



Universidad
Nacional
de San Luis



FaPsi

Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento

CÓMO CONSTRUYEN LAS Y LOS ADOLESCENTES SU

Proyecto de vida

Victor Andrés Martínez Nuñez
Emiliano Daniel Much Ghiglione
Mariano Daniel Pérez

Aportes para el abordaje integral en las escuelas secundarias
desde un enfoque sistémico-ecológico y social cognitivo

Facultad de Psicología, UNSL



neu

nueva editorial universitaria

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

**¿Cómo construyen las y los adolescentes
su proyecto de vida?**

**Aportes para el abordaje integral en las escuelas secundarias
desde un enfoque sistémico-ecológico y social cognitivo.**

Víctor Andrés Martínez Nuñez

Emiliano Daniel Much Ghiglione

Mariano Daniel Pérez

Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento.
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis

**Diseño, producción,
maquetado e ilustraciones:**

Saye Sol Zanotelli

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis



AUTORES



Víctor Martínez Nuñez - Emiliano Much Ghiglione
Mariano Pérez

¿Cómo construyen las y los adolescentes su proyecto de vida?

Aportes para el abordaje integral en las escuelas
secundarias desde un enfoque sistémico-ecológico
y social cognitivo.



Universidad
Nacional
de San Luis

¿Cómo construyen las y los adolescentes su proyecto de vida?: aportes para el abordaje integral en las escuelas secundarias desde un enfoque sistémico-ecológico y social cognitivo / Victor Andrés Martínez Nuñez; Emiliano Daniel Much Ghiglione; Mariano Daniel Perez - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020.

Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-733-217-9

1. Psicología. 2. Psicopedagogía. I. Much Ghiglione, Emiliano Daniel. II. Perez, Mariano Daniel. III. Título.
CDD 370.151

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Marzo de 2020

ISBN 978-987-733-217-9

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis



A Selva Candás, esa luz necesaria y esa guía de la vida que nos enseñó a tejer ropajes de amor y pasión para la tarea docente desde un posicionamiento ético-político.

A las y los adolescentes del Centro Educativo N° 3 “Eva Perón”, Colegio N°35 “Camino del Peregrino II”, Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, Escuela Pública Experimental “Carlos Juan Rodríguez”, y Escuela “San Francisco de Asís” que nos compartieron sus vivencias y narrativas, sus miedos, deseos, anhelos y proyectos; y a directivos, docentes, y personal de esas escuelas que abrieron las puertas de las escuelas para que habitáramos las aulas con las/os pibes.

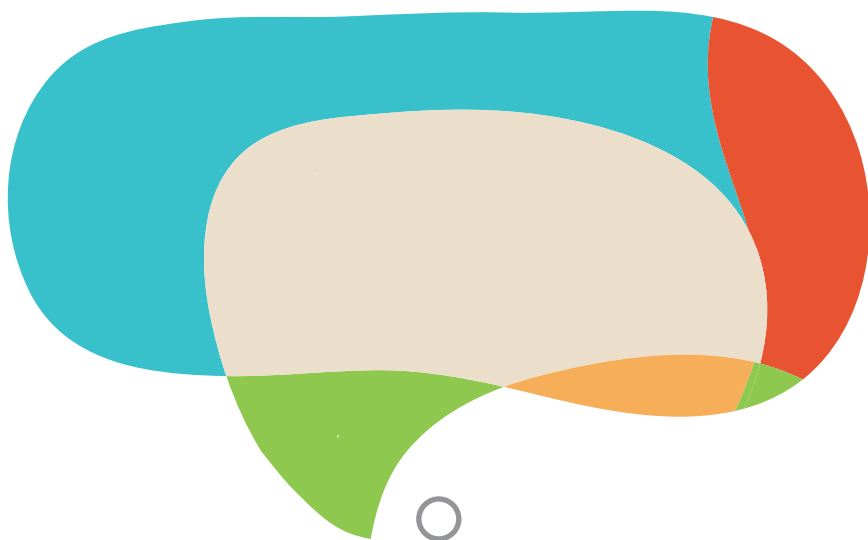
A las y los estudiantes practicantes Tatiana González Fiorentino, Florencia Caymes, Nadia Fernández, Victoria Rivas Palacio, Silvana Cáceres, Agustina Morales, Vanesa Perroni, Micaela Montoya, Malena Díaz, Yalile Geraiges, Delfina Julián, Nadia Espinosa, Yamila Alí, Isabel Lucero, Valeria Almada, Gabriela Chirino, Shirley Chaves, Soledad Muñoz Echeveste, Priscila Hauser, Valentina Gazari, Renzo Martinelli, Mario Villegas, Cynthia Escudero, Agustina Echegaray, Ludmila Rodríguez Mayorga, María José Chiara, Cecilia Bailone, y Sofía Moreno, que durante estos cinco años, trabajaron comprometidamente con las/os pibes y con su formación, y aportaron a la elaboración de este libro desde sus informes de prácticas y trabajos integradores finales.

Al equipo de docentes y estudiantes extensionistas Yael Calvo, Lucas Fiocchetti, Nidia De Andrea, Alejandro Floriani, Bruno Cricco quienes acompañaron y andamiaron el trabajo desde sus lugares y espacios para que el camino recorrido en las escuelas, haya sido de crecimiento.

AGRADECIMIENTOS



índice



A modo de introducción

Un enfoque sistémico-ecológico
y social-cognitivo de la persona
y el proyecto de vida

Las y los adolescentes y el
proyecto de vida

01

Pág. 7

02

Pág. 10

03

Pág. 19

Un aporte integral para el abordaje
de la construcción del proyecto de
vida en adolescentes

Reflexiones finales

Referencias bibliográficas

04

Pág. 22

05

Pág. 37

06

Pág. 39

A MODO DE INTRODUCCIÓN



01



En los últimos años, se ha comenzado a hacer hincapié en la construcción del **proyecto de vida en adolescentes** como estrategia que busca acompañar y orientar el crecimiento personal de los y las adolescentes.

Podemos entender al proyecto de vida como un **plan**, una meta, que las personas **trazamos** para alcanzar objetivos. Este trazado le otorga sentido y coherencia a nuestra vida cotidiana, organiza de alguna manera nuestra manera de transitar la vida desde un estilo particular e idiosincrático en el pensar, sentir y actuar.

A medida que vamos transitando y habitando dicho proyecto, enfrentamos conflictos, problemas, que interpelan dicho proyecto, las metas, los objetivos y los plazos temporales que queremos alcanzar. Es decir, se interpela el marco espacio-temporal del proyecto.

Para resolver las dificultades que se presentan, es necesario contar con recursos individuales, grupales, sociales, culturales. Así, a medida que progresamos en la resolución de estas dificultades y que logramos encontrar el camino para sortearlas, estamos más cerca de alcanzar la autorrealización personal y la posibilidad de desarrollar al máximo nuestras fortalezas elaborando integralmente nuestras debilidades. La **construcción** del proyecto de vida implica entonces, elecciones,

cambios, transformaciones en nuestros roles, comportamientos, relaciones interpersonales, es decir, en nuestra identidad, en nuestra narrativa. Estas **transformaciones** conllevan recuperar experiencias anteriores, analizar posibilidades y las alternativas concretas que ofrece el ambiente para afrontar los desafíos que van surgiendo.

Las decisiones que vayamos tomando, acompañarán **la manera en que habitamos** cada entorno e integrarán nuestras características personales, historia familiar y social, situación socio-económica, y el contexto social, cultural y político donde interactuamos.

En este marco de construcción, el desarrollar potencialidades de las y los adolescentes, identificar sus fortalezas y motivaciones y poner en marcha la creatividad, implica un autoconocimiento. De este modo, se contribuye al bienestar psicológico y una mejor calidad de vida, logrando un desarrollo armónico y la elaboración de un proyecto personal significativo.

Esta obra es el resultado del trabajo realizado durante cinco años en escuelas de nivel secundario de la ciudad de San Luis en el marco de acciones de extensión, investigación y docencia financiadas por la Secretaría de Políticas Universitarias y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Tiene como **propósito** ser pautas de abordaje ecológico y sistémico para docentes, directivos y equipos interdisciplinarios de escuelas de nivel secundario.

Las escuelas son entornos propicios para el desarrollo de **abordajes integrales** e institucionales para la promoción de espacios de construcción del proyecto de vida en adolescentes. Son entornos, junto con el hogar y el grupo de pares, que modelan con fuerza el curso del desarrollo integral de la persona por los significados que se construyen allí con relación a la identidad.

El objetivo de esta guía es facilitar nociones conceptuales y líneas de abordaje sobre la construcción del proyecto de vida en relación a la identidad ocupacional/vocacional de adolescentes desde un enfoque sistémico-ecológico y social-cognitivo. Es decir, la persona está en interrelación con su ambiente a partir de interacciones recíprocas, roles, comportamientos, y relaciones interpersonales, generando cambios en su entorno de manera activa, dinámica y dialéctica.

Para ello nos valdremos de un **contexto conceptual** para comprender dicha construcción y luego proponer líneas de abordaje sugeridos por la literatura científica y la experiencia concreta del trabajo realizado en seis escuelas.



“El **objetivo** de esta guía es facilitar nociones conceptuales y líneas de abordaje sobre la construcción del proyecto de vida en relación a la identidad ocupacional/vocacional de adolescentes”...



UN ENFOQUE SISTÉMICO-ECOLÓGICO Y SOCIAL-COGNITIVO DE LA PERSONA Y EL PROYECTO DE VIDA



02

El desarrollo de la persona desde un enfoque sistémico-ecológico

-

Para comprender a las y los adolescentes con relación a la construcción de su proyecto de vida, es necesario partir de una concepción sistémico-ecológica del desarrollo. Esta concepción nos permitirá comprender los atravesamientos sociales y culturales del proyecto de vida y la identidad ocupacional/vocacional.

El enfoque sistémico-ecológico entiende que la persona en desarrollo se encuentra en interacción con su ambiente ecológico.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos dichos entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

Con desarrollo hacemos referencia a un constructo que define la naturaleza cambiante de la persona en relación a su ambiente ecológico, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1987).

La persona en desarrollo en su ambiente ecológico no es una tabla rasa sobre la que el ambiente imprime aprendizajes, sino como una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en el que vive; por ende el ambiente influye en el desarrollo de la persona requiriendo un proceso de acomodación mutua y recíproca; y el desarrollo, por su naturaleza sistémica y ecológica de la persona en desarrollo, no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios (Bronfenbrenner, 1987).

El ambiente ecológico es concebido, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente, como las muñecas rusas. Estas estructuras, se denominan micro-sistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, y en los cuales, la persona puede participar directamente o no pero se ve atravesada por todos ellos (Bronfenbrenner, 1987):

- **Microsistema:** un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales





particulares. Como entorno se entiende al lugar en que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como por ejemplo: el hogar, la escuela, un campo de deportes, el lugar de trabajo, etc.

Los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico, no son solo las condiciones y los hechos físicos objetivos, sino aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada. Las actividades son moleculares (son efímeras o carecen de significado, por lo cual, el impacto que producen en la persona resulta insignificante) y molares (tienen una cierta persistencia en el tiempo, un significado o una intención para los que participan en el entorno).

El rol, es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella. Asociado a esto se encuentran las expectativas de roles que corresponden no sólo al contenido de las actividades (cómo han de actuar), sino también a la relaciones entre las dos partes que conforman la díada (grado de reciprocidad, equilibrio de poderes y relación afectiva). Cabe aclarar que el rol, que funciona como un elemento del microsistema, tiene sus raíces en el macrosistema (que se describe a posteriori), ya

que las expectativas de rol se definen a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, y esto es lo que les da el poder para influir, o incluso imponer, el modo de comportarnos en una situación determinada.

- Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Es un sistema de microsistemas que se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. Por ejemplo, para un niño: el hogar, la escuela, el grupo de pares del barrio. La interconexión de estos diferentes entornos tendrá una influencia en el desarrollo de la persona, además de la influencia particular de cada uno de ellos por separado y pueden adoptar distintas formas: a través de otras personas que participan activamente en ambos entornos, vínculos intermedios en una red social, conocimiento y actitudes en un entorno respecto al otro, etc. Las contradicciones, incoherencias o desconexiones entre dichos entornos pueden tener efectos negativos para el desarrollo humano.

Los componentes fundamentales, serán los mismos elementos del microsistema: las actividades, los roles y las interrelaciones sociales, en forma de díadas y sistemas $N + 2$, con diferentes grados de reciprocidad,

equilibrio de poderes y relaciones afectivas. La diferencia radica en la naturaleza de las interconexiones, mientras que en el microsistema se producen dentro de un sólo entorno, en el mesosistema estos procesos tienen lugar a través de los límites de los entornos. El potencial evolutivo de un entorno de un mesosistema se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar al entorno, es decir, si ingresa en el nuevo entorno en compañía de una o más personas con las que ya haya participado en entornos previos. También se incrementa si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diádas estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.

- Exosistema: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que la comprende, o se ven afectadas por lo que ocurre en ese entorno.

Por ejemplo, para un niño podría ser: las condiciones de trabajo de sus padres, el sistema escolar, el sistema sanitario, los medios de comunicación, etc. Para demostrar

el funcionamiento de un exosistema como contexto que influye en el desarrollo, es necesario establecer una secuencia causal que implique al menos dos pasos: el primero que conecte los hechos que se producen en el entorno externo con los procesos que tienen lugar en el microsistema de la persona en desarrollo, y el segundo, que vincule los procesos del microsistema con los cambios evolutivos que se producen en la persona dentro de ese entorno.

La secuencia causal puede avanzar también en dirección contraria. La persona en desarrollo puede poner en movimiento unos procesos, dentro del microsistema, que repercutan en zonas distantes. Existen ciertos entornos en los que los participantes controlan la asignación de recursos y toman decisiones que afectan a lo que ocurre en otros entornos de la comunidad o de la sociedad en general, a ellos los denomina entornos de poder, y tienen implicaciones para la teoría del desarrollo humano.

El potencial evolutivo de un entorno se verá incrementado en la medida que existan vínculos directos e indirectos con los entornos de poder, ya que las personas que participan en él asignarán los recursos y tomarán decisiones respondiendo a sus propias necesidades.





- Macrosistema: se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-meso y exosistema), que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad. Es decir que dichos sistemas, tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir de un mismo conjunto de esquemas, y funcionan de manera análoga. Junto a esto, se encuentra cualquier sistema de creencias o ideología que sustente dichas correspondencias. Estos afectan transversalmente a los sistemas de menor orden y les confieren una cierta uniformidad. Sin embargo, los esquemas de los sistemas varían para los distintos grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos y de otras subculturas, reflejando creencias y estilos de vida contrastantes, que a su vez, ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo.

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida. Se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, que lo apoyan o reestructuran a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, 1987). Es decir, el

desarrollo supone un cambio en las características de la persona que no es efímero ni depende de la situación, implica una reorganización que tiene una continuidad tanto en el tiempo como en el espacio; el cambio del desarrollo tiene lugar en **dos campos** a la vez: el de la percepción y el de la acción; y cada uno de estos campos tiene una estructura que es isomórfica con los cuatro niveles del ambiente ecológico.

Entonces, el punto de vista que la persona en desarrollo tiene del ambiente en el que se encuentra, se extiende más allá de la situación inmediata para incluir una percepción tanto de los entornos en los que ha participado activamente como en los que no, y los patrones de organización social, el sistema de creencias de las cultura y subcultura. (González Fiorentino, 2016). El potencial evolutivo de un entorno varía en la función de la medida en que los roles, las actividades y las relaciones que se producen en él sirven, durante un tiempo, para poner en movimiento y apoyar patrones de motivación y actividad, en la persona en desarrollo, que adquieren un momento propio (Bronfenbrenner, 1987). A estos microsistemas, se los denomina entornos primarios. Luego, cuando la persona entra en un entorno nuevo, el patrón se transmite, y si no hay fuerzas contrarias,

aumenta en alcance e intensidad. Estos patrones persistentes de motivación y actividad que inducen al individuo, como trayectorias evolutivas, y para demostrar que se han producido, es necesario probar que se transmiten y persisten en un entorno nuevo, esto hace al criterio de validez del desarrollo. (Bronfenbrenner, 1987).

Dentro de lo que es la estructura del ambiente ecológico (micro-meso-macro y exosistemas), podemos identificar un fenómeno general de movimiento que es producto y a la vez productor de cambios de desarrollo, el fenómeno de transición ecológica, y se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez (Bronfenbrenner, 1987).

La transición de un entorno primario a otro está en función del ajuste entre la trayectoria evolutiva generada en el viejo entorno y el equilibrio entre el desafío y el apoyo del nuevo entorno con sus interconexiones con el viejo. Es decir, en el caso de las y los adolescentes, pasar a un nuevo entorno de manera adaptativa y en términos de desarrollo después de la escuela secundaria, implica equilibrio e interconexión, así como de redes de apoyo y personas significativas, con el viejo entorno. Por lo tanto, desde un punto de

vista sistémico-ecológico, la persona en desarrollo habita el ambiente en una sucesión de entornos nuevos, en una trayectoria evolutiva en elaboración. Así, el desarrollo implica convertir el mundo en algo propio y transformarse y construir su identidad ese proceso.

Proyecto de vida e identidad ocupacional/vocacional desde un enfoque social-cognitivo

-

El proyecto de vida es la manera en que la persona está en el mundo, expresa una elección original en circunstancias particulares desarrollando por sí misma una reflexión de sus motivaciones, metas y recursos disponibles para la concreción de su proyecto (Guichard, 1993).

Algunos autores lo definen como el subsistema psicológico principal de la persona ya que integra dimensiones esenciales de su vida en tanto modelo sobre lo que la persona espera o desea ser y hacer (Hernández, 2000). Tiene carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y el comportamiento de la persona y articula varias dimensiones (Hernández, 2000):

- a)** Valores morales, estéticos, sociales, etc. y orientaciones de la personalidad;
- b)** Programación de tareas, metas vitales, planes y acción social;
- c)** Autodirección personal: estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción, que implican estrategias,





formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo (p.3).

El **proyecto de vida** supone la posibilidad para cada persona de complementar cuatro tareas básicas (Casullo et al., 1994):

- 1) Ser capaz de orientar sus acciones en función de determinados valores;
- 2) Aprender a actuar con responsabilidad, hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones;
- 3) Desarrollar actitudes de respeto, aprender a aceptar las diferencias; y
- 4) Esperar del otro y dar de uno mismo lo que realmente podemos dar, aceptando las posibilidades y limitaciones individuales y grupales.

Además debe estar basado en el conocimiento y la información sobre la propia persona, sus intereses, aptitudes y recursos económicos; sobre las posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia; y sobre la realidad social, económica, cultural y política en la que se vive. (Casullo et al., 1994)

Es una construcción activa que no queda solo en el mero diseño de un plan y posee diferentes etapas (González Gómez, 2005):

a) En primer lugar, se realiza el diagnóstico que implica una exploración previa de la situación que se vive, un análisis de los factores internos y externos que puedan influir en la planificación. Puede surgir por diversas razones como: necesidades insatisfechas

actuales o que se prevean a futuro, potencialidades o recursos poco aprovechados que pueden optimizarse y mejorar las condiciones actuales, para complementar o reforzar otras actividades o proyectos;

b) Luego, en la etapa del diseño se valoran las opciones, tácticas y estrategias a seguir, teniendo como indicador principal el objetivo a lograr. Se realiza la planificación, la formulación de objetivos que orienten las acciones a seguir para llegar a las metas establecidas a corto, mediano y largo plazo. Se deberán prever los diferentes recursos y los plazos de tiempo necesarios para alcanzar los fines del proyecto;

c) Posteriormente, la etapa de ejecución, consiste en poner en práctica la planificación llevada a cabo previamente con la intervención de diferentes capacidades cognitivas como la identificación, el autoanálisis y la reflexión. De este modo la persona podrá comprender quién es, quien puede llegar a ser y finalmente ser capaz de ejecutar las acciones necesarias para llevar a cabo sus intenciones de vida;

d) Por último, la evaluación es la etapa final de un proyecto en la que éste es revisado, y se llevan a cabo las valoraciones pertinentes sobre lo planeado, lo ejecutado, así como de los resultados, en relación al logro de los objetivos planteados.



La **construcción** del proyecto de vida, coloca a la persona en constante cambio mediado por un proceso de toma de decisiones. Permite un incremento de autoconciencia y de motivación consecuente tanto sincrónica (visión flexible y amplia, más clara comprensión de sí y del mundo, experiencia de sentimiento de humanidad), como histórica o evolutiva (De la Herrán, Muñoz, 2002). El incremento en la motivación fortalece la autoestima y redundante en madurez personal y social que nos ayuda a aprovechar el tiempo para el logro de nuestras metas, de un **proyecto personal** relacionado directa y conscientemente con el mejoramiento de la vida (González Fiorentino, 2016).

El **proyecto de vida** se vincula con la constitución de la **identidad ocupacional/vocacional**, entendida como la representación subjetiva de la inserción concreta en el mundo del trabajo, en el que la persona puede autopercebirse incluido, o excluido (Casullo et al., 1994).

Desde las propuestas de algunos de los teóricos del aprendizaje social (Bandura, 1969; Krumboltz, Mitchell y Jones, 1979, citados en González Fiorentino, 2016) pueden señalarse cuatro momentos necesarios para el desarrollo sano de una identidad ocupacional, relacionada con el proyecto de vida:

1º) Todo ser humano dispone de posibilidades que tienen que ver con el

programa genético heredado (sexo, aspecto físico, estrategias de procesamiento de la información, etc.); este bagaje de lo dado está en interjuego permanente con variables o situaciones que conforman el ecosistema en el que la persona vive (vínculos afectivos, oportunidades, lenguaje, políticas sociales, etc.);

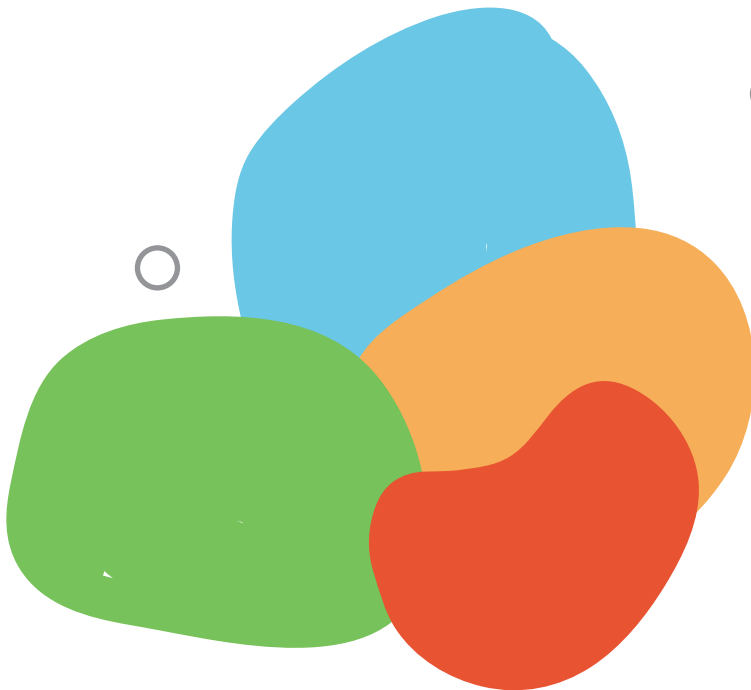
2º) Las interacciones permanentes entre lo dado y lo culturalmente construido hacen posible que los individuos perciban algunos trabajos como valiosos o necesarios, que tengan información sobre los recursos familiares, económicos y afectivos de los que pueden disponer, que participen con mayor o menor compromiso en distintos acontecimientos sociales y que accedan a la información sobre las oportunidades educativas disponibles;

3º) Los sujetos van construyendo, a su vez, historias de aprendizaje, a través de las cuales pueden relacionar acontecimientos y predecir contingencias, así como adquirir experiencias instrumentales específicas (leer, escribir, hablar, calcular, etc.);

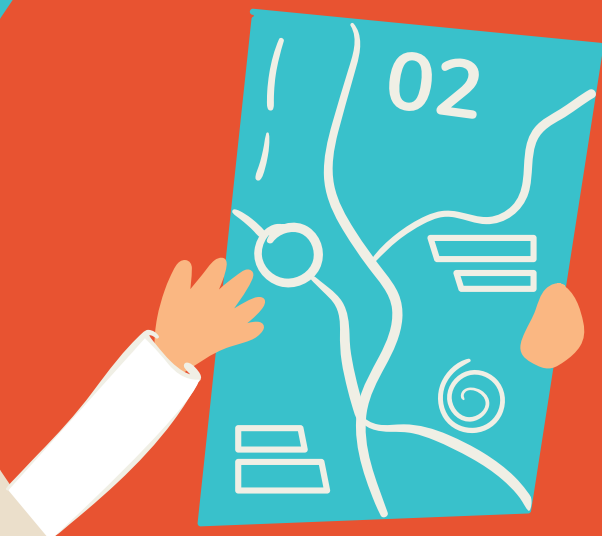
4º) Como producto de esas diversas historias de aprendizaje, los sujetos adquieren un conjunto de habilidades, desarrollan actitudes e incorporan patrones de respuestas afectivas. El recorrido de estos momentos posibilitará que cada persona sea capaz de formular generalizaciones de sí misma, del mundo, de la realidad.



Estas generalizaciones las realiza a partir de **autopercepciones** de sus expectativas de autoeficacia y de resultado, expresándose en intereses, aptitudes, aceptaciones y rechazos. A su vez, y en función de estas autopercepciones, se realizan determinadas acciones y se toman decisiones. En estos actos de valoración o rechazo desempeñan un rol importante "los otros" con significación afectiva (padres, amigos, grupo de pares, profesores, etc.), que son tomados generalmente como modelos (para imitar o para evitar). (Bandura, 1969, 1986, 1987, 1997)



LAS Y LOS ADOLESCENTES Y EL PROYECTO DE VIDA



03



Las y los adolescentes, son capaces de irradiar estímulos hacia el ambiente que les rodea y a su vez son poderosamente influenciados por las personas y situaciones de su entorno; y en un contexto de interacción constante y recíproca, durante la adolescencia, el individuo va adquiriendo un mayor grado de independencia y autonomía personal. (Bronfenbrenner, 1987)

Es un período de importancia para el desarrollo psicológico y el autoconocimiento, e implica un trabajo de procesamiento y requiere de nuevos aprendizajes ya que se producen cambios muy significativos en los patrones de significado de sí mismo y del mundo (Muñoz y Morales, 2008). Lo más característico de la adolescencia es vivir el presente en función de su futuro, por lo que se considera que la juventud es esencialmente proyecto (Castillo, 2000).

Algunos autores sostienen que las y los adolescentes son personas confrontadas con la necesidad de hacer una construcción autónoma de la realidad, es decir que necesitan organizar su experiencia centrándose como sujetos activos de ella, con un sentimiento progresivo de independencia y responsabilidad por los actos que llevan a cabo (Fernández Álvarez, 1992). La elaboración del guión personal adquirirá real importancia a partir de la pubertad, cuando se espera el desarrollo de las estructuras

de autonomía y la persona se verá impulsada a construir su propio guión (Fernández Álvarez, 1992). Al iniciar este proceso, las y los adolescentes poseen estructuras de significación débiles para lograr ese propósito y, por lo tanto, interpretar la realidad que les toca vivir y actuar en consecuencia. (Fernández Álvarez, 1992).

En la **adolescencia**, comienzan condensarse las motivaciones en comportamientos concretos que llevan a un acercamiento o alejamiento de su plan de vida, donde reina la incertidumbre por consolidar herramientas sobre su futuro ocupacional y profesional (Betancourth Zambrano y Cerón Acosta, 2017). Las “orientaciones vitales específicas de la persona se localizan en su entorno social propio y se constituyen con base en el conjunto de estructuras individualizadas de autodirección personal que conforman funciones autorreguladoras motivacionales, autorreflexivas, autovalorativas y de autodeterminación, entre otras” (D’ Angelo, 1999, pp. 1-2).

En esta etapa, la socialización es muy importante ya que la persona entra en contacto de manera más consciente en la adaptación de normas, costumbres y tradiciones de una sociedad.

Los valores transmitidos por la familia, entran en conflicto y en cuestionamiento en la difícil

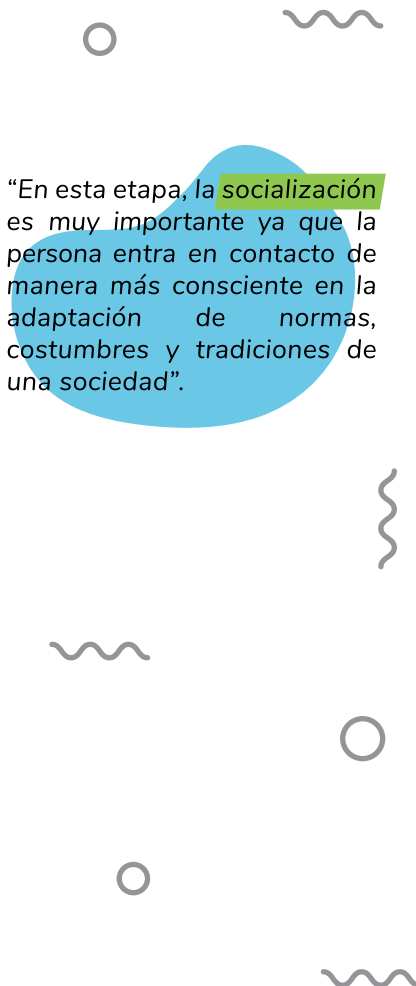
lucha por lograr la autonomía, la construcción del razonamiento moral y el desarrollo de la consciencia de sí mismo; y los amigos y los pares pasan a convertirse en los referentes significativos para el adolescente en cuanto a la transmisión de valores, creencias, maneras de comportarse y de reaccionar emocionalmente (Carretero, Palacios, Marchesi, 1997).

El adolescente ensaya, intercambia diferentes tipos de conductas socio-afectivas, creencias, valores, etc. Esto promueve el aprendizaje de habilidades sociales que tienen una influencia decisiva en el comportamiento social del mismo. (Gonzales Fiorentino, 2016).

Las y los adolescentes llegan al nivel más alto de desarrollo cognoscitivo, cuando adquieren la capacidad para el pensamiento científico, lógico-abstracto y el razonamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1970). Este nivel de las operaciones formales, les permite una nueva y más flexible forma de manipular la información, pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo que es, son capaces de imaginar posibilidades, de formular y comprobar hipótesis, y pueden entender y dialogar sobre conceptos como la justicia, la bondad, la maldad, la política, la religión y la moralidad, entre otros (Piaget, 1972).

Además adquieren la capacidad para pensar acerca de sus propios pensamientos (metacognición)

posibilitándoles aprender y resolver mejor los problemas, siendo por primera vez, capaces de mostrar una toma de perspectiva mutua: se dan cuenta de que existen distintos puntos de vista diferentes. (Selman, 1980).



“En esta etapa, la **socialización** es muy importante ya que la persona entra en contacto de manera más consciente en la adaptación de normas, costumbres y tradiciones de una sociedad”.

UN APOORTE INTEGRAL PARA EL ABORDAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES



04

En la actualidad, las escuelas secundarias encuentran dificultades para abordar esta temática de manera integral y transversal dentro de la institución. En ocasiones son iniciativas de las y los docentes y no constituye un área que se aborde en profundidad (Espinosa, Torres, Zapata Ortega y Restrepo, 2007), y además estas acciones no se legitiman y se le da prioridad a los contenidos curriculares regulares en lugar de fortalecer la creatividad y la reflexión para la construcción del proyecto de vida (Betancourth Zambrano y Cerón Acosta, 2017). Este contexto conllevará a que las y los adolescentes sean poco reflexivos y creativos, y con una iniciativa limitada para pensar formas de transformar la realidad (D'Angelo, 2002).

Las personas tienen una capacidad intrínseca orientada a modificar el entorno en función de sus proyectos personales y no solo adaptarse pasivamente a las circunstancias del mundo (Nuttin, 1972, citado en Domínguez, 2007). Por ello, la meta de un abordaje integral para la construcción del proyecto de vida en las y los adolescentes, debería estar orientado a brindar habilidades para la vida y así prepararles para afrontar los cambios. Y para ello, es necesario elaborar planes de acción que posibiliten espacios de construcción colectiva para desarrollar y potenciar habilidades para pensar, sentir y actuar desde un autoconocimiento coherente y responsable consigo

mismo, con los demás y con su entorno, y con una sensibilidad para reflexionar sobre su pasado, vivir el presente y proyectarse hacia el futuro (López, 1999, citado en D'Angelo, 2000). Adolescentes capaces de leer y transformar la realidad en su contexto social, político, económico, cultural y ecológico a partir de sus fortalezas y pensándose y construyéndose colectivamente.

Entonces, el desarrollo de habilidades para la vida, en tanto habilidades necesarias para que una persona pueda enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (OMS, 1994, 2003), son dimensiones transversales para elaborar abordajes en la escuela en lo referido a la construcción del proyecto de vida.

La **OMS** reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida, pero selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia (Martínez Ruíz, 2014, pp. 66-68):

- **Autoconocimiento:** conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.

- **Comunicación asertiva:** expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u





- **Toma de decisiones:** evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.

- **Pensamiento creativo:** usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad.

- **Manejo de emociones y sentimientos:** aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.

- **Empatía:** ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias.

- **Relaciones interpersonales:** establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.

- **Solución de problemas y conflictos:** transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

- **Pensamiento crítico:** aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad.

- **Manejo de tensiones y estrés:**

identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable. Estas habilidades no son compartimentos estancos, se integran en un constructo más amplio, abarcativo y complejo, la identidad en sentido general, y en la identidad ocupacional, en sentido estricto. Durante estos años, hemos hecho hincapié en algunas de estas habilidades enmarcadas en un posicionamiento sistémico-ecológico y social-cognitivo de la identidad ocupacional/vocacional.

A continuación, les proponemos algunas claves teóricas para comprender la compleja trama de la construcción de la identidad ocupacional/vocacional en el marco del proyecto de vida en adolescentes, que pueden servir de guías para pensar abordajes integrales en la escuela.

Autoconocimiento y autoconcepto

-

El autoconocimiento es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros límites, y nuestros puntos fuertes/débiles (Flores-Paz, 2017, citado en Chirino, 2019). Es una **construcción multidimensional** que se refiere a una percepción individual de uno mismo en relación a distintos

factores tales como identificaciones, cualidades, defectos, etc. y es el proceso de conocer al ser que vive en nosotros desde que nacimos (Flores-Paz, 2017, citado en Chirino, 2019).

Saber quiénes somos realmente, cómo pensamos, cómo sentimos, es lo que nos lleva a conocernos mejor, a que exploremos nuestra realidad interior, donde se encuentra todo lo que necesitamos, reconociendo nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. (Flores-Paz, 2017, citado en Chirino, 2019).

Para desarrollar la **comunicación efectiva**, es necesario desarrollar un mayor conocimiento de sí mismo ya que facilitará reconocer tensiones y preocupaciones de las y los adolescentes en relación al futuro, además de fortalecer las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía (Mantilla, 1999, citado en Flores-Paz, 2014). No obstante, no es tarea sencilla ya que nos confronta con miedos e inseguridades, con aspectos positivos y negativos de nosotros mismos (Flores-Paz, 2014, citado en Chirino, 2019).

Uno de los componentes del **auto conocimiento** es el autoconcepto, siendo éste el conocimiento de aquello que hemos sido o hecho (Papalia et al., 2001) y tiene como función guiarnos para decidir qué haremos y seremos en el futuro

ayudándonos a comprendernos y entendernos, regulando nuestros estados emocionales y nuestros pensamientos. Podemos decir, que son las características de tipo físicas, intelectuales, afectivas y sociales, las que van a conformar la autoimagen, la cual, va cambiando con el transcurso de la vida, se construye y se desarrolla gracias a la intervención de factores cognitivos y a la interacción social (Flores-Paz 2014).

Algunos autores sostienen el carácter social del autoconcepto haciendo hincapié en la idea de que tiene origen en la construcción social, ya que a través de las relaciones sociales vamos creando nuestra propia imagen, a través de las narrativas y las normas sociales vamos construyendo y desarrollando ideas, opiniones, valores y pensamientos (Herranz, 2007, citado en Chirino, 2019).

El **autoconcepto** es fundamental para la integración de la personalidad, funcionando como un instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo y, por ende, de su conducta futura y su proyecto de vida (Flores-Paz, 2014, citado en Chirino, 2019).

En la adolescencia es importante la relación con el grupo de pares; la pertenencia al mismo se torna indispensable, por lo tanto toman relevancia las opiniones y valoraciones que los demás otorgan, y a su vez se toman como propias las características de los otros, el tipo de música que se escucha, las actividades que el grupo





elige y los valores del mismo. (Chirino, 2019).

Podemos agregar que el auto concepto es una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales (Casullo, 1990) y posee **tres fuentes** posibles y combinables: la valoración de la conducta del sujeto realizada por las figuras referenciales significativas para él, la constatación de la propia experiencia y de las ejecuciones del sujeto y los estereotipos relativos a un colectivo en el cual el sujeto se considere incluido (Bandura, 1986).

La influencia de las valoraciones procedentes de las figuras referenciales es prioritaria sobre la constatación de las propias experiencias y ejecuciones. En un primer momento, las valoraciones de los adultos cristalizan un autoconcepto primario. Sobre éste, y a través de la capacidad de autorreflexión, la y el adolescente, puede empezar a formar una imagen de sí mismo basada en las propias constataciones.

Este fenómeno, ambiguo durante el período adolescente, se ve sometido a profundos altibajos de ejecución y de sensación. Esto puede constituir una de las raíces de la crisis de identidad adolescente, en cuanto a la disparidad entre las evaluaciones previas y las actuales procedentes del grupo de iguales, más cercanas a la apreciación del sujeto.

Una herramienta para abordar el autoconocimiento en base a la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la empatía, es el análisis de matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (**FODA**), que indaga aspectos internos y externos, positivos y negativos, la cual ha sido trabajada tanto a nivel individual como grupal en el campo de la psicología. (Ballesteros, Verde, Costabel, Sangiovanni, Dutra, Rundie, Bazán, 2010).

La autoeficacia y los intereses profesionales

El autoconocimiento y el auto concepto con relación a la identidad ocupacional/vocacional, los intereses profesionales, en tanto patrones de preferencias e indiferencias respecto a actividades relacionadas con carreras y ocupaciones (Lent, Brown y Hackett, 1994), son una de las dimensiones principales.

Más allá de las predisposiciones genéticas, los aprendizajes sociales están a la base de los intereses profesionales en una cultura determinada como un proceso cognitivo-mediacional que en el marco de un conjunto de factores socioambientales (género, estatus sociofamiliar, estatus académico, etc.) son los que operan en los adolescentes a la hora de cristalizar en una determinada disposición de sus intereses profesionales (Hernández Franco, 2004).

Desde la perspectiva social-cognitiva referida a la identidad ocupacional/vocacional se integraron modelos y constructos para comprender los mecanismos que regulan los intereses profesionales. Desde esta perspectiva, las expectativas de autoeficacia (creencias de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento) y las expectativas de resultados (creencias personales acerca de los resultados posibles como consecuencias de los esfuerzos comportamentales), actúan como codeterminantes de los intereses vocacionales.

Los **intereses**, a su vez, promueven metas de elección vocacional (intenciones o aspiraciones a comprometerse en una dirección vocacional particular), las cuales aumentan la probabilidad de una acción de elección determinada. Estas acciones de elección conducen al individuo a dominios de rendimiento particulares y experiencias de logro que pueden alimentar o debilitar la autoeficacia y las expectativas de resultados, al servir como experiencias de aprendizaje, afectando así, la persistencia en la elección realizada (Bandura, 1987, 1997; Lent, Brown y Hackett, 1994).

Las **expectativas de resultados** modulan las metas y a las acciones de elección, tanto indirecta como directamente, a través de los intereses, y a su vez, a otras variables personales (aptitudes, género,

etnicidad y rasgos de personalidad) y variables contextuales. Los efectos de estas variables sobre los intereses hacen que las elecciones sean parcialmente mediadas por experiencias diferenciales de aprendizaje, las cuales afectarán directamente a las creencias de autoeficacia y a las expectativas de resultados, influyendo sobre los intereses vocacionales, la elección de carrera y el rendimiento académico.

Existen **tres tipos de expectativas** de resultado a la hora de considerar su efecto sobre los intereses profesionales (Bandura, 1987):

- a)** Materiales: retribución económica, estabilidad en el empleo, jornada laboral, etc.
- b)** Sociales: prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna o materna, etc.
- c)** Personales o autoevaluativas: satisfacción personal, autorrealización, etc.

Desde la perspectiva cognitivo social (Bandura, 1986) las expectativas de resultados se consideran determinadas en gran parte por la historia de reforzamiento particular de la persona. Las consecuencias que espera alcanzar en el desempeño de una profesión se ven afectadas por la información concreta que ha asimilado sobre dicha profesión, a través de sus experiencias de aprendizaje directas o vicarias.

La persona que se autopercebe eficaz hacia una determinada profesión se autoevalúa positivamente con relación a las competencias necesarias para el





ejercicio de esa profesión (por ejemplo, en profesiones para las que se requiere fuerza y resistencia), y anticipará que puede alcanzar las consecuencias que se desprenden del ejercicio de la misma. Por el contrario, cuando se autoevalúa como falto de capacidad para una determinada actividad profesional (autoeficacia vocacional baja), no anticipa las consecuencias positivas que se desprenden del ejercicio de la misma y, por tanto, no se ve a sí mismo desempeñándola, careciendo finalmente de interés para él. Entre las variables personales, los rasgos de personalidad no reciben mayor atención desde la perspectiva social-cognitiva en los intereses profesionales y la elección de una carrera, profesión. Sin embargo, las evidencias empíricas señalan que los rasgos de personalidad son significativamente predictivos de variables relacionadas con las mismas (tales como intereses y valores) y variables relacionadas con la adaptación a ellas, por ejemplo satisfacción ocupacional (Holland, 1997).

Algunos autores han descripto varios **intereses profesionales** en adolescentes desde el modelo de autoeficacia (Fogliatto, 1991; Fogliatto y Pérez, 1997; Pérez y Fogliatto, 2004; Pérez y Cupani, 2006), los cuales fueron trabajados con las y los adolescentes:

- **Tecnología:** relacionado con el diseño, la reparación y el mantenimiento del equipamiento mecánico, eléctrico y electrónico.

- **Naturaleza:** denota agrado por las actividades al aire libre, el campo y sus tareas, el contacto con seres vivos no humanos y la investigación en ciencias naturales.

- **Salud:** se vincula con preferencias por disciplinas médicas, el trabajo en instituciones sanitarias y el cuidado de pacientes.

- **Arte:** hace referencia a actividades de ilustración gráfica, investigación estética y creación artística.

- **Música:** describe actividades de composición, ejecución y arreglo de obras musicales, docencia del arte musical e investigación musicológica.

- **Comunicación:** representa tareas relacionadas con la recolección, el tratamiento y la distribución de datos referidos a sucesos del medio social con la finalidad de entretener, educar e informar a la población.

- **Humanidades:** se vincula con la investigación bibliográfica y documental, la crítica y el asesoramiento cultural

- **Servicio:** se asocia con el aprendizaje de métodos de enseñanza y a la asistencia a personas para comprender y resolver dificultades de orden personal.

- **Leyes:** se relaciona con tareas de asesoramiento jurídico, asesoría letrada e investigación de las instituciones políticas.

- **Cálculo:** se relaciona con la matemática y el cálculo numérico.

- **Empresas:** se vincula con la investigación económica, la organización y la dirección de empresas y la planificación de servicio.

- **Idiomas:** se orienta hacia la docencia, la traducción y la interpretación de

de idiomas extranjeros en sus diversas formas de manifestación.

Las inteligencias múltiples e inteligencia emocional

Para reformular el concepto clásico de inteligencia, diferentes investigadores propusieron un nuevo concepto de inteligencia, reformulando así la idea de inteligencia como coeficiente intelectual elevado.

Para Howard Gardner (1987) la inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Además, la teoría de las inteligencias múltiples, nos permite visualizar que no solo existen las inteligencias lingüísticas y matemáticas, sino que hay muchas otras, que no son trabajadas en el ámbito académico, quedando excluidas de los programas de estudio, siendo necesario su inclusión en abordajes para las y los adolescentes en la construcción de su identidad ocupacional/vocacional. Cada sujeto, tiene facilidad para uno o más tipos de inteligencia, pero con entrenamiento puede incorporar y desarrollar cualquiera de las otras. (Chirino, 2019).

Se ha planteado la existencia de **ocho tipos de inteligencia** (Gardner, 1998) que se han observado en las y los adolescentes en relación a sus

intereses ocupacionales (Martínez Nuñez, Fernández, Caymes, Cáceres, Morales, 2016; Fernández, 2016, Chirino, 2019, Muñoz Echeveste, 2019):

- Inteligencia lingüística: tiene que ver con poder manejar el lenguaje con fluidez, ya sea en forma escrita u oral. Las y los adolescentes que se autoperciben más con este tipo de inteligencia, tienen orientaciones a ocupaciones relacionadas con la escritura, la lectura, el lenguaje.

- Inteligencia lógico matemática: es un tipo de inteligencia que predomina en adolescentes que pueden manejar operaciones matemáticas con facilidad, y suelen dedicarse a la informática, a las ciencias “duras”, contabilidad, etc.

- Inteligencia espacial: predominan en adolescentes que tienen gran habilidad para las líneas, las formas, los colores, el espacio, no solo para dibujar, sino para graficar ideas visuales o espaciales.

- Inteligencia cinético corporal: las y los adolescentes con este tipo de inteligencia, tienen un buen manejo del cuerpo, pueden expresar ideas y sentimientos a través de él, tienen facilidad para las actividades manuales, y podemos encontrar en este grupo a cirujanos, escultores, atletas, artesanos, etc.

- Inteligencia musical: este tipo de inteligencia se observa en adolescentes con capacidades para discriminar sonidos, facilidad para tocar un instrumento, componer canciones, sensibilidad al ritmo,





al tono o la melodía.

- **Inteligencia interpersonal:** hace referencia a adolescentes que poseen capacidad para conectar con los demás, sensibilidad a la afectividad de las demás personas, capacidad de poder distinguir sentimientos de otras personas a través de gestos, expresiones faciales y tono de voz; suelen ser líderes naturales y pueden trabajar con personas, ya sea para brindar algún tipo de servicio o para trabajar en equipo.

- **Inteligencia intrapersonal:** las y los adolescentes que desarrollan ésta inteligencia presentan facilidad para el autoconocimiento y actúan de acuerdo a él, conocen sus debilidades y sus potencialidades, tienen capacidad para tomar conciencia y conectarse con sus estados de ánimo, toman conciencia de sus motivaciones, deseos y autoestima.

- **Inteligencia naturalista:** se relaciona con la conexión que la persona desarrolla con el medio ambiente, sensibilidad a la contaminación ambiental, facilidad para reconocer diferentes tipos de flora y fauna, además de que éstas personas tienen una gran conexión con los animales.

En cierta medida una o más de las ocho inteligencias están relacionadas con los intereses profesionales afines a estas, fundamentales y delimitantes para un futuro proyecto de vida, entendiendo a este como: la elección de una carrera universitaria, el desarrollo de una profesión, o el

desarrollo de un oficio (Martínez Nuñez, Fernández, Caymes, Cáceres, Morales, 2016; Martínez-Nuñez, Perroni, Rivas Palacio, Geraiges, 2016; Fernández, 2016, Chirino, 2019, Muñoz Echeveste, 2019).

En cuanto el manejo de emociones y sentimientos, de la tensión y el estrés, el desarrollo de habilidades emocionales y, en particular, la inteligencia emocional, permite lograr un autoconocimiento sobre la propia afectividad.

Desde el modelo de habilidades de la inteligencia emocional, podemos entenderla como la **habilidad** para percibir, valorar y expresar apropiadamente las emociones, utilizando los recursos emocionales para la regulación emocional personal e interpersonal. El modelo teórico de estos autores está constituido por **cuatro habilidades fundamentales** (Mayer y Salovey, 1997, citado en Fernández-Abascal et al., 2010), y son:

1) La percepción, evaluación y expresión emocional: que es la destreza o habilidad para percibir las emociones propias y ajenas; las subhabilidades que la integran permiten al adolescente expresar con precisión sus estados emocionales y las necesidades asociadas a ellos; discriminar entre diferentes emociones y diferenciar las expresiones emocionales sinceras de la que no lo son.

2) La facilitación emocional: es la habilidad para generar emociones que puedan ser útiles como herramientas útiles para procesos cognitivos como el pensamiento. Esta habilidad cuenta con una serie de subhabilidades que con impulso emocional pueden redireccionar la atención; utilizan las emociones para tomar decisiones, elaborar juicios, evocar la memoria, emplear positivamente los sentimientos y solucionar problemas.

3) La comprensión y análisis

emocional: permite a las y los adolescentes asimilar la información emocional relacionada a sus intereses profesionales, es decir, entender cómo se combinan y desarrollan las emociones en el tiempo para apreciar los significados emocionales; las subhabilidades que la conforman son la comprensión, reconocimiento y diferenciación emocional, el conocimiento de las relaciones entre las emociones y la interpretación de sentimientos complejos.

4) La regulación emocional:

incluye la capacidad para expresar y modular las propias emociones; esta habilidad consta de las subhabilidades de apertura a los estados emocionales positivos y negativos, la reflexión sobre las emociones propias y de otros/as determinando la utilidad de su información.

Desde los modelos mixtos de la *inteligencia emocional*, el cual incluye el modelo de habilidades, se

define la inteligencia emocional-social como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que influyen en nuestra capacidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997). Desde este modelo, incluyen:

- Habilidad para **identificar, comprender y expresar** las emociones y sentimientos que se experimentan.
- Habilidad para **percibir** como otros/as sienten y se relacionan con sus sentimientos y emociones, estableciendo buenas relaciones interpersonales.
- Habilidad para **percibir** cambios en el ambiente, resolver dificultades personales e interpersonales, adaptándose con facilidad.
- Habilidad para **aceptarse** a sí mismos/as, experimentar emociones positivas y automotivarse hacia objetivos o propósitos personales.

Se puede entender la **inteligencia emocional** a nivel intra e inter personal (Bar-On, 2006):

- A nivel **intrapersonal**, la inteligencia emocional-social incluye el ser consciente de las fortalezas y debilidades personales, expresando los pensamientos y sentimientos adecuadamente; y

- A nivel **interpersonal**, una persona se considera emocional y socialmente inteligente, si cuenta con la habilidad de tener consciencia y comprender las emociones, afectos y necesidades de otros/as.



Las habilidades sociales

El abordaje de las **habilidades sociales** facilita la comprensión de las relaciones interpersonales, la toma de decisiones y la solución de problemas partiendo de la capacidad empática (Gazari, 2019).

Las habilidades sociales son un comportamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que se encuentra, e indica que no se trata de un rasgo de personalidad, sino de un conjunto de comportamientos aprendidos o adquiridos, por lo tanto, susceptibles de ser modificados. (Saura y Martínez, 2014)

Las habilidades sociales son ese: Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente, posibilita la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros. (Caballo, 2007, p. 6).

La conducta socialmente habilidosa conceptualizada de manera adecuada implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de

habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental) (Caballo, 2007):

- **Dimensión conductual:** han sido las más estudiadas y las más utilizadas para clasificar una conducta como socialmente habilidosa. (Caballo, 2007, citado en Gazari, 2019).

Incluye: **1)** hacer cumplidos, **2)** aceptar cumplidos, **3)** hacer peticiones, **4)** expresar amor, agrado y afecto, **5)** iniciar y mantener conversaciones, **6)** defender los propios derechos, **7)** rechazar peticiones, **8)** expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo, **9)** expresión justificada de molestia, enfado o desagrado, **10)** petición de cambio de conducta del otro, **11)** disculparse o admitir ignorancia, **12)** afrontar las críticas, **13)** hablar en público.

- **Dimensión personal:** alude a las variables cognitivas que se relacionan con las habilidades sociales, y algunos elementos que se incluirían dentro de esta dimensión, son: **1)** conocimiento de la conducta habilidosa apropiada, **2)** conocimiento de las costumbres sociales, **3)** conocimiento de las diferentes señales de respuesta, **4)** saber ponerse en lugar de la otra persona, **5)** capacidad de solución de problemas. (Caballo, 2007, citado en Gazari, 2019)

- **Dimensión situacional:** alude a que la habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, ya que los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas e incluso dentro de la misma, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. (Caballo, 2007, citado en Gazari, 2019)

Otras investigaciones han realizado una clasificación, que no implica una taxonomía acabada de las habilidades sociales, las cuales son organizadas en cinco grupos (Monjas, 2011, citado en Gazari, 2019):

- **Básicas:** escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse y presentar a otros, hacer cumplidos.

- **Avanzadas:** pedir ayuda, trabajar en equipos, dar y seguir instrucciones, pedir disculpas, convencer o persuadir, opinar sin imponer o dañar a los demás.

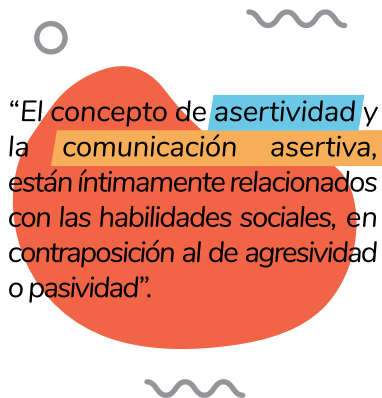
- **Relacionadas con los sentimientos:** son habilidades de alto contenido emocional, tales como reconocer sentimientos propios ante personas o situaciones, expresar sentimientos, emociones y afectos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentar el enfado del otro, reconocer y afrontar el miedo y la auto-recompensa.

- **Referidas a la agresión:** permiten el afrontamiento a la agresión y la violencia, y se incluyen el pedir permiso, poder y disfrutar compartir algo, ayudar, negociar, el autocontrol frente a situaciones agresivas,

defender los derechos propios, responder y participar de bromas y evitar problemas sin peleas.

- **Relacionadas con el bienestar psicosocial y la adaptación e interacción con las personas:**

permiten el afrontamiento del estrés, siendo algunas de ellas el formular o responder a una queja, afrontar el ganar o perder en juegos deportivos o de mesa, resolver o lidiar con la vergüenza, lidiar con situaciones en las que un grupo deja a un lado al sujeto, defender a un amigo, responder a la persuasión, asumir y responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo.



“El concepto de asertividad y la comunicación asertiva, están íntimamente relacionados con las habilidades sociales, en contraposición al de agresividad o pasividad”.

La asertividad son los comportamientos de expresión directa de los propios pensamientos y sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto por los demás.



Una persona con un estilo de comunicación pasivo (no asertivo) se describe como socialmente retraída, tímida y pasiva. Su comportamiento se caracteriza por un bajo nivel de contacto social, inhibición y baja defensa de sus derechos. La conducta agresiva, por el contrario, implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de manera inapropiada y que casi siempre viola los derechos de la otra persona. (Saura y Martínez, 2014)

El primer referente en la construcción de la socialización es la familia, ya que proporciona a los niño/as modelos para su repertorio de conductas sociales, tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación y reglas de cortesía. Este bagaje se amplía cuando la persona crece y tiene contacto con otros círculos de acción; a través de mecanismos como el aprendizaje por experiencia directa, el aprendizaje por observación, aprendizaje por instrucción verbal y por feedback interpersonal. (Monjas, 1997, citado en López, 2008)

Paralelamente al **desarrollo social** que se experimenta con la familia, se tiene la influencia del sistema educativo al que los niño/as ingresan cuando aún no han consolidado sus patrones de actuación. La integración al ámbito escolar implica proponer interrelaciones con personas nuevas y ajenas al círculo familiar, lo que

demandará el desarrollo de nuevas habilidades sociales. (López, 2008)

El pasaje de la niñez a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas, puesto que los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del/la adolescente respecto a cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros. (Guzmán, 2007, citado en Lacunza y Contini, 2011)

La adolescencia es un período crítico para la manifestación y el desarrollo de la **inteligencia emocional** y de las **habilidades sociales**. Por un lado, los/as adolescentes han dejado atrás las formas de socialización de la niñez para relacionarse con sus pares en la búsqueda de comprensión y aceptación social; el entendimiento de lo social se vuelve mucho más complejo, ya que en la adolescencia se abandona el acatamiento pasivo de las normas sociales en favor de un comportamiento más crítico y desafiante de las normas que enfrentan; por otra parte, tienen mayor presión por parte de padres y profesores ya que se espera de ellos comportamientos más elaborados. (Zavala, Valadez y Vargas, 2008).

Entre los problemas más comunes en esta etapa se destacan “la ausencia de asertividad, las dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto”

(Cristoff et al. 1985, citado en Zavala, Valadez y Vargas, 2008, p. 327).

La **interacción entre pares**, “conlleva la puesta en marcha de habilidades de interacción verbal, de resolución de conflictos interpersonales, de elogio y de expresión de emociones positivas y negativas” (Guzmán, García, Martínez, Hernández y Castillo, 2007, citado en Lacunza y Contini, 2011, p. 165).

Cada vez existe más acuerdo respecto a la **necesidad de fomentar en los colegios e institutos los estilos de conducta prosociales basados en la asertividad**, con el fin de prevenir la aparición de conductas violentas (violencia de género, etc.), y fomentar las conductas de tipo prosocial beneficiosas para la salud (Martínez, Saura, Rodríguez y Oblita, 2010). A la vez, fomentar las habilidades sociales en la escuela con las y los adolescentes, contribuiría también a disminuir otras situaciones problemáticas presentes en las aulas:

como problemas de relación con compañeros y adultos, el aislamiento, agresividad y peleas. (Collel, 2003, citado en López, 2008)

Tanto la familia y la escuela, como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales. (Lacunza y Contini, 2011, citado en Gazari, 2019)

Tal como se menciona con anterioridad, las habilidades sociales podrían ser una herramienta fundamental para los/as adolescentes no sólo por su carácter general como factor protector de la salud, sino también porque es en la adolescencia un momento crucial en donde el sujeto comienza a analizar y evaluar sus opciones, a reflexionar y decidir sobre su proyecto de vida (Gazari, 2019).

Toma de decisiones

Tomar una decisión quiere decir elegir entre, al menos, dos opciones posibles, enfrentar más de una posibilidad y tomar una postura propia, que repercutirá en nuestro futuro inmediato, lo cual resulta difícil porque no depende únicamente de las preferencias personales, sino que debe considerar también factores económicos, familiares y sociales (Toledo, 1998).

Las decisiones que se toman durante la adolescencia, continúa este autor, trascienden, marcan las siguientes etapas del curso de vida. Las y los adolescentes deben enfrentar un conjunto de **desafíos** y tareas en su proceso de convertirse en adulto, esto es, optar en distintos ámbitos de la vida: valores, estudios, amistades, trabajo, pareja, etc. Diferentes factores influyen en este proceso (Toledo, 1998, citado en González Fiorentino, 2016):



- **La influencia de los otros:** puede ser positiva si orienta para elegir una opción pero negativa si presiona para que hagamos lo que otros quieren, en contra de nuestra voluntad.

- **Información:** tener conocimiento sobre las consecuencias de las alternativas en el proceso de toma de decisión es muy importante, permite analizar los pro y contra de cada opción. Esto constituye la base para tomar una decisión adecuada.

- **Experiencia propia:** nuestra propia historia personal y familiar, el contexto socio-cultural al que pertenecemos y nuestro proceso de desarrollo nos han permitido formar valores, actitudes y opiniones favorables o no en relación a la cuestión por decidir.

Los estudios sobre las decisiones que preocupan a los adolescentes, han revelado que las conductas que habitualmente son consideradas por los adultos de riesgo para este periodo, no siempre son asumidas por los jóvenes como decisiones ni habituales ni difíciles de tomar (Gambara y González, 2004): las y los adolescentes de menor edad (entre 12-14 años) son personas especialmente vulnerables al riesgo y a seguir a terceros, porque muestran una competencia limitada para identificar los riesgos y beneficios, para prever las consecuencias de los distintos cursos de acción, para calibrar la información derivada de las diversas fuentes involucradas en el problema y para resistirse a la presión de amigos y compañeros; y las y los

adolescentes mayores (entre 14-19 años), se ha encontrado que tienden a mostrar más dificultades para considerar las consecuencias a largo plazo, para tomar en cuenta los intereses de otras personas y para ejercer autodominio o autocontrol sobre la situación.

Con respecto a cómo toman decisiones las y los adolescentes, tienden a hacerlo teniendo en consideración sus propios intereses, creencias, actitudes y valores; otros toman decisiones atendiendo a las expectativas de sus padres, y otros, en función de lo que piensa el grupo de pares (Langer et al., 1993).



REFLEXIONES FINALES



05




Como afirma Bronfrenbrenner (1987) los experimentos transformadores implican, por fuerza, el macrosistema, porque representan esfuerzos para lograr la modificación y la reestructuración sistemáticas de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafíe las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular.

Articulando con las ideas de Bruner (1988) el conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; este concepto se ha dado a llamar **currículo en espiral**.

Estos conocimientos se fueron profundizando en un determinado corpus caracterizado por orientaciones, carreras, profesiones, oficios, en función del entendimiento y las estructuras cognitivas previas, permitiendo poco a poco organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada. Es por todo esto, que “el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación” (Bruner, 1988).

Toda la propuesta llevada a cabo en las escuelas permitió **tejer puentes** entre universidad y comunidad desde andamios (Bruner, 1988),

configurando un acercamiento entre estudiantes de escuelas secundarias y universitarios potenciando y posibilitando una co-construcción de proyectos de vida.

Esta obra pretende servir de andamiaje para docentes, directivos y equipos interdisciplinarios de escuelas secundarias, ya que la meta central es que sea la misma escuela la que se apropie de herramientas y conocimientos que les permita comprender a las y los adolescentes en este tránsito de construir un proyecto de vida.

Habitar esta comprensión necesita de interpretar, significar y resignificar el rol de la escuela como entorno propicio para el desarrollo de habilidades para la vida. Y por ende, para la **construcción de proyectos de vida** en adolescentes comprometidos y responsables de sí, de su entorno, de su realidad social para transformarla.

La participación de los adolescentes de **manera activa** en sus elecciones, representará una trayectoria evolutiva en elaboración, y este sería el punto en el cual se encontraban los/as adolescentes al momento del seguimiento, ya que la mayor cantidad de ellos/as estaban trabajando y/o estudiando.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



06



- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213 (3), 262.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva Jersey, U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, U.S.A.: Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada. Multi-Health Systems.
- Betancourth Zambrano, S. y Cerón Acosta, J.C. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 21-41.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Edit. Paidós.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: séptima edición*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Carretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1997). *Psicología evolutiva, adolescencia, madurez y senectud*. Madrid, España: Ed. Alianza.
- Castillo, G. (2000). *Cautivos en la Adolescencia, Los hijos que siguen en el nido. Los hijos que se refugian en el alcohol*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Casullo, M. M. (1990). *El autoconcepto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psicoteca.
- Casullo, M. M., Cayssials, A. N., Liporace, M. F., De Diuk, L., Arce, J., y Álvarez, L. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Chirino, G. (2019). *Construcción de la identidad vocacional-ocupacional en adolescentes en relación al proyecto de vida (Tesis)*. San Luis: Facultad de Psicología, UNSL.
- D' Angelo, O. (1999). *El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación*. Artículo 1. Clacso. Disponible en el 15 de enero de 2013, de <http://www.clacso.edu.ar>
- D' Angelo, O. (2002). *El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional*. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2).
- De la Herrán, A., y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. *Revista de educación*, (6-7), 360-361.
- Domínguez, L. (2007). *Proyecto de vida y valores: condiciones de la persona madura y saludable*. Artículo 9. Scielo. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222002000200009&script=sci_arttext
- Espinosa, O., Torres, S., Zapata, M., Ortega, N. y Restrepo, S. (2007). *Programa de orientación vocacional*. Gobernación de Antioquia. Disponible en http://documents.pageflip-flap.com/lcoUBccILTM-dPsCHm2KL#.UmkeS_ILPUg=yp=0
- Fernández Álvarez, H. (1992). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Ed. universitaria Ramón Areces.
- Flores Paz, M. E. (2014). *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria de la IEP Marvista, Paita, 2013*. Disponible en <https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE-E->

- un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria de la IEP Marvista, Paíta, 2013. Disponible en https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE_EDUC_119.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Fogliatto, H. y Pérez, E. (1997). Sistema de orientación vocacional informatizado (SOVI). Manual y diskette. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Fogliatto, H. (1991). Cuestionario de Intereses Profesionales. Manual. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Gambara, H., y González, E. (2003). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes?. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 2003 (34), pp. 5-70.
- Gardner, H. (1997). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica (Primera edición en inglés: 1983).
- Gazari, M.V. (2019). Las dinámicas grupales como facilitadoras de habilidades sociales en un contexto de construcción del proyecto de vida en adolescentes (Tesis). San Luis: Facultad de Psicología, UNSL.
- González Fiorentino, T. (2016). Construcción de un proyecto de vida desde el autoconocimiento en adolescentes desde el marco de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Tesis). San Luis: Facultad de Psicología, UNSL.
- González Gómez, L. (2005) La evaluación en la gestión de proyectos y programas de desarrollo: una propuesta integradora en agentes, modelos y herramientas 1.ª ed. España: Vitoria-Gasteiz Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Guichard, J. (1993) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona, España: Laertes Psicopedagogía.
- Hernández Franco, V. (2004). Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Hernández, O. D. (2000). El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Disponible en <http://www.clasco.edu.ar/~libros/cuba/angelo2.rtf>.
- Holland, J. (1997). Making Vocational Choices. Nueva Jersey, U.S.A.: Prentice-Hall.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., y Jones, G. B. (Eds.). (1979). Social learning and career decision making. U.S.A.: Editorial Carroll Press.
- Lacunza, B., yamp; Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.
- Langer, L. M., Zimmerman, R. S., Warheit, G. J., y Duncan, R. C. (1993). Decision-making orientation and AIDS-related knowledge, attitudes, and behaviors of Hispanic, African-American, and White adolescents. *Health Psychology*, 12 (3), 227.
- Lent, R., Brown, D., y Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.





- Martínez Nuñez, V.A.; González Fiorentino, T.; Calvo, Y.; Díaz, M. y Montoya, M. (2016). La construcción de un proyecto de vida en adolescentes. XVIII Congreso Argentino APORA. San Luis: UNSL.
- Martínez Nuñez, V.A.; Perroni, V.; Rivas Palacio, V. y Geraiges, Y. (2016). Intereses profesionales en adolescentes de una escuela pública. XVIII Congreso Argentino APORA. San Luis: UNSL.
- Martínez Ruíz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89.
- Martínez, A., Saura, C., Rodríguez, J., y Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. Disponible en <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1338>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. Madrid: CEPE.
- Muñoz Echeveste, L.S. (2019). La autoeficacia en las inteligencias múltiples y su relación con los intereses profesionales/ocupacionales en estudiantes de nivel secundario de una escuela de la ciudad de San Luis (Tesis). San Luis: Facultad de Psicología, UNSL.
- Muñoz, E., y Morales, C. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. *Fundamentos en humanidades*, 9 (17) , pp. 163-178. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iC=ve=18417108>
- OMS (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. Disponible en <http://conferenciapesmexico2012.com/>: http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7_Rev.2%20clean.pdf
- OMS (2003). *Skills for Health*. Disponible en http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., Herrera, M. V., Martínez, J. F. J. D., y Salinas, M. E. O. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Pérez, E. y Cupani, M. (2009). Evidencia de validez convergente-discriminante del Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP-4). *Avances en Medición*, 7, 67-76.
- Pérez, E. R., y Cupani, M. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- Pérez, E., y Fogliatto, H. (2004). Sistema de Orientación Vocacional Informatizado SOVI-3. *Revista Evaluar*, 4, 23.
- Piaget, J. (1972). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Saura, C. y Martínez, M. C., (2014). *Habilidades sociales*. En Ortigosa Quiles, J.M. Mendez Carrilo, y F. Riquelme Marín, A., (Ed.), *Procedimientos terapéuticos en niños y adolescentes*, (pp. 217-234), Madrid. España: Pirámide.
- Selman, R. (1980). *El crecimiento de la comprensión interpersonal*. Nueva York, U.S.A.: Academic Press.
- Zabala, M. A., Valadez M. D.; Vargas M. C. (2008). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social*. *Education yamp; psychology*, 6 (2), pp. 319-338. Disponible en <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1291/1368>



SINOPSIS

En los últimos años, se ha comenzado a hacer hincapié en la construcción del proyecto de vida en adolescentes como estrategia que busca acompañar y orientar el crecimiento personal de los y las adolescentes. El proyecto de vida es un plan, una meta, que las personas trazamos para alcanzar objetivos. Este trazado le otorga sentido y coherencia a nuestra vida cotidiana, organiza de alguna manera nuestra manera de transitar la vida desde un estilo particular e idiosincrático en el pensar, sentir y actuar.

Esta obra es el resultado del trabajo realizado durante cinco años en escuelas de nivel secundario de la ciudad de San Luis en el marco de acciones de extensión, investigación y docencia financiadas por la Secretaría de Políticas Universitarias y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Y tiene como propósito ser pautas de abordaje ecológico y sistémico para docentes, directivos y equipos interdisciplinarios de escuelas de nivel secundario.

