y el futuro (PTF) y Purpose in life test sean medidas con aplicación post, con el fin de ampliar la información acerca de la muestra poblacional, de igual forma, se propone que las próximas investigaciones trabajen con un grupo control, para lograr realizar una investigación con diseño experimental que garantice una mayor confiabilidad de los talleres.

Referencias

- Aberastury, A. & Knobel, M. (2007). *La adolescencia normal*. México: Planeta.
- Adler (1959) el sentido de la vida. España. Luis Miracle.
- Aiken, L. (2003). Test psicológicos y evaluación. Mexico: Pearson.
- Álvarez, E. (2011). Construcción Y Análisis Preliminar De Una Prueba Para Evaluar Habilidades Cognitivo-Conductuales De Autocontrol En Escolares Al Final Del Ciclo De Secundaria, Universidad Nacional, Bogotá.
- Anastasi, A & Urbina, S. (1998). Test psicológicos. México: Pretince Hall.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive Theory: An agentic perspectiva*. Annual Review of Psychology. Geneva: World Health organization
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bermúdez, J. & Cols. (2012). *Psicología de la personalidad*. España: editorial UNED
- Biondi S, Juan J. (2000). *Globalidad y diversidad cultural*. España: Parlante Cuzco.
- Código Deontológico y Bioético de Psicología. (2009). Ley 1090 de 2006. Recuperado de http://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf
- Contreras, G. Balcázar, P. Gurrola, G. & Gonzales, G. (2009). Factores que influyen en la construcción de la identidad en adolescentes. *Revista científica electrónica de psicología*, 8, 107-128.
- Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T. (1969). Manual of instructions for the Purpose in Life Test. Saratoga: Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

- Del Río-González, A. y Herrera, A. (2006). Desarrollo de un instrumento para evaluar Perspectiva de Tiempo Futuro en adolescentes. *Avances en medición*, 4, 47-60.
- Elvira, M. Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 367-378.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2002). *El autocontrol emocional: claves para no perder los nervios*. Colombia: editorial argual.
- Flórez, L. (2006). TIPICA: Una metodología de promoción de la salud escolar que incorpora la dimensión psicológica al aprendizaje de las competencias sociales. *Típica, boletín electrónico de salud escolar*, 2, 1-9.
- Flórez, L. (2007). *Psicología social de la salud: promoción y prevención*. Colombia: manual moderno.
- Flórez, L. (2011). PRISA-NO: el proceso del auto-control conductual. Material de apoyo. Diplomado virtual, programa saber vivir saber beber, Bogotá: unodc-ministerio de protección social
- Fonseca, P. y Cuesta J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de educación*, 353, 571- 588.
- Frankl v. (1991) *el hombre en búsqueda de sentido*. España: Herder Barcelona.
- Gámez, E. & Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. España: Idea.
- Gabucio, F. (2005). *Psicología del pensamiento*. España: Editorial UOC.
- García-Alandete, J., Rosa, E., Sellés, P. & Soucase, B. (2013). *Orientación religiosa y sentido de la vida*. *Universitas Psychologica*, 12(2), 363-374.

- Gollwitzer, P. (1999). Implementation intentions strong effects of simple plans. *American psychological association, Vol. 54, num. 7, 493 – 503.*
- Gómez, I. y Luciano, M. (1991). Autocontrol en niños: un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. España: *Psicothema, vol. 3, núm. 1, 25-44.*
- Grondin, J. (2005) *Del sentido de la vida un ensayo filosófico.* España. Herder.
- Gualtero, R. (2009). De la adolescencia hacia la edad adulta en una sociedad de cambios acelerados. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente, 47, 5-34.*
- Keough, K.A., Zimbardo, P.G. y Boyd, J.N. (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and applied social psychology, 21, 149 – 164.*
- Klag, S. (2006). *Self Determination Theory and the Theory of Planned Behaviour Applied to Substance Abuse Treatment in a Therapeutic Community Setting.* Disertación doctoral no publicada. Universidad de Griffith, Australia.
- Kraplan, L. (1986). *Adolescencia, el adiós a la infancia.* Buenos Aires: Paidós.
- Lanz, Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. Argentina: *Estudios Pedagógicos XXXII N°2: 121-132.*
- Lennings, C.J. (1992). Adolescents` time perspective. *Perceptual and motor skills, 74, 424-426*
- Lewin, K. (1948). *Time Perspectiv And Morale.* En G. Watson Ed. *Civilian morale.*
Boston: Houghton Mufflin
- Martínez, J. y De la Fuente, J. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del programa Pro&Regula. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), 145 – 156.*
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad.* Madrid: Díaz de Santos.

- Matus, P. Sánchez, N. Suarez, M. & Archer, L. (2002). Desarrollo de la adolescencia y de la adultez. *Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*. 2-339.
- Mogedas, A. y Alameda, J. (2011). Toma de decisiones en pacientes drogodependientes. España: *Adicciones*, vol. 23, núm. 4, 277-287.
- Nix, G., Ryan, R., Manly, J., & Deci, E. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Noblejas de la Flor, M. A. (1994). Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del “logro interior de sentido”. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Nuttin, J. y Lens, W. (1985). *Future time perspectiva and motivation: Theory and research method*. Leuven y Hillsdale, New Jersey: Leuven University Press y Erlbaum.
- Padilla, A. (2006). Diseño de un currículo en espiral de comunicación asertiva fundamentado en la dimensión psicológica de la promoción y la prevención, para escolares entre cuarto grado de primaria y séptimo grado de bachillerato. *Tipica boletín electrónico de salud escolar*, 2, 1-27.
- Paula, I. (2007). *No puedo más!: intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. España: Graficas Muriel.
- Pick, S. (1995). *Planeando tu vida programa de educación sexual y para la vida dirigido a los adolescentes*. México: Planeta.
- Polaino, A; Cabanyes, J. y del Poso, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. España: Ediciones Rialp, S.A.
- Prigogine, L. (1996). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.

- Ryan, R., Kuhl, J., & Deci, E. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ed). McGraw Hill. España.
- Rios, T. (2009). Efectos de un procedimiento de promoción de la salud sexual y reproductiva dirigido a escolares de secundaria. *Tipica, boletín electrónico de salud escolar*, 5, 75 – 92.
- Risco, A. (2009). *Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la Educación Superior*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Rosario, P; Núñez, X y Solano, P. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. España: *Psicothema*, 19, 3-10.
- Rosentock, L. (1974). Historical origins of the health belief model. *Health education monographs*, 2, 1-8.
- Rubio, M y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 5, 83 – 100.
- Santiago, J; Cante, F. (2009). Intuición, sesgos y heurísticas en la elección. *Cuadernos de Economía*, XXVIII Sin mes, 1-33.
- Shaffer, D. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Séptima edición. México: Thompson
- Sotelo, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de autodeterminación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 11, 197-219.
- Vargas, M. (2000). *“las culturas y la globalización”*. Madrid: Ed. El país.

Vaughan, H. (2010). *Psicología social*. Madrid: Editorial medica panamericana.

Vohs, K & Baumeister, R. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications*. New York: The Guilford press.

TALLER “ENCONTRAR EL RUMBO”

Objetivo general

Promover que los jóvenes de grado once del colegio Cristóbal Colon realicen un examen de su situación personal en el área académico-laboral y socio-afectivo, con miras a su futuro inmediato.

SESION	BARRERA	OBJETIVO	TIEMPO	DINAMICA
0 (Ver anexo 1)		Realizar la evaluación general a los jóvenes de grado once a través de la aplicación de las pruebas de sentido de vida, PTF y autorregulación, con el fin de conocer en qué nivel se encuentra en estos aspectos.	90 Minutos	1. Contextualización de la temática a abordar. (10’) 2. Aplicación de los instrumentos de evaluación. (90’).
1 (Ver anexo 2)		Realizar una evaluación a los jóvenes de grado once acerca de cómo se encuentran actualmente en su toma de decisiones.	30 Minutos	1. Aplicación de la prueba MER (Motivación a encontrar el rumbo).
2 (Ver anexo 3)	Expectativa de reforzamiento resultado.	Fomentar a los estudiantes de grado once a que examinen y reconozcan las redes de apoyo con las que cuentan para lograr sus metas a futuro.	90 Minutos	1. Contextualización de la temática a abordar (redes de apoyo). (15’) 2. Mapa de redes de apoyo. (50’) 3. Dramatización como actividad de cierre. (25’)

<p>3 (Anexo 4)</p>	<p>Controlabilidad percibida</p>	<p>Otorgar herramientas a los jóvenes de grado once, para que estos logren ser autoeficaces en el logro de sus metas a futuro, teniendo en cuenta la accesibilidad de posibilidades desde el área académico-laboral y socio-afectiva.</p>	<p>90 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar un video y conceptualizar el tema de la autoeficacia. (20') 2. Lluvia de estrellas. (50') 3. Socialización y conclusiones. (20')
<p>4 (Ver anexo 5)</p>	<p>Actitudes normativas</p>	<p>Lograr que los jóvenes de grado once identifiquen que tanta importancia tiene sobre sus decisiones la influencia del medio social y si esta influencia afecta de manera significativa sus acciones para alcanzar metas a futuro.</p>	<p>90 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de caso (20'). 2. Mi rueda de la vida (40') 3. Evaluación. (20')
<p>5 (Ver anexo 6)</p>	<p>Toma de decisiones</p>	<p>Motivar a los jóvenes de grado once a realizar una evaluación sobre los costos y beneficios que trae consigo la realización de las acciones para alcanzar sus metas a futuro.</p>	<p>90 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización de la temática a abordar. (15') 2. Aumentando capital (50') 3. Mesa de trabajo (25')
<p>6 (ver anexo 7)</p>	<p>Planificación de autocontrol</p>	<p>Ejecutar con los jóvenes de grado once una planeación de las acciones específicas que van a realizar para alcanzar sus metas a futuro teniendo en cuenta la evaluación hecha sobre costos y beneficios.</p>	<p>90 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización de la temática a abordar. (15') 2. Matriz DOFA (50') 3. Socialización y evaluación. (25')

Anexos

Anexo 1. Sesión 0 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Contextualización de la temática.	Los talleristas proceden con la presentación de las temáticas generales a abordar en el taller “encontrar el rumbo”, que corresponden a su situación personal en el área académico- laboral y socio-afectivo con miras a su futuro inmediato.
Aplicación de los instrumentos de evaluación.	Los talleristas proceden a recolectar los asentimientos y consentimientos informados para la posterior aplicación de las pruebas a evaluar. (Ver anexo 8) En primer lugar los talleristas hacen la aplicación de la prueba PTF (Perspectiva de tiempo futuro). (Ver anexo 9) En segundo lugar se aplica la prueba de Autocontrol (PRISA NO). (Ver anexo 10) En tercer lugar se procede con la aplicación de la prueba de Sentido de vida. (Ver anexo 11)

Anexo 2. Sesión 1 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Aplicación del instrumento MFW.	Los talleristas proceden con la aplicación pre de la prueba MFW (Motivation to find the way). (ver anexo 12)

Anexo 3. Sesión 2 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Conceptualización de la temática a abordar.	Los talleristas proceden a la presentación de la temática “redes de apoyo” basado en el artículo: Perilla, L. & Zapata, B. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. <i>Trabajo social</i> , 11, 147 – 158. Y el libro Gracia, E. (1997). <i>El apoyo social en la intervención comunitaria</i> . México: Paidós.

<p>Mapa de redes de apoyo.</p>	<p>Los talleristas les piden a los estudiantes que teniendo en cuenta la conceptualización expuesta anteriormente completen el mapa que se les entrega de manera individual, en este se encuentran diez espacios en los cuales deben mencionar las diez personas que ellos consideran como un apoyo en su vida, a su vez en este mapa se pueden encontrar siete características relevantes de la relación con cada una de estas personas, las cuales deben ser evaluadas. (ver anexo 13)</p> <p>Así mismo, se les pide a los estudiantes que en grupos de 5 personas hagan una pequeña socialización de su mapa de red de apoyo, teniendo en cuenta una serie de preguntas que los talleristas entregan en ese momento. (ver anexo 14)</p> <p>Lo anterior basado en el artículo: Tracy, E. & Whittaker, J. (s.f.). El mapa de la red social: evaluación del apoyo social en la práctica clínica. 1 – 11.</p>
<p>Dramatización</p>	<p>Los talleristas piden la participación de cada uno de los grupos conformados anteriormente en una dramatización, a continuación se les da la instrucción de que cada uno de los grupos pase al frente en orden y representen el tipo de red de apoyo que les asignan los talleristas sin que el resto de los grupos estén al tanto, por ejemplo “grupo 1, ustedes representarán la red amigos, recuerden que no deben decir en ningún momento “somos amigos” solamente deberán hacer la dramatización” y así con cada grupo.</p> <p>Así mismo, al resto de los grupos se les da la instrucción de identificar que red de apoyo es la que se está representando y que fortalezas y debilidades encontraron en esta relación, por ejemplo “ahora sus compañeros harán una dramatización, presten atención a las escenas que verán pues no se dirá en ningún momento que tipo de red están representando, son ustedes los encargados de identificarla y socializar las fortalezas y debilidades”.</p>

Anexo 4. Sesión 3 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
<p>Conceptualización de la temática a abordar.</p>	<p>Los talleristas presentan la escena “los peces son amigos, no comida” de la película “buscando a Nemo” para lograr acercar a los estudiantes al tema de la autoeficacia, tomando como método de enseñanza la relación entre la teoría y la escena de la película. (Ver anexo 15)</p>

	<p>Allí la instrucción que dan los talleristas es “de acuerdo con la escena que acaban de ver para ustedes ¿qué es la autoeficacia?” dependiendo de las respuestas que los estudiantes dan, se empieza a encaminar la temática de modo tal que entiendan como en esa escena se puede identificar fácilmente lo que es la autoeficacia teniendo en cuenta la definición dada en el capítulo 4 del libro: Riso, W. (2006). <i>Terapia cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico</i>. Bogotá: Grupo editorial Norma.</p>
Lluvia de estrellas	<p>Los talleristas proceden a pegar en el tablero ocho (8) estrellas de papel iris de colores que tienen escritas una serie de características acerca de la autoeficacia, estos enunciados (Ver anexo 16) están en la parte posterior del papel, es decir, en la cara de la estrella que no puede ser vista por los estudiantes.</p> <p>A continuación, se le pide a los estudiantes que se organicen en grupos de 5 personas , a cada grupo se le entrega una serie de materiales que incluye: hojas de papel iris de colores, marcadores, tijeras, lápiz, cinta, borrador y tajalápiz; los talleristas proceden a dar la siguiente instrucción “les acabamos de entregar unos materiales con los cuales ustedes deben elaborar unas estrellas como las que ven en el tablero, la idea es que en cada una de las estrellas ustedes escriban una característica relevante de la autoeficacia teniendo en cuenta la explicación dada anteriormente”.</p>
Socialización y conclusiones.	<p>Cuando los estudiantes terminan de elaborar las estrellas, se les da la siguiente instrucción “ahora ustedes deben escoger a un representante de su grupo de trabajo, el cual debe pasar al frente, pegar las estrellas en el tablero y exponer a sus compañeros cuales son las características de la autoeficacia que ustedes mencionaron y porque”, cuando todos los grupos hayan cumplido con esta instrucción los talleristas deben dar vuelta a las estrellas que ellos habían pegado en el tablero inicialmente, mencionar cuales son las características que ellos colocaron y porque.</p> <p>Finalmente los talleristas deben comparar los enunciados de sus estrellas con las de los grupos de estudiantes, de este modo el grupo que más características tenga igual a las estrellas iniciales será el ganador de esta actividad y por tanto se le entrega un premio a consideración de los talleristas.</p>

Anexo 5. Sesión 4 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Análisis de caso	<p>Los talleristas le dan la instrucción a los estudiantes de hacer ocho (8) grupos de cinco (5) personas, a cuatro (4) de los grupos se les hace entrega de un caso al que se le llama <i>caso 1</i> (ver anexo 17) y a los otros cuatro (4) se les entrega el <i>caso 2</i> (ver anexo 18), posteriormente se les pide a los estudiantes que en un tiempo de 10 minutos lean el caso que se les asigne y que traten de identificar factores relevantes en la decisión de cada una de las personas mencionadas en el caso, de modo que perciban si la persona es influenciable o no por su medio social más cercano, por ejemplo el tallerista puede decir: “después de leer el caso ustedes deben ponerse en el lugar de esa persona y denotar si en ese caso se está dejando influenciar o no por su medio social y en que partes del caso pueden evidenciarlo”.</p> <p>A continuación, los talleristas dan la instrucción de socializar sus opiniones y de acuerdo a las intervenciones se intenta llegar a un común acuerdo sobre las características en común de cada caso.</p>
Mi rueda de la vida.	<p>Los talleristas les piden a los estudiantes que desarrollen la actividad “Mi rueda de la vida” que se les entrega de manera individual. En esta se encuentran ocho espacios que mencionan áreas claves de la vida (ver anexo 19), en los cuales deben mencionar de uno (1) a diez (10) cuanto peso le otorgan a cada área en este exacto momento, siendo uno (1) el puntaje más bajo y diez (10) el más alto.</p> <p>Al terminar lo anterior, los talleristas dan la instrucción de ubicar de adentro hacia afuera de la rueda un punto que represente el porcentaje que le dieron a cada área (ver anexo 20), a continuación se les pide a los estudiantes que unan estos puntos y observen como está actualmente su vida de acuerdo a las influencias que se están expresando actualmente en cada área.</p>
Evaluación	<p>A continuación los talleristas realizan una evaluación acerca del contenido visto en la anterior actividad. Se les pide a los estudiantes que respondan una serie de preguntas que se les formularan por cada área de su vida, con el fin de que identifiquen y reconozcan que tanta influencia ejercen esas áreas sobre su proyecto de vida. (ver anexo 21)</p>

Anexo 6. Sesión 5 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Conceptualización de la temática a abordar	Los talleristas proceden a la presentación de la temática “costos y beneficios” basado en el libro: Flórez, L. (2007). Psicología social de la salud: promoción y prevención. Bogotá: Manual Moderno.
Aumentando capital	<p>Los talleristas dividen a los estudiantes en cinco (5) grupos, los cuales deben asignarle el nombre de una empresa determinada, por otro lado, los tres talleristas adoptan el papel de bancos con dinero representado en tapas de gaseosa (cada tapa tendrá un valor diferente). La idea central es que las cinco empresas trabajen para los bancos con el fin de aumentar sus ganancias.</p> <p>De este modo, los talleristas (bancos) le piden a los grupos que consigan o que hagan una serie de cosas que tienen un costo y un beneficio (cada tallerista o banco pedirá algo diferente) por ejemplo: “si van hasta la cancha con los cordones amarrados unos con otros se ganan 200 pesos en tapas” y así con cada banco, ellos deben evaluar estos y decidir si están dispuestos a hacer lo que les piden.</p> <p>Se debe tener en cuenta que uno de los bancos va a tener un costo más alto y un beneficio más bajo que los otros dos, sin embargo esta es una información que los cinco grupos desconocen y por tanto necesitaran tener en cuenta lo explicado en la conceptualización de la temática para lograr discernir las diferencias de costo - beneficio que hay entre un banco y otro.</p>
Mesa de trabajo	En este espacio los talleristas evalúan la anterior actividad a través de una conversación con los estudiantes enmarcada en tres preguntas principales teniendo en cuenta las que surjan a través de la conversación. (ver anexo 22)

Anexo 7. Sesión 6 del taller 1. “Encontrar el rumbo”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Conceptualización de la temática a abordar	Los talleristas proceden a la presentación de la temática “matriz DOFA” basado en el libro: Vidal, E. (2004). Diagnostico organizacional: evaluación sistémica del desempeño empresarial en la era digital. Bogotá: Ecoe.
Matriz DOFA	Los talleristas les piden a los estudiantes que teniendo en cuenta la conceptualización de la temática a abordar “Matriz DOFA”, desarrollen la actividad “Matriz DOFA” que se les entrega de manera individual. En esta se encuentran cuatro dimensiones a evaluar para la planificación de las acciones específicas que van a realizar para alcanzar sus metas a futuro inmediato (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas). (ver anexo 23)
Socialización y evaluación	Los talleristas piden a los estudiantes que socialicen sus matrices con el fin de darles una retroalimentación con respecto a lo que han escrito en cada dimensión. Los talleristas proceden con la aplicación post de la prueba MER (Motivación a encontrar el rumbo). (ver anexo 12)

Anexo 8.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA- BOGOTÁ
FACULTAD DE PSICOLOGIA
PROYECTO ARCOS, “DE CARA A MI MSMO”

Asentimiento informado
Estudiantes

FECHA: _____

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación ARCOS en su componente “De cara a mí mismo” a cargo de tres estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura para su trabajo de grado. Tú puedes decidir si aceptas o no participar en la investigación. Si no quieres participar, no pasará nada.

Lo que harás si aceptas participar en la investigación es contestar una serie de pruebas dentro de algunas de tus horas académicas. Si durante la aplicación del cuestionario decides no continuar, puedes hacerlo. Debes decirlo a la persona encargada.

Puedes realizar todas las preguntas que tengas sobre el proyecto de investigación y si después de que te contesten todas tus dudas decides que quieres participar, sólo debes firmar en la parte inferior.

Todos los datos personales que suministres serán guardados por los investigadores y ninguna persona a parte de ellos podrán conocerlos. La información sólo será empleada para fines académicos.

Manifiesto que he leído y comprendido la información de este documento y en consecuencia acepto su contenido.

 Nombre

 Firma y Documento de Identificación



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA- BOGOTÁ
FACULTAD DE PSICOLOGIA
PROYECTO ARCOS, “DE CARA A MI MSMO”

Consentimiento Informado
Padres de Familia

Apreciado Padre de Familia:

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) para participar en el proyecto ARCOS en su componente “De cara a mí mismo” a cargo de tres estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura para su trabajo de grado. Usted decide si desea o no que su hijo(a) participe en el proyecto; el negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema. La participación de su hijo(a) consiste en contestar una serie de pruebas dentro del horario académico.

La identidad de los jóvenes así como la información que se obtenga durante el proceso de investigación será tratada con la mayor confidencialidad posible, es decir, nadie diferente a los investigadores del proyecto podrá conocerla.

Si usted después de haber firmado este documento o incluso durante la investigación se arrepiente de la participación de su hijo(a) en ésta, puede retirarlo en el momento que desee. Los investigadores también podrán solicitarle que se retire de la misma, si lo consideran conveniente.

Teniendo claro los anteriores aspectos usted podrá dar a continuación el consentimiento para que su hijo(a) participe en la investigación.

Yo, _____, confirmo que he leído y entendido la información arriba y que me han comunicado que no hay riesgo para mí ni para mi familia y que deseo voluntariamente participar en el programa.

Nombre _____

Firma _____

Documento de Identidad _____

Anexo 9.**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA****Prueba Los jóvenes y el futuro (PTF).**

Nombre _____

Fecha _____ Curso _____

¡HOLA!

Queremos conocer tu opinión de algunas afirmaciones. Por favor lee con mucha atención cada afirmación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí. Recuerda que esto no es un examen. No hay respuestas buenas o malas. No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste.

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor léelas con atención y al frente de cada una, indica qué tan de acuerdo estas con lo que se plantea en ella. Marca tu respuesta con una X, según la siguiente escala:

TD
TOTALMENTE EN
DESACUERDO

D
EN DESACUERDO

A
DE ACUERDO

TA
TOTALMENTE DE
ACUERDO

Ítem.	Afirmación	TD	D	A	TA
1	Me agrada hacer planes para el futuro.				
2	Lo que pasa en el futuro está fuera de mi control.				
3	Soy una persona activa en el desarrollo de los planes que me propongo.				
4	La mayoría de veces YO decido lo que va a pasar con mi vida				
5	Plantearse metas para el futuro es una pérdida de tiempo.				
6	No hay razón para pensar en el futuro antes de que llegue.				
7	Uno no puede hacer planes para el futuro, porque la vida cambia demasiado.				
8	Cuando tengo una meta que deseo alcanzar, trabajo duro para lograrlo				
9	Lo que soy ahora es el resultado de lo que viví en el pasado.				

10	Tengo pocas posibilidades en mi vida futura.				
11	Con frecuencia pienso como será mi vida en el futuro				
12	En este momento NO me preocupa mucho saber que voy a hacer cuando termine de estudiar				
13	Cuando pienso en cómo será mi vida en el futuro, creo que las cosas NO serán como a mí me gustaría que fueran				
14	Las cosas que hago en el presente me ayudan a prepararme para el futuro que quiero				
15	Me gusta pensar sobre las cosas que haré en el futuro				
16	El destino determina muchas cosas en la vida				
17	Las cosas que haga ahora que soy joven definirán mi vida adulta				
18	No vale la pena preocuparme por el futuro, porque igual no hay nada que yo pueda hacer al respecto				
19	Pienso en cómo pueden ser las cosas en el futuro y trato de influir sobre ellas con mi comportamiento actual.				
20	Puedo imaginarme claramente cómo será mi vida en unos años.				
21	Hacer cosas que tienen resultados inmediatos es mejor que hacer cosas que tienen resultados muy lejanos				
22	Como ahora me siento bien, no me preocupo por los problemas que tendré después				
23	Cuando tengo que tomar una decisión pienso en lo que he hecho antes en situaciones parecidas y cómo me ha resultado.				
24	Vivo el día de hoy sin preocuparme por el mañana.				
25	Cuando quiero lograr algo, me planteo metas y pienso cómo alcanzarlas				
26	Hago listas de las cosas que tengo por hacer				
27	Cuando tengo que tomar una decisión, pienso sobre las consecuencias que me puede traer en el futuro				

28	Con frecuencia hago cosas para alcanzar resultados que veré sólo en el futuro				
29	Estoy demasiado ocupado con mi vida diaria como para ponerme a pensar en el futuro				
30	A veces pienso sobre las cosas que debí haber hecho de otra forma en mi vida				
31	Prefiero hacer las tareas que tengo para mañana que salir con mis amigos.				
32	He cometido errores que me gustaría poder deshacer				
33	Soy capaz de sacrificar mi bienestar inmediato si eso me asegura que en el futuro obtendré cosas mucho mejores				
34	Hago las cosas impulsivamente.				
35	Hay que vivir la vida un día a la vez				
36	Si quiero algo en el momento, lo compro sin importar que lo necesite				
37	Cuando estoy haciendo algo, siento que es más importante disfrutar lo que estoy haciendo que terminarlo a tiempo				
38	Creo que mi vida en el futuro será mejor de lo que ha sido hasta ahora				

Anexo 10.**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA****Prueba de autocontrol (HCA-I)**

Nombre _____

Fecha _____ Curso _____

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que usted deberá responder de la manera más honesta posible, recuerde que lo que usted responda en esta prueba será totalmente confidencial y no afectará de ningún modo su proceso académico.

Esta prueba debe ser respondida en una escala que está compuesta por las siguientes 4 respuestas: *nunca*, *pocas veces*, *muchas veces* y *siempre*, recuerde que usted debe ubicar su respuesta con una **X** en la casilla que considere más acertada de acuerdo a su situación personal.

PARTE A

<i>No</i>	<i>ÍTEM</i>	<i>NUNCA</i>	<i>POCAS VECES</i>	<i>MUCHAS VECES</i>	<i>SIEMPRE</i>
1	Verifico si las acciones que realizo con el propósito de favorecer mi salud son efectivas.				
2	He generado planes detallados acerca de las acciones que debo realizar para lograr cambios en mi vida.				
3	Realizo contratos conmigo mismo, como por ejemplo: “Sí hago esto ahora, luego podré realizar esto otro”.				
4	He sentido los beneficios de realizar acciones que favorecen mi salud.				

5	Me planteo metas y a través de mis acciones intento lograrlas.				
6	En el pasado, he comprobado que algunos de mis comportamientos afectan mi salud.				
7	He generado estrategias que me ayuden a realizar acciones que favorecen a mi salud.				
8	He notado que las estrategias que utilizo para realizar acciones que favorecen mi salud, han resultado beneficiosas.				
9	Continúo realizando acciones que favorecen mi salud porque he notado los beneficios.				
10	He identificado que cuando estoy motivado realizo acciones que favorecen mi salud.				
11	Evalúo que si continúo realizando una determinada acción puedo favorecer mi estado de salud.				
12	Organizo y programo las labores que realizaré en la semana o el día siguiente.				
13	Cuando me doy cuenta de que las decisiones tomadas no van por buen camino, paro y tomo otro rumbo.				
14	Me doy cuenta de cuáles son las acciones que favorecen mi salud.				
15	Me motivo a modificar una acción cuando me doy cuenta que me perjudica.				

16	Antes de actuar pienso si la estrategia de solución que voy a utilizar es efectiva.				
-----------	---	--	--	--	--

PARTE B

<i>No</i>	<i>ÍTEM</i>	<i>NUNCA</i>	<i>POCAS VECES</i>	<i>MUCHAS VECES</i>	<i>SIEMPRE</i>
1	He pensado en dejar de realizar el comportamiento X .				
2	Evito las situaciones que me podrían hacer surgir el comportamiento X.				
3	Reconozco qué pensamientos, emociones o sensaciones tengo antes de realizar el comportamiento X .				
4	Tengo claro que mi objetivo es no hacer X.				
5	Pienso cuales son las causas que me llevan a hacer X para poderlas modificar.				
6	Pienso alternativas de acción para no hacer X.				
7	He pensado cómo sería mi vida si la conducta X no existiera.				
8	He pensado en situaciones alternativas que me impidan realizar el comportamiento X .				
9	He pensado alguna vez en las consecuencias positivas y/o negativas que me traería eliminar el comportamiento X .				
10	Me he dado cuenta cuáles son las consecuencias positivas y/o negativas que me produce				

	realizar el comportamiento X .				
11	Me siento motivado para dejar de realizar el comportamiento X.				
12	Pienso si la estrategia que voy a utilizar para no realizar X es útil.				
13	Me he dado cuenta si mi comportamiento X ha tenido cambios a lo largo del tiempo.				
14	Al tomar una decisión evalúo si lo que voy a hacer favorece el logro del objetivo que me propongo obtener.				

Anexo 11.**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA****Prueba Purpose in life test.**

Nombre _____

Fecha _____ Curso _____

A continuación encontrara una serie de situaciones que están distribuidas en una numeración de 1 a 7, usted debe contestar de acuerdo a como se sienta en el momento que lee el ítem encerrando el número que corresponde a su respuesta con un círculo.

1. Generalmente me encuentro:

1 Completamente aburrido.	2	3	4 Neutral	5	6	7 Exuberante entusiasmado
---------------------------------	---	---	--------------	---	---	---------------------------------

2. La vida me parece:

1 Completamente rutinaria	2	3	4 Neutral	5	6	7 Siempre emocionante.
---------------------------------	---	---	--------------	---	---	------------------------------

3. En la vida tengo:

1 Ninguna meta o anhelo	2	3	4 Neutral	5	6	7 Muchas metas y anhelos.
-------------------------------	---	---	--------------	---	---	---------------------------------

4. Mi existencia personal es:

1 Sin sentido ni propósito	2	3	4 Neutral	5	6	7 Llena de sentidos y propósitos.
----------------------------------	---	---	--------------	---	---	---

5. Cada día es:

1 Exactamente igual	2	3	4 Neutral	5	6	7 Siempre nuevo y diferente.
---------------------------	---	---	--------------	---	---	------------------------------------

6. Si pudiera elegir:

1 Nunca habría nacido.	2	3	4 Neutral	5	6	7 Tendría otras nueve vidas iguales a estas.
---------------------------	---	---	--------------	---	---	---

7. Después de retirarme:

1 Holgazarería el resto de mi vida	2	3	4 Neutral	5	6	7 Haría las cosas emocionantes que siempre desee realizar.
---------------------------------------	---	---	--------------	---	---	---

8. En el logro de mis metas vitales.

1 No he conseguido ningún progreso	2	3	4 Neutral	5	6	7 He llegado a mi realización completa.
---------------------------------------	---	---	--------------	---	---	--

9. Mi vida es:

1 Vacía y llena de desesperación.	2	3	4 Neutral	5	6	7 Un conjunto de cosas buenas y emocionantes.
--------------------------------------	---	---	--------------	---	---	--

10. Si muriera hoy, me pareciera que mi vida ha sido:

1 Una completa basura.	2	3	4 Neutral	5	6	7 Muy valiosa. .
---------------------------	---	---	--------------	---	---	---------------------

11. Al pensar en mi propia vida:

1 Me pregunto la razón por la que existo	2	3	4 Neutral	5	6	7 Siempre encuentro razones para vivir.
---	---	---	--------------	---	---	--

12. Tal y como yo lo veo en relación con mi vida, el mundo:

1	2	3	4	5	6	7
Me confunde por completo			Neutral			Siempre encuentro razones para vivir.

13. Me considero:

1	2	3	4	5	6	7
Una persona irresponsable			Neutral			Una persona muy responsable.

14. Con respecto a la libertad de que dispone para hacer sus propias elecciones, creo que el hombre es:

1	2	3	4	5	6	7
Completamente esclavo de las limitaciones de la herencia y el ambiente.			Neutral			Absolutamente libre de tomar sus decisiones.

15. Con respecto a la muerte, estoy:

1	2	3	4	5	6	7
Falto de preparación y atemorizado			Neutral			Preparado y sin temor.

16. Con respecto al suicidio:

1	2	3	4	5	6	7
La he considerado una salida para mi situación.			Neutral			Nunca le he dedicado un segundo pensamiento.

17. Considero que mi capacidad para encontrar un significado, un propósito o una misión en la vida es:

1	2	3	4	5	6	7
Prácticamente nula			Neutral			Muy grande.

18. Mi vida esta:

1	2	3	4	5	6	7
Fuera de mis manos y controlada por factores			Neutral			En mis manos y bajo mi control.

19. Enfrentarme a mis tareas cotidianas supone:

1	2	3	4	5	6	7
Una experiencia aburrida y dolorosa			Neutral			Una fuente de placer y satisfacción.

20. He descubierto.

1	2	3	4	5	6	7
Ninguna misión o propósito en mi vida.			Neutral			Metas claras y un propósito para mi vida.

Anexo 12.**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA****Prueba MER****(Motivación a encontrar el rumbo)**

Nombre _____

Fecha _____ Curso _____

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que usted deberá responder de la manera más honesta posible, recuerde que lo que usted responda en esta prueba será totalmente confidencial y no afectará de ningún modo su proceso académico.

Esta prueba debe ser respondida en una escala que está compuesta por las siguientes 4 respuestas:

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Recuerde que usted debe ubicar su respuesta con una **X** en la casilla que considere más acertada de acuerdo a su situación personal.

AFIRMACIONES	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<i>Considero importante dedicarme a pensar en mi futuro luego de culminar mi etapa escolar.</i>				
<i>Creo que la posibilidad de alcanzar el éxito está bajo mi control.</i>				
<i>Es necesario tener algún tipo de apoyo social para lograr las metas que me propongo.</i>				
<i>Tomar una decisión frente a mi futuro me parece importante.</i>				
<i>Tengo claro lo que voy a hacer en mi futuro a largo plazo.</i>				
<i>Me siento motivado a pensar en mi futuro inmediato.</i>				
<i>Creo que mi comportamiento va conforme a las intenciones que tengo para mí futuro.</i>				

AFIRMACIONES	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<i>Acepto sin cuestionar las opiniones de mis amigos acerca de mi futuro.*</i>				
<i>Soy YO quien decide sobre mi futuro.</i>				
<i>He logrado identificar estrategias para lograr mis metas a corto y largo plazo.</i>				
<i>Creo que me interesa solo mi presente.</i>				
<i>Pienso que no soy capaz de alcanzar mis objetivos*</i>				
<i>Mis amigos no son la principal influencia a la hora de llevar a cabo una acción.</i>				
<i>Cuando tomo una decisión, generalmente evaluó los costos y los beneficios que esta me podría traer.</i>				
<i>Trabajo constantemente por lograr mis metas a corto y largo plazo.</i>				
<i>No considero relevante pensar en mi futuro académico o laboral.*</i>				
<i>Pienso que soy capaz de lograr mis metas a futuro.</i>				
<i>Considero necesario tener el apoyo de mi familia para alcanzar una meta.</i>				
<i>Tomar una decisión frente a mi futuro no me parece importante.*</i>				
<i>No me interesa hacer planes para mi futuro.*</i>				

Anexo 14

1. ¿Quién se encuentra en la red social?
2. ¿Cómo se relacionan esas personas con usted?
3. ¿Quiénes considera que son redes de apoyo potenciales?
4. ¿Cuáles son las fortalezas y capacidades de la red social? En particular, ¿Cuáles miembros de la red proporcionan apoyo emocional y/o apoyo económico?
5. ¿Cuáles relaciones en la red se basan en intercambio mutuo, de usted a ellos o de ellos a usted?
6. ¿Cuáles miembros de la red se identifican como personas que responden a las solicitudes de ayuda, son accesibles y confiables? ¿existe una cantidad suficiente de miembros en la red que cumplan con esas condiciones?
7. Dentro de las personas que identifiqué en su red, ¿hay alguna que se percibe como negativa, sin apoyo y/o que produce estrés?

Anexo 15.

Escena “los peces son amigos, no comida” de la película “Buscando a Nemo”.

<http://www.youtube.com/watch?v=0gumkJxgvTA>

Anexo 16.

Estrella 1: Juicios que hago sobre mis capacidades.

Estrella 2: Dominio de una acción.

Estrella 3: Creer que puedo hacer algo.

Estrella 4: Opinión que tengo sobre lo que puedo hacer con los recursos que tengo.

Estrella 5: Confianza que tengo de culminar exitosamente un comportamiento.

Estrella 6: La autovalorización de una persona autoeficaz es “Soy capaz”.

Estrella 7: Una autoeficacia alta me da más seguridad ante los retos personales.

Estrella 8: Una autoeficacia alta me da más persistencia ante los obstáculos.

Anexo 17.*Caso 1*

Juan es un joven de 17 años de edad, se encuentra en grado once y está a pocos meses de graduarse del colegio, recientemente ha estado pensando que va a hacer cuando salga del colegio y tomo la decisión de prestar el servicio militar y continuar con una carrera en las fuerzas armadas ya que considera que es importante para el país que hayan personas que de verdad quieran estar en el ejército y no solo lo hagan por deber.

Sin embargo, la familia no está de acuerdo pues piensan que es algo muy arriesgado y que él esta echo para una “buena carrera”, así que sus padres le proponen que estudie medicina en la universidad más prestigiosa del país ya que este era su sueño cuando era un niño y argumentan su propuesta diciéndole “hay personas que quisieran estudiar y no tienen el dinero, además ¿qué dirán de un soldado?”.

Después de escuchar estas palabras juan no se demora mucho en cambiar su decisión y decide estudiar medicina ya que no solo ganará mucho más dinero, sino que tendrá una vida social más activa y será el orgullo de sus padres.

Anexo 18.*Caso 2*

Valentina es una estudiante de 17 años de edad, se encuentra en grado once y está a pocos meses de graduarse del colegio, después de visitar varias universidades decidió estudiar arquitectura, le conto a sus papás de la decisión que había tomado y ellos le sugirieron que se presentara en una universidad pública ya que no tenían dinero para pagar una universidad privada.

Valentina se presentó en la universidad pública y no alcanzo a aprobar el examen, por tanto busco varias opciones y se las presento a sus papás, ellos le dijeron que realmente no la podían apoyar y que lo mejor era que ella aplazara ese sueño por un tiempo y se dedicara a trabajar y ahorrar, puesto que para ellos se veía muy mal que una mujer trabajara en el día y estudiara en la noche pues esas no eran horas “decentes” de llegar a una casa.

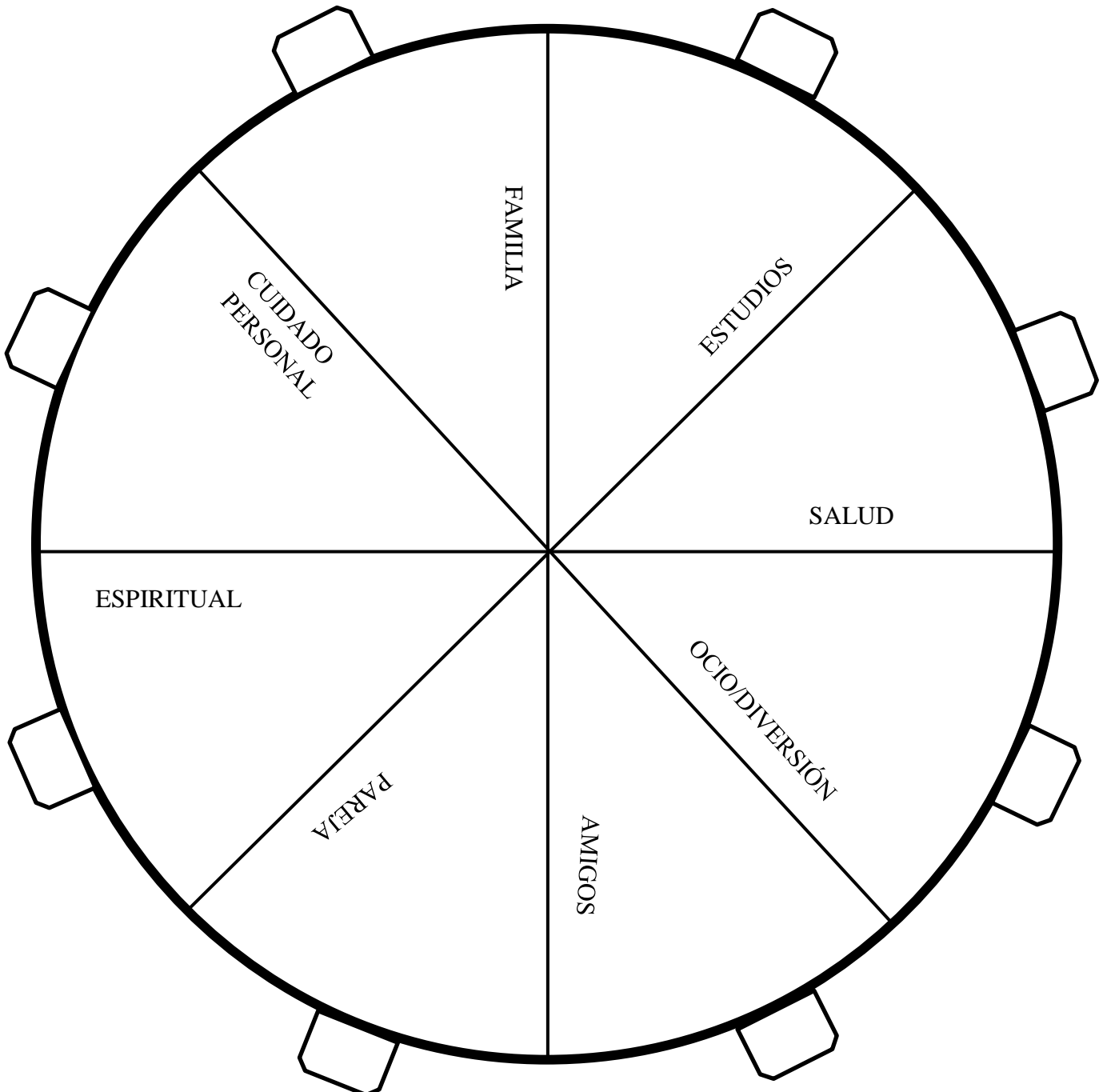
Después de analizar la propuesta de sus padres valentina decide que va a estudiar y a trabajar así no tenga el apoyo de ellos, puesto que para ella “el tiempo es oro”, posteriormente le comenta su decisión a sus padres y aunque a ellos no les gusta mucho la idea le dicen que ella ya está grande y que ellos no le van a quitar “ni el techo, ni la comida” pero que es lo único que le pueden dar.

Anexo 19

Nombre: _____

Fecha: _____ Curso: _____

Mi rueda de la vida

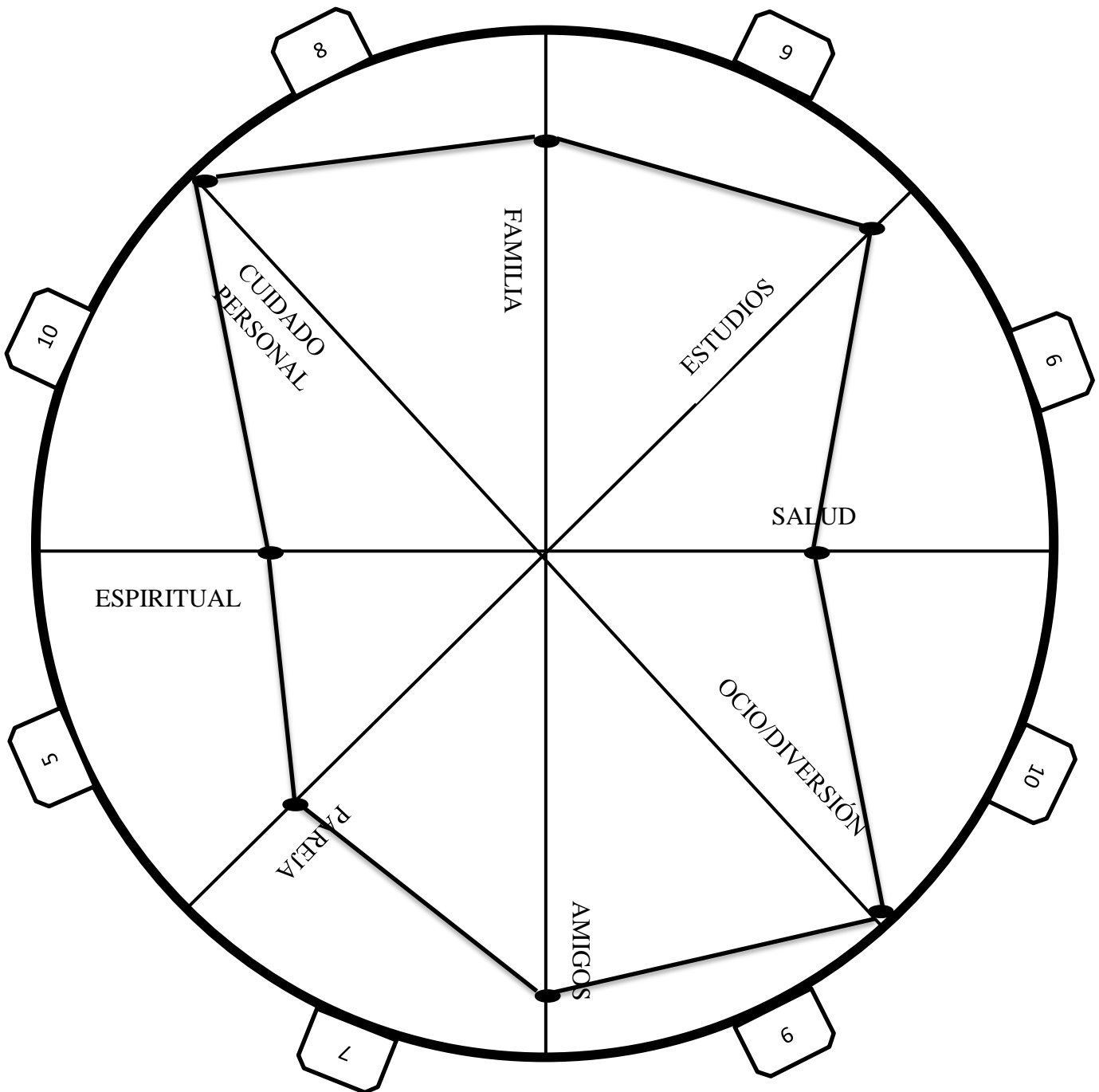


Anexo 20

Nombre: Pepito Pérez

Fecha: 12 - 03 - 2014 Curso: 11- 01

Mi rueda de la vida



Anexo 21**Autoevaluación****¿Qué tan balanceada esta tu vida?**

A continuación encontrará una serie de afirmaciones por cada área de su vida, en donde debe marcar con una X si está de acuerdo o no con la afirmación.

Familia

AFIRMACIÓN	SI	NO
Me comunico bien con mi familia		
En familia nos respetamos mutuamente		
Estoy feliz con mi familia		
Puedo expresar y demostrar mis sentimientos con mi familia		
Siento que dependo de mi familia para tomar decisiones		

Estudios

AFIRMACIÓN	SI	NO
Hago todo lo necesario para lograr cumplir mis metas académicas		
Disfruto cuando voy a estudiar		
Estoy motivado por aprender cosas nuevas cada día		
Estoy comprometido con mi estudio		
Estoy orgulloso de los conocimientos que he adquirido		

Salud

AFIRMACIÓN	SI	NO
Tengo un buen estado de salud físico		
Tengo una dieta balanceada en mi consumo de alimentos		
Considero adecuado el manejo de mis emociones		
La cantidad de horas que duermo diariamente son suficientes		
Me siento enérgico la mayor parte del día		

Ocio/ diversión

AFIRMACIÓN	SI	NO
Estoy satisfecho con el tipo y cantidad de descanso que tengo en mi vida		
Salgo de vacaciones por lo menos una vez en el año		
Tengo pasatiempo o hobbies que no tienen que ver con mi estudio		
Trato de hacer algo nuevo cuando me aburro		
Soy una persona feliz que disfruta la vida		

Amigos

AFIRMACIÓN	SI	NO
Me comunico bien con mis amigos		
Entre amigos nos respetamos mutuamente		
Estoy feliz con mis amigos		
Puedo expresar y demostrar mis sentimientos con mis amigos		
Siento que dependo de la opinión de mis amigos para hacer las cosas		

Pareja

AFIRMACIÓN	SI	NO
Disfruto estando con mi pareja		
La relación con mi pareja es interesante, divertida y estimulante		
Me comunico honesta y abiertamente con mi pareja		
Me preocupo y comparto los intereses de mi pareja		
Me siento influenciado por mi pareja para tomar mis decisiones		

Espiritual

AFIRMACIÓN	SI	NO
Me considero una persona bondadosa		
Disfruto ayudando a los demás		
Estoy tranquilo/a con migo mismo/a		
Estoy tranquilo/a con los demás		
Practico los valores que me han sido inculcados		

Cuidado personal

AFIRMACIÓN	SI	NO
Me gusta cómo me queda mi ropa		
Me siento a gusto cuando me veo en el espejo		
Dedico tiempo a hacer ejercicio		
Dedico tiempo a arreglarme		
Me gusta mi cuerpo		

Anexo 22

1. ¿Qué tuvieron en cuenta para tomar sus decisiones?
2. ¿Sienten que ahora tienen la capacidad de evaluar costos y beneficios a la hora de tomar una decisión?, ¿Por qué?
3. ¿A lo largo de sus vidas han tomado decisiones sin tener en cuenta las consecuencias?

Anexo 23**Nombre:** _____**Fecha:** _____ **Curso:** _____

Planificación de acciones específicas para alcanzar sus metas a futuro inmediato	
DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
FORTALEZAS	AMENAZAS

TALLER “FIN DE UN CICLO PASOS AL FUTURO”

Objetivo general.

Impulsar a los jóvenes de grado once del colegio Cristóbal Colon a autoevaluar en qué estado se encuentra el cumplimiento de las actividades requeridas para la culminación de su etapa escolar y la posterior transición a la siguiente etapa.

SESION	BARRERA	OBJETIVO	TIEMPO	DINAMICA
0 (Ver anexo 24)		Realizar una evaluación a los jóvenes de grado once acerca de cómo se encuentran actualmente el cumplimiento de las actividades requeridas para la culminación de su etapa escolar.	30 minutos	1. Aplicación de la prueba HIGO (Habilidades integrales en grado once).
1 (Ver anexo 25)	Expectativa de reforzamiento resultado.	Impulsar a los estudiantes de grado once a que examinen y reconozcan cuales son las actividades que deben culminar antes de finalizar su etapa escolar satisfactoriamente.	90 minutos	1. Contextualización de la temática a abordar (ICFES, aprobación de todas las materias, graduación). (20') 2. La balanza. (30') 3. Mis motivaciones (40')
2 (Ver anexo 26)	Controlabilidad percibida	Lograr que los jóvenes de grado once realicen una evaluación donde examinen si se consideran capaces de cumplir con las metas requeridas para la culminación del grado en que se encuentran.	90 minutos	4. Conceptualizar el tema de la autoeficacia. (10') 5. El check list de mis capacidades. (50') 6. Socialización y conclusiones. (20')
3 (Ver anexo 27)	Actitudes normativas	Lograr que los jóvenes de grado once identifiquen que tanta importancia tiene para ellos lo que piensa su medio social	90 minutos	4. Análisis de caso (20'). 5. ¿Me he preguntado? (45') 6. Retroalimentación. (15')

		acerca de la culminación de su etapa escolar.		
4 (Ver anexo 28)	Toma de decisiones	Motivar a los jóvenes de grado once a realizar una evaluación sobre los costos y beneficios que trae consigo cada una de las metas que deben cumplir para lograr su posterior graduación.	90 minutos	4. Instrucciones y entrega de material. (5') 5. El periodista (60') 6. Mesa de trabajo (25')
5 (Ver anexo 29)	Planificación de autocontrol	Ejecutar con los jóvenes de grado once una planeación de las acciones específicas que van a realizar para lograr las metas que se deben cumplir antes de culminar su etapa escolar.	90 minutos	4. Contextualización de la temática a abordar. (15') 5. Cronograma de propósitos (50') 6. Socialización y evaluación. (25')

Anexo 24. Sesión 0 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Aplicación del instrumento ISEG.	Los talleristas proceden con la aplicación pre de la prueba ISEG (Integral Skills in eleven grade). (ver anexo 30)

Anexo 25. Sesión 1 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Contextualización de la temática.	Los talleristas proceden a la contextualización de la temática “ICFES” basado en los documentos de: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. (2014). Brief de prensa. Colombia. (Ver anexo 31), así mismo, dan una breve explicación acerca de la aprobación de todas las materias y todos los requisitos necesarios para su graduación, lo anterior basado en el manual de convivencia que otorga el colegio (Ver anexo 32).
La Balanza	Los talleristas hacen entrega de una hoja que contiene un cuadro con cada una de las materias vistas en grado once (Ver anexo 33), le dan la instrucción a los estudiantes de llenar esa hoja otorgando a cada una de las materias unos valores que oscilan de 1 a 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto, con estos valores lo que se pretende es que el estudiante distinga en cuales materias tienen un alto nivel y en cuales necesitan reforzar para subir su promedio.
Mis motivaciones	Después de identificar cuáles son las materias en las que el estudiante necesita refuerzo, los talleristas dan la instrucción a los estudiantes de escribir en el cuadro que se les entrega cuales son las motivaciones que los conducen a mejorar y cuales los llevan a no hacer nada por mejorar en esa materia (Ver anexo 34), por ejemplo, el tallerista puede indicar: “Ahora que tienen claro cuáles son las materias en las que no van tan bien como deberían, la idea es que hagan un pequeño análisis de que es lo que los ha motivado hasta el momento a no hacer nada por mejorar esta materia, cuando terminen de hacer esto, van a analizar qué factores tienen a su alcance que los motiven a mejorar su rendimiento académico”. Finalmente, se hace una pequeña socialización con algunos de los estudiantes y se les

	menciona que la idea es que empiecen a tener un cambio teniendo en cuenta las motivaciones que los conducen al mejoramiento de su rendimiento académico y se les aclara que este cuadro se retomara en la sesión 5.
--	---

Anexo 26. Sesión 2 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Conceptualización de la temática.	<p>Los talleristas proceden a la conceptualización del tema autoeficacia, aquí solo se recordara de manera breve lo más específico, ya que en el taller “encontrar el rumbo” se dejó clara esta temática.</p> <p>Por tanto la instrucción que los talleristas deben dar es: “mencionen que recuerdan acerca de la autoeficacia” allí los estudiantes deben responder lo que recuerden, por tanto los talleristas deberán recordar aquellas que no han sido nombradas por los estudiantes y responder cualquier inquietud acerca del tema.</p>
El Check List de mis capacidades	<p>Los talleristas hacen entrega a cada uno de los estudiantes de un cuadernillo de respuestas que contiene un cuadro con un número (indicador de la pregunta) y dos opciones de respuesta (SI o NO) (Ver anexo 35).</p> <p>A continuación se les indica a los estudiantes que en este cuadro deben consignar la respuesta que consideren pertinente para la afirmación que se va a realizar en el tablero, así: “nosotros vamos a ir descubriendo en orden diferentes afirmaciones (Ver anexo 36) en las hojas de papel de colores que ustedes ven en el tablero, a medida que nosotros mostremos la afirmación ustedes deben responder de manera individual y a conciencia cada una de estas en su cuadernillo de respuestas, recuerden que solo pueden marcar una de las opciones (SI o NO)”.</p> <p>Finalmente se les pide a los estudiantes que hagan una sumatoria de cuantas veces respondieron “SI” y cuantas veces respondieron “NO”.</p>
Socialización y conclusiones	<p>Al finalizar la actividad “el check list de mis capacidades” se les da la instrucción a los estudiantes de socializar uno por uno cuantos “SI” y cuantos “NO” tuvieron en su cuadernillo de respuestas y que brevemente digan porque creen que tuvieron estos resultados. A continuación los talleristas deben explicar que relevancia tienen estos resultados en su</p>

autoeficacia y autocontrol y como esto afecta su desempeño como estudiantes de grado once.
--

Anexo 27. Sesión 3 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Análisis de caso	<p>Los talleristas le dan la instrucción a los estudiantes de hacer ocho (8) grupos de cinco (5) personas, a cuatro (4) de los grupos se les hace entrega de un caso al que se le llama <i>caso 1</i> (ver anexo 37) y a los otros cuatro (4) se les entrega el <i>caso 2</i> (ver anexo 38), posteriormente se les pide a los estudiantes que en un tiempo de 10 minutos lean el caso que se les asigno y que traten de identificar factores relevantes en la decisión de cada una de las personas mencionadas en el caso, de modo que perciban si la persona es influenciable o no por su medio social más cercano, por ejemplo el tallerista puede decir: “después de leer el caso ustedes deben ponerse en el lugar de esa persona y denotar si en ese caso se está dejando influenciar o no por su medio social y en que partes del caso pueden evidenciarlo”.</p> <p>A continuación, los talleristas dan la instrucción de socializar sus opiniones y de acuerdo a las intervenciones se intenta llegar a un común acuerdo sobre las características en común de cada caso.</p>
¿Me he preguntado?	<p>Los talleristas, le piden a los estudiantes que se ubiquen en forma de mesa redonda, a continuación cada tallerista pasa por diferentes puestos y le enseña a un estudiante una pregunta que debe hacerle a otro (Ver anexo 39), cada una de estas preguntas estará en un tarjetón; de este modo los talleristas dan la siguiente instrucción: “Ahora, vamos a ir pasando aleatoriamente por cada uno de sus puestos y les vamos a enseñar una pregunta y el nombre de un estudiante al cual deben formularse la idea es que tanto la pregunta como la respuesta se hagan en voz alta para que todos los compañeros escuchen”.</p>
Retroalimentación	<p>Al finalizar la actividad “¿Me he preguntado?” con cada uno de los estudiantes, los talleristas proceden a mencionar la importancia de autoformularse constantemente este tipo de preguntas, esto basado en: Parolari, F. (1995). <i>Psicología de la adolescencia</i>. Colombia: Editorial San Pablo.</p>

Anexo 28. Sesión 4 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Entrega de Material	Se hace entrega del formato de entrevista (ver anexo 40).
El periodista	<p>Se les indica a los estudiantes que durante la próxima hora deben ir por diferentes zonas del colegio en grupos de 5 personas entrevistando a todas aquellas que pertenezcan a la planta docente, administrativa, de alimentación y de servicios generales, teniendo en cuenta el formato de preguntas que se les entregó, así mismo, los talleristas aclaran que ellos pueden elaborar preguntas que consideren pertinentes de acuerdo a lo que los entrevistados han respondido.</p> <p>Los talleristas deben ser reiterativos al indicar al grupo que las entrevistas no se deben hacer con otros estudiantes, sino únicamente con los funcionarios del colegio; aunque los talleristas acompañaran al grupo y estarán disponibles ante cualquier inquietud no deben participar en la entrevista que hagan los estudiantes.</p>
Mesa de trabajo	Al finalizar la actividad “el periodista”, los talleristas le indican a los estudiantes que en los mismos grupos que se encontraban haciendo las entrevistas saquen una rápida conclusión acerca de lo que encontraron como característica en común y relevante en los entrevistados; después de sacar las conclusiones los talleristas indican que se realice una mesa redonda en la cual se discutirá la temática trabajada en la actividad.

Anexo 29. Sesión 5 del taller 2. “Fin de un ciclo, pasos al futuro”

DINAMICA	DESCRIPCIÓN
Conceptualización de la temática a abordar	Los talleristas explican de manera breve a los estudiantes que es una meta y la importancia que tiene la planeación de acciones para conseguir los objetivos propuestos, esto basado en: Bermudez, J. Perez, A. Ruiz, J & Cols. (2012). <i>Psicología de la personalidad</i> . Madrid: Grafo.
Cronograma de	Teniendo en cuenta “la balanza” realizada en la sesión uno, los talleristas les indican a los

propósitos	<p>estudiantes que deben ubicar los resultados menos favorables acerca de sus materias en el cuadro que se les entrega (ver anexo 41).</p> <p>A continuación los talleristas dan la indicación de proponer una serie de acciones que los ayuden a alcanzar la meta para cada materia identificada como debilidad, teniendo en cuenta las temáticas vistas en las anteriores sesiones, así: “Ahora ustedes deben proponer soluciones a las problemáticas que se les están presentando con las diferentes materias que ya han identificado, esto lo harán teniendo en cuenta todas las actividades que han venido desarrollando en este taller, por ejemplo, los costos y los beneficios o su autoeficacia”.</p>
Socialización y evaluación	<p>Al finalizar el cronograma de propósitos, se les pide a los estudiantes que voluntariamente 10 de ellos socialicen su cronograma con el fin de hacer breves retroalimentaciones y responder preguntas con el resto de los estudiantes.</p> <p>Finalmente se hace la aplicación pos de la prueba ISEG.</p>

Anexo 30

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
Prueba HIGO.

(Habilidades integrales en grado once)

Nombre _____

Fecha _____ Curso _____

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que usted deberá responder de la manera más honesta posible, recuerde que lo que usted responda en esta prueba será totalmente confidencial y no afectará de ningún modo su proceso académico.

Esta prueba debe ser respondida en una escala que está compuesta por las siguientes 4 respuestas:

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Recuerde que usted debe ubicar su respuesta con una **X** en la casilla que considere más acertada de acuerdo a su situación personal.

AFIRMACIONES	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<i>1. Estoy motivado a obtener buenos resultados en grado once.</i>				
<i>2. Considero importante realizar mis obligaciones académicas con el fin de lograr mi graduación.</i>				
<i>3. Me siento motivado a realizar todas las actividades necesarias para obtener mi grado.</i>				
<i>4. Considero que cumplir a cabalidad con los requerimientos de grado once NO es importante.*</i>				
<i>5. Creo puedo controlar mis conductas para llegar a graduarme.</i>				
<i>6. Creo que me debo preparar mejor para lograr aprobar todas las materias.</i>				
<i>7. Creo que la posibilidad de lograr mi</i>				

<i>graduación está bajo mi control.</i>				
<i>8. Tengo la capacidad de realizar los trámites requeridos para poder graduarme.</i>				
<i>9. Lo que piensan mis amigos acerca de estudiar afecta mi desempeño académico.*</i>				
<i>10. Lo que dice mi familia entorno a la culminación de once influye en mi comportamiento.*</i>				
<i>11. Mi entorno social NO influye en las decisiones que tomo en relación a lo académico.</i>				
<i>12. Estoy poco interesado en las opiniones de las personas con respecto a mi graduación.</i>				
<i>13. Constantemente evaluó las consecuencias que me trae NO estudiar para un examen.</i>				
<i>14. Antes de realizar los exámenes, evaluó los beneficios que me trae estudiar.</i>				
<i>15. Estoy decidido a terminar once y graduarme satisfactoriamente.</i>				
<i>16. Tengo claros los beneficios que trae consigo el obtener un título como bachiller.</i>				
<i>17. Tengo claros los pasos a seguir para lograr graduarme.</i>				
<i>18. Tengo un plan a seguir para lograr aprobar las materias.</i>				
<i>19. Tengo planeado prepararme para el examen ICFES.</i>				
<i>20. Hacer planes dificulta llegar a las metas que me he propuesto.*</i>				

Anexo 31

<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/segundo-semester-2014/guias-y-ejemplos-de-preguntas>

Anexo 32

Nombre _____

Curso _____

Valor Asignatura	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)
Calculo					
Física					
Química					
Ingles					
Español					
Filosofía					
Religión					
Educación Física					
Gestión Empresarial					
Ética y Valores					
Sistemas					
Artes					
Constitución y Democracia					

Anexo 33

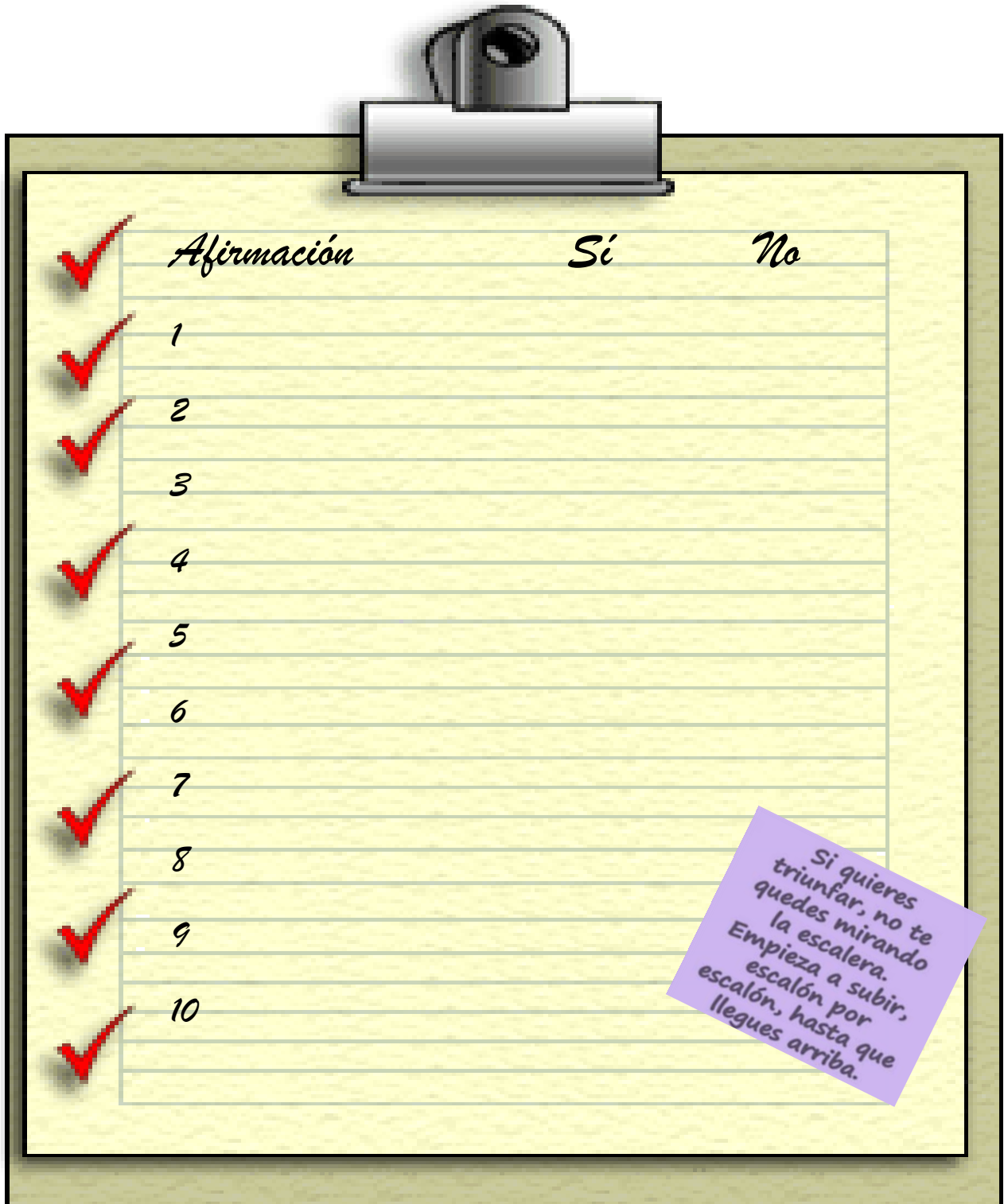
Nombre _____ Curso _____












MIS MOTIVACIONES		
MATERIA	ME MOTIVA A MEJORAR	ME MOTIVA A NO HACER NADA

Anexo 34

Nombre _____

Curso _____



	<i>Afirmación</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		

Si quieres triunfar, no te quedes mirando la escalera. Empieza a subir, escalón por escalón, hasta que llegues arriba.

Anexo 35

Afirmaciones que se mostraran en las hojas de colores pegadas en el tablero.

1. Me considero capaz de estudiar para un examen sin estar conectado a alguna red social.
2. Soy capaz de NO salir con mis amigos en la noche anterior a la presentación del examen ICFES.
3. Soy capaz de decir NO a mis amigos cuando tengo una responsabilidad por cumplir.
4. Me considero capaz de dedicar más tiempo de estudio a las materias en las que necesito mejorar.
5. Soy Capaz de preguntar en las clases cuando tengo alguna duda o no me queda claro algo.
6. Me considero capaz de pasar menos tiempo de ocio y dedicarme más a mis compromisos académicos.
7. Soy capaz de pedir asesoría a mis profesores en tiempos fuera de clase para que me aclaren dudas.
8. Me considero capaz de llegar a mi casa del colegio directamente a hacer tareas y después a realizar el resto de actividades.
9. Me considero capaz de tener la autonomía de estudiar para el ICFES por lo menos un mes antes de presentarlo.
10. Soy capaz de realizar todas las diligencias requeridas antes de mi grado (libreta militar, papeles de graduación, entre otras).

Anexo 36

Caso 1

Carlos es un estudiante de 17 años que se encuentra cursando grado once, a lo largo de los dos primeros trimestres ha perdido cuatro materias, lo cual indica que en este momento estaría perdiendo el año escolar. En la segunda entrega de boletines, la docente les indica a los padres que si Carlos no mejora su rendimiento y recupera las materias no se va a poder graduar.

Debido a esto, los padres deciden hablar con Carlos y le dicen que él ya tiene edad suficiente para tomar sus propias decisiones. Carlos intenta cambiar, sin embargo cada vez que sus amigos iban a la casa a buscarlo y le decían “no se preocupe, falta mucho para que se acabe el año, vamos!!” el no dudaba en salir a hacer cualquier cosa diferente a estudiar pues para él es más importante la aprobación por parte de sus amigos que su propia educación, debido a este ritmo de vida que decidió llevar, Carlos no se pudo graduar.

Anexo 37

Caso 2

Camila es una estudiante de 16 años que se encuentra cursando grado once, a lo largo de los dos primeros trimestres ha perdido seis materias, lo cual indica que en este momento estaría perdiendo el año escolar. En la segunda entrega de boletines, la docente les indica a los padres que si Camila no mejora su rendimiento y recupera las materias no se va a poder graduar.

Debido a esto, los padres deciden hablar con Camila y le dicen que ella ya tiene edad suficiente para tomar sus propias decisiones, Camila reflexiona al respecto y decide elaborar un plan de trabajo para mejorar académicamente, así mismo, decide organizar mejor su tiempo y dedicarse a una sola cosa a la vez. Cuando sus amigos la iban a buscar para salir y ella se encontraba estudiando decía que No pues ya había tomado una decisión y gracias a esto logro graduarse satisfactoriamente.

Anexo 38

Preguntas que van en cada tarjetón

Tarjeta 1: ¿Crees que si estudias mucho tus amigos te van a creer un/a Nerd?

Tarjeta 2: ¿Te interesa demasiado cumplir las expectativas de tus padres?

Tarjeta 3: ¿Estás de acuerdo con todo lo que piensan tus amigos sobre lo que haces?

Tarjeta 4: ¿Al momento de tomar decisiones siempre debes consultarle a alguien?

Tarjeta 5: ¿Te comportas de diferentes maneras cuando estas con tus amigos, padres o maestros?

Tarjeta 6: ¿Si tus amigos no aprueban alguna de tus acciones te sientes mal?

Tarjeta 7: ¿Crees que debes hacer parte de un grupo de referencia para sentirte importante?

Tarjeta 8: ¿Crees que para ser aceptado hay que ser rebelde?

Tarjeta 9: ¿Piensas que la gente que no va a fiestas no tiene vida social?

Tarjeta 10: ¿Harías cosas que jamás imaginaste solo por cumplir las expectativas de la gente?

Tarjeta 11: ¿Crees que primero está tu relación de pareja que cualquier otra cosa en tu vida?

Tarjeta 12: ¿Crees que tener una buena relación con tus profesores te hacer ver mal ante los demás?

Tarjeta 13: ¿Siempre intentas seguir a la persona más popular de tu colegio?

Tarjeta 14: ¿Crees que cumplir con las reglas de tus papás te hará perder puntos con tus amigos?

Tarjeta 15: ¿Si tus papás te dicen que no puedes estudiar lo que tú quieres, desistes de la idea?

Anexo 39***Formato de entrevista***

Nombre: _____

Edad: _____

Cargo: _____

Escolaridad: _____

1. ¿Crees que tu formación académica ha influido en lo que eres hoy en día?

2. ¿Si tu hubieses podido estudiar más lo hubieras hecho?

3. ¿Qué consejo le darías académicamente hablando a los jóvenes de once?

Anexo 40

Cronograma de propósitos

MATERIA	PROPOSITO 1	PROPOSITO 2	PROPOSITO 3
1.			
2.			
3.			

Referencias Anexos

- Bermúdez, J. Pérez, A. Ruiz, J & Cols. (2012). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Grafo.
- Flórez, L. (2007). *Psicología social de la salud: promoción y prevención*. Bogotá: Manual Moderno.
- Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. (2014). *Brief de prensa*. Colombia.
- Parolari, F. (1995). *Psicología de la adolescencia*. Colombia: Editorial San Pablo.
- Perilla, L. & Zapata, B. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. *Trabajo social, 11*, 147 – 158. Y el libro Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. México: Paidós.
- Riso, W. (2006). *Terapia cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Tracy, E. & Whittaker, J. (s.f.). El mapa de la red social: evaluación del apoyo social en la práctica clínica. 1 – 11.
- Vidal, E. (2004). *Diagnostico organizacional: evaluación sistémica del desempeño empresarial en la era digital*. Bogotá: Ecoe.