

2
2ej

UNIVERSITAS ET LUCIFER



Universidad Intercontinental

Escuela de Pedagogía

Con Estudios Incorporados a la
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Clarificación de Valores y Desarrollo Humano. Programa para Mejorar el Autoconcepto de Adolescentes con Problemas Familiares y de Conducta Un Estudio de Caso.

T E S I S

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
PRESENTA:

Adriana del Callejo LLerenas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

1988



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	PAG.
<u>- I N T R O D U C C I O N</u>	1
<u>I. A U T O C O N C E P T O:</u>	11
1.1) ANTECEDENTES DEL TEMA	12
1.2) EL AUTOCONCEPTO Y LA PERSONALIDAD	17
1.3) AUTOCONCEPTO Y ADOLESCENCIA	42
<u>II. V A L O R E S:</u>	56
2.1) TEORIA Y TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES	57
2.2) OBJETIVOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES	69
2.3) PROCESO DE VALORACION	70
2.4) METODOLOGIA DE LA CLARIFICACION DE VALORES	80
2.5) FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO:	86
2.5.1) CONCEPTOS FUNDAMENTALES	87
2.5.2) LA PSICOLOGIA HUMANISTA COMO MARCO RE- FERENCIAL.	90
2.6) CLARIFICACION DE VALORES Y ADOLESCENCIA	91
<u>III. P R O G R A M A D E C L A R I F I C A C I O N D E V A L O -</u> <u> R E S Y D E S A R R O L L O H U M A N O:</u>	94
3.1) ANTECEDENTES DEL PROGRAMA	95
3.2) CRITERIOS DE ELABORACION	96
3.3) OBJETIVOS GENERALES	97
3.4) ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA	100
3.5) PROGRAMA DE CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO-- NO EN ADOLESCENTES DE LA CASA HOGAR SANTISIMA TRINIDAD.	105
<u>IV. M E T O D O L O G I A:</u>	129
4.1) OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	130
4.2) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	132
4.3) HIPOTESIS	138
4.4) DEFINICION DE VARIABLES	140
4.5) METODO	143
4.5.1) MUESTRA	143
4.5.2) DISEÑO	182
4.5.3) INSTRUMENTOS DE MEDICION	183
4.5.4) PROCEDIMIENTO	186

V. <u>A</u> <u>N</u> <u>A</u> <u>L</u> <u>I</u> <u>S</u> <u>I</u> <u>S</u> <u>D</u> <u>E</u> <u>R</u> <u>E</u> <u>S</u> <u>U</u> <u>L</u> <u>T</u> <u>A</u> <u>D</u> <u>O</u> <u>S</u>	188
VI. <u>C</u> <u>O</u> <u>N</u> <u>C</u> <u>L</u> <u>U</u> <u>S</u> <u>I</u> <u>O</u> <u>N</u> <u>E</u> <u>S</u>	245
- <u>B</u> <u>I</u> <u>B</u> <u>L</u> <u>I</u> <u>O</u> <u>G</u> <u>R</u> <u>A</u> <u>F</u> <u>I</u> <u>A</u>	258
- <u>A</u> <u>N</u> <u>E</u> <u>X</u> <u>O</u> <u>S</u>	262

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo tuvo como finalidad principal el haber aplicado un programa para la clarificación de valores y desarrollo humano con el fin de mejorar el autoconcepto de un grupo de adolescentes con problemas familiares y de conducta de la Casa Hogar "Santísima Trinidad". Concretamente se refiere a las aportaciones que este tipo de programas pueden brindar a la formación integral de estas adolescentes.

De esta manera, este trabajo se enfoca a la educación de valores en esta población, como una alternativa para la readaptación de las adolescentes, y así determinar la utilidad que ésta tiene, en cuanto al proceso de formación del autoconcepto, la cual es inherente al proceso de desarrollo personal de todo individuo, y que constituye uno de los principales objetivos de las Casas Hogares que atienden a estas adolescentes.

Las razones que fundamentaron el desarrollo de la presente investigación consistieron en una motivación meramente social, en la medida en que las actividades pedagógicas realizadas contribuyeran en un aspecto de la formación integral de las adolescentes con problemas familiares y de conducta de la Casa Hogar Santísima Trinidad. De igual manera se pretendió conscientizar, en esta institución, de la necesidad de implementar y aplicar nuevos programas tendientes a abarcar temas y actividades de interés para las adolescentes, con posibilidades de proyección hacia las restantes casas Hogares. En esta medida se trabajó para aminorar la conflictiva existencial por la que atraviezan estas jóvenes a consecuencia de su problemática familiar y conductual profundamente arraigada.

En ningún momento el objetivo central de este trabajo fue el combatir y hacer desaparecer por completo las causas por las cuales las adolescentes presentan un autoconcepto devaluado; sin embargo, en la medida de lo posible, brindarles bases dentro del contexto de una educación moral, para que en un futuro al salir de su internamiento, puedan solventar las difíciles situaciones a enfrentar en el ambiente mal sano que les rodea, siendo esto solo parte de un largo proceso de readaptación que requiere mucho más que la aplicación de un programa de valores y desarrollo

humano y conocimientos teórico-prácticos de la pedagogía. Es preciso abordar esta reeducación con el apoyo interdisciplinario de diferentes profesionales, ya que es una problemática estructural que gira en torno a un contexto psicológico, económico, social y cultural.

Es necesario conceptualizar al educando como un ser bio-psico-social, de ahí que, en el caso de estas adolescentes, su educación debe contemplar todos estos aspectos, para ser visto como un ser integral.

Existiendo en México diferentes instituciones que brindan una readaptación en diferentes aspectos, edades y sexos, se eligió a la adolescente con problemas familiares y de conducta, ya que es una de las etapas de la vida que más interés despierta en todas las personas que se dedican al estudio del ser humano.

La joven de hoy, constituye un extraño conjunto de contradicciones: combina lo complicado con auténtica sencillez, sabe muchas cosas pero ignora otras tantas. Aparentemente, la adolescente está segura de sí misma, y aunque es época de grandes decisiones, es el período de mayor inseguridad. Parece convencida de poder delinear su propio rumbo, pero en realidad se siente desesperadamente aislada; se disgusta cuando alguien interviene en sus asuntos, pero desea encontrar una persona en quien confiar y que le pueda brindar apoyo.

La adolescencia es también una etapa de transición en la que la joven busca su definición personal. Es la etapa del inconformismo, donde se busca desarrollar la persona con originalidad y la vivencia y adaptación del mundo en el que vive; el interés por descubrir cosas nuevas, la llevan a vivir un profundo inconformismo que muchas veces manifiesta de manera colectiva.

Dado el grave desajuste emocional y conductual que presentan estas adolescentes, se ve la necesidad que existe de que ésta se forme de una manera más consciente para servir dentro de su familia y la comunidad,

en la que una vez preparada, se va a integrar.

Pretendiéndose lograr lo anterior a través de inculcar en las -- adolescentes valores y actitudes dirigidas a mantener una línea de acción que corresponda a su inclusión en la sociedad.

A través de la educación en valores, y como parte del proceso de readaptación, se pretende posibilitar el desenvolvimiento sano de su persona en la medida que logre la confianza para autoconceptualizarse más po sitivamente.

Es importante mencionar, que el programa aplicado fue retomado - del Manual elaborado por la Lic. María Antonia Pascual, tomando en cuenta la realidad latinoamericana y concretamente, la mexicana. También éste considera la situación económica, social y psicológica de los individuos a los cuales se destine, gracias a su flexibilidad para aplicarlo, además de contar con la motivación de la cual el aprendizaje depende. Por lo anterior, se realizaron varios cambios en cuanto a técnicas y dinámicas didácticas, así como también, a los mismos contenidos, con el fin de que lo aprendido fuera significativo y útil para las adolescentes, sin - perder de vista la temática y esencia real de los mismos. Esto a consecuencia de los resultados del comportamiento, necesidades y característi cas del grupo, que a lo largo de la ejecución de éste, fue presentando.

Se augura la confiabilidad y riqueza que este programa posee en el aspecto metodológico, y en general, completa contextualización, ya que se vivió paso a paso su ejecución y resultados.

Este programa "para la vida", proporciona a las adolescentes una asimilación de todas sus habilidades, capacidades y potencialidades, algunas de las cuales les ayudarán a manejarse más efectivamente en nuevas situaciones dentro del medio que les rodea. Esta nueva aptitud adquirida propiciará mayor confianza en sí misma, lo cual es la base para un mejor

crecimiento personal.

A través de la educación en valores se trata de hacer conciencia de los actos personales en cuanto a su relación con otros, cómo éstos afectan a los individuos que nos rodean, y cómo éstos influyen en nuestro actuar. Se trata de propiciar una reflexión de cómo se ve a sí misma y su situación real, procurando que la adolescente supere su sentimiento de inferioridad e inseguridad. De lo contrario, una persona con bajo autoconcepto, puede encontrar dificultades en su comunicación con otros, en la aceptación de errores, en la expresión de sus sentimientos, en la aceptación de crítica constructiva de parte de otros. También puede presentar temor de no ser agradable a otros, considerando sus sentimientos inapropiados e inferiores; y debido a su carencia de confianza en sí misma, presenta problemas de comunicación con los que le rodean, pensando que -- sus ideas son poco interesantes.

Por lo anterior se enfatiza que la planeación de una educación que responda a estas necesidades, es muy necesaria, sobre todo en estas adolescentes, siendo el desarrollo emocional de todo individuo determinante en los efectos y repercusiones dentro de la sociedad.

Como ya se mencionó, el hecho de aplicar un programa para la clarificación de valores y desarrollo humano con las adolescentes, no implica que sea el único factor que pudiera contribuir al mejoramiento del autoconcepto presentado por las adolescentes de esta institución. Ambos procesos (programa de valores-autoconcepto), son procesos que se ven influenciados por el medio en que se desarrollan; no se podría asegurar que dicho programa contribuye en un 100% al mejoramiento del autoconcepto en las adolescentes, ya que no es un factor determinante, dado que: el ambiente familiar, escolar, factores institucionales, las relaciones con coetáneos, experiencias anteriores, la maduración propia, etc. (entre muchos otros), influyen notablemente en la configuración de su autoconcepto. Sin embargo se considera que es un buen inicio el contribuir con

estas actividades en la institución al mejoramiento del autoconcepto en las adolescentes en el aspecto humano; aspecto trascendente para formar -- individuos responsables que aprendan a hacer mejor sus elecciones, a tomar sus decisiones y a actuar con mayor responsabilidad y compromiso.

Todo lo anterior, no es mas que el resultado de una inquietud - profesional por tratar de indagar en nuevos métodos pedagógicos que conlleven a la contribución de una mejor educación integral a los individuos, y más aún, estas adolescentes de tan urgente atención y educación especial.

A continuación, se expondrá brevemente el contenido de cada uno de los capítulos incluidos en este trabajo, los cuales aportan elementos importantes en la secuencia del tratamiento de este problema.

Anterior al capítulo I, se encuentran las razones y motivos que impulsaron la ejecución de esta investigación, siendo éstos de tipo social al buscar un método pedagógico, dentro de la educación en valores, - que contribuyera, en la medida de lo posible, al mejoramiento del auto-- concepto de este tipo de adolescentes con problemas familiares y de conducta. Así también, el poder dar a conocer a las religiosas que ahí laboran, la flexibilidad en su aplicación y riqueza en contenidos, reflejados en los efectos que producen en las adolescentes.

En el capítulo I, Marco Teórico, se presentan los antecedentes del tema en cuanto a investigaciones realizadas y relacionadas con el tema a tratar, siendo estas investigaciones antecedentes que justifican tanto la necesidad de la investigación, como la utilidad propuesta para obtener los resultados deseados y la forma de abordar el tema investigado.

Posteriormente, dentro del mismo capítulo, se aborda el fenómeno de la adolescencia, con relación a otro fenómeno no menos importante, el del autoconcepto, siendo la base de la que parte el proponer la importancia de los valores como factor importante en la vinculación de ambos procesos.

El capítulo II, valores, se encuentra el Marco Teórico con respecto a la teoría y técnicas de la clarificación de valores, sus objetivos, proceso de valoración, la metodología y los fundamentos teóricos de la clarificación de valores y desarrollo humano. Lo anterior respaldado ante la exposición de los conceptos fundamentales y la psicología humanista como marco referencial y la relación e importancia que tienen los valores en el desarrollo de la adolescencia.

En el capítulo III, Programa de Clarificación de valores y desarrollo humano, se presentan los antecedentes, objetivos generales, esquema y el programa aplicado en las adolescentes de la Casa Hogar Santísima Trinidad.

En el capítulo IV, Metodología, se encuentran los objetivos propuestos en la investigación, siendo el objetivo central de la tesis el aplicar un programa para la clarificación de valores y el desarrollo humano, a nivel de secundaria, con el fin de mejorar el autoconcepto de adolescentes con problemas familiares y de conducta. La interrogante o problema que encausó la investigación, fue el comprobar la posibilidad de mejorar el autoconcepto presentado por estas adolescentes.

En este mismo capítulo aparecen las hipótesis que guían este trabajo. La hipótesis general establece la mejoría de las adolescentes en su autoconcepto, si reciben la aplicación del programa. Las hipótesis específicas, se refieren a los efectos causados en el grupo experimental, y a la nula presencia de cambios en el grupo control.

La definición conceptual y operacional de las variables intervinientes en el estudio, aparecen en este capítulo.

En el apartado del Método, se encuentra la descripción de población a investigar y el tipo de muestreo utilizado para la selección de los sujetos.

En este mismo capítulo se describen los inicios de las Casas Hogares, enmárcandose dentro de los antecedentes históricos de otros organismos como el Consejo Tutelar para Menores Infractores en México ya que de estos dos últimos, fueron creadas las instituciones de las Casas Hogares que atienden a la población de interés para este estudio.

Se contempla, posteriormente, el diseño de la investigación; -- siendo éste de tipo experimental con un diseño de dos muestras aleatorias independientes una de la otra, funcionando un grupo control y otro experimental.

Como instrumento de recopilación de datos se utilizó una escala de medición de actitudes del autoconcepto, constituida por un diferencial semántico de seis subescalas que se refieren al concepto que el individuo tiene de sí mismo.

Como último apartado de este mismo capítulo, se encuentra la descripción del procedimiento utilizado. La investigación consistió en dos fases: la primera fué la aplicación del pre-test y un estudio exploratorio, con el fin de tener un acercamiento a la población, y la segunda fase la constituyó la aplicación del programa, evaluaciones del curso y el postest.

En el capítulo V, Análisis de Resultados, se describe el análisis estadístico especificándose que la escala de medición fue de tipo ordinal, no paramétrica utilizando la prueba de suma de rangos de Wilcoxon

para experimentos apareados, la cual fue utilizada para analizar el experimento de diferencias apareadas a través del tratamiento en el grupo A con respecto al B. Así mismo, se utilizaron porcentajes para la interpretación de los resultados obtenidos en las evaluaciones del curso.

En este mismo capítulo se muestran los resultados obtenidos a través de gráficas, tablas e histogramas, en donde se especifican los datos obtenidos en cada grupo en el pretest, postest y evaluaciones contadas por las adolescentes.

Los hallazgos más sobresalientes fueron los siguientes:

En la aplicación del pretest se encontró diferencias significativas únicamente en las subescalas: yo como estudiante, yo con mis amigos, yo emocionalmente soy, y en los puntajes totales; por lo que fue rechazada la hipótesis nula: "no existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A1 en relación al que presenta el grupo B1.

Posterior a la aplicación del programa, y como resultados de los datos obtenidos en el postest, se encontró que: Existe diferencia significativa en las subescalas yo con mis amigos y yo moralmente, rechazándose la hipótesis nula en estas áreas, siendo estas diferencias en sentido del grupo B2. Se encontró también que no hubo diferencia significativa entre el grupo A1 y A2, aceptándose la hipótesis nula. Y finalmente no se obtuvo diferencia significativa en ninguna de las subescalas, tanto en el grupo B1, como en el grupo B2, rechazándose la hipótesis nula.

Se explican los resultados obtenidos y su interpretación en función del marco teórico encontrado en los capítulos I y II, los antecedentes sobre el tema y las hipótesis planteadas, en donde no se comprueba estadísticamente la hipótesis general la cual plantea el mejoramiento del autoconcepto de las adolescentes con problemas familiares y de conducta a través de la aplicación del programa de valores y desarrollo humano.

Sin embargo se encuentra importante información obtenida en las evaluaciones del curso, en donde se demuestra la aceptación de este programa, al igual que en los testimonios de las hojas de valores se analizan indicadores del autoconcepto que responden a los efectos del mismo. Estos resultados son válidos para la población de adolescentes que se encuentran internadas en la Casa Hogar "Santísima Trinidad" (Colectivo #9).

El capítulo VI, Conclusiones, se contemplan los resultados encontrados y la explicación o solución al problema de investigación. Se manifiesta que la investigación realizada, en ciertos aspectos logra con firmar las hipótesis planteadas, y en sí la investigación cubrió sus obje tivos.

Se presentan los obstáculos o limitaciones, de carácter teórico-metodológico que surgieron durante la investigación, al igual que sugeren cias para futuras investigaciones en torno a la aquí realizada.

Finalmente en la sección de anexos, se muestran algunos de los testimonios de las adolescentes, escritos en sus hojas de valores, en don de escribían, cada sesión, su experiencia personal de ese día. Se podrán encontrar también, las evaluaciones del curso realizadas por las propi as alumnas.

Se anexa el instrumento de medición utilizado.

CAPITULO I

I. A A T O C O N C E P T O :

1.1) ANTECEDENTES DEL TEMA

1.2) EL AUTOCONCEPTO Y LA PERSONALIDAD

1.3) AUTOCONCEPTO Y ADOLESCENCIA

I. AUTOCONCEPTO

1.1 ANTECEDENTES DEL TEMA:

A medida que el individuo experimenta nuevos aprendizajes y aumenta su repertorio de conductas, cambian también sus criterios de autoevaluación; así el ser humano se vuelve cada vez más complejo, por lo que se le dificulta la tarea de conocerse a sí mismo, pues éste es un proceso que requiere, entre otras cosas, de adiestramiento y orientación para --- reaccionar adecuadamente ante lo que se descubre en este proceso de autoexploración. A medida que la experiencia se va diferenciando, los juicios evaluatorios de los demás, y los emanados de la propia experiencia, entran en conflicto. Esto se puede observar principalmente en la etapa de la adolescencia ya que se presentan una serie de factores intelectuales, fisiológicos, sociales, emotivos y morales, que hacen de esta etapa un período importante de transición en nuestra cultura.

Motivo de la anterior situación, muchos estudios se han realizado con respecto a esta etapa de los individuos relacionándola con una -- educación moral en valores, y otros, al autoconcepto de los adolescentes.

En México, Jiménez R. (1979), encontró que el autoconcepto en los adolescentes varía dependiendo del sistema educativo al que pertenecen. Reafirmando que el autoconcepto varía de un adolescente a otro -- a través del estudio realizado en 1985 por Batiz L.E., comprobando esto por un estudio comparativo entre el autoconcepto que presenta un grupo de adolescentes con problemas de aprendizaje, en relación a otro grupo sin problemas de aprendizaje. En éste se encontró diferencias significativas.

Bachman J. y O'Malley P. (1986), afirman que la influencia del clima escolar y el nivel académico determinan en la autoestima y autoconcepto de adolescentes.

Entre otros estudios realizados en Estados Unidos, investigadores como Higgins E., Klein R. y Strauman T. (1985), comprueban que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y la depresión que implica la etapa de la adolescencia.

Cabe recordar que tan importante papel juega la sociedad y en especial la familia, para que desde ésta se infundan valores y se forme un sano autoconcepto, ya que el proceso de valoración que se produce, es el resultado del tipo de relación que se dé entre los adultos y las personas en crecimiento, especialmente los niños y adolescentes.

González S. (1970), hace hincapié en la importancia de la influencia familiar en la vida afectiva del adolescente y la trascendencia que los padres tienen para la configuración sana de su autoconcepto. Así también, Monroy M. (1987), describe las características del perfil del autoconcepto en jóvenes farmacodependientes provenientes de un hogar carente de figura paterna; características que denotan una total devaluación por su persona.

Estas investigaciones reafirman que el autoconcepto no es algo que nace en los individuos de manera instantánea, sino forma parte de un proceso, en donde el primer modelo de identificación es la familia.

Por otro lado, este hecho de la significación profunda que tiene la superación de esta etapa en los individuos, se ha visto, que los valores en el adolescente le obligan a su personalidad a realizar muchas consideraciones a la hora de decidir sobre lo que quiere y busca, de ahí la importancia de partir de una formación para el cambio desde los valores.

El medio ambiente cultural, en donde se incluyen los sistemas educativos generalmente vigentes, están influyendo de modo inevitable tanto a niños y adolescentes, como a jóvenes. Estos asimilan, a través de los medios de comunicación de masas, estereotipos correspondientes a

la estima de los valores del tener: dinero, consumo, status, confort, -- bienestar, seguridad, tranquilidad, etc.

La práctica educativa, tanto en las familias como en las escuelas, adolece de un gran predominio de los procesos de transmisión de contenidos cognoscitivos y normas de conducta, en perjuicio de los procesos de diálogo y elección libre. Todo esto hace que el sujeto en desarrollo se vaya alejando de su propia experiencia de valoración.

García B. (1959) reafirma la anterior aseveración, proponiendo la urgente educación del valor humano en la adolescente como acción reorientadora a su crisis de identidad.

En 1983, Caro L., realizó una investigación de valores en tres grupos de adolescentes, encontrando una profunda necesidad de orientación en todos los grupos, afirmando la posibilidad de tal tarea, ya que es precisamente en la adolescencia donde se cristalizan los diferentes valores, tendencias, aspiraciones y formas de vida que la sociedad adulta prefiere y proyecta.

Alvarez Castro M. C. (1988), propone el método de Clarificación de Valores, como una propuesta de desarrollo humano desde el enfoque de la educación centrada en la persona, partiendo de la experiencia vivida en el Instituto "María Isabel Dondé"; en dicho trabajo expone los beneficios de este tipo de programas, asegurando que vale la pena el esfuerzo y reto por trabajar más y mejor por un tipo distinto de educación, pro moviendo a la persona con sus potencialidades, capacidades y limitaciones, de manera integral.

Es importante hacer mención que el trabajo realizado en esta investigación, encuentran una estrecha fundamentación teórica, en el aspecto de los valores, en los trabajos realizados por la Lic. María Antonia ----- Pascual (1985) y la Lic. Ma. del Carmen Alvarez Castro, (1988).

Tanto Monterrubio M. (1980) como Boom Díaz de León M. (1983), hablan de implementos pedagógicos a la readaptación y reeducación en adolescentes infractoras, entrando aquí la categoría de las adolescentes con problemas familiares y de conducta que motivan el objeto de estudio en esta investigación. En los estudios de los autores anteriormente mencionados, se aborda el aspecto pedagógico del problema, enunciando que son innumerables los factores de tipo económico y social que intervienen en el fenómeno, pero que también es innegable la importancia del factor educativo mediante la participación de programas concretos que abarquen la formación familiar, diversos problemas de las adolescentes, y en general, todo el ambiente que rodea a la menor.

Según autores como Furter P. (1968), Mejía M. (1969) y Carranza R. (1978), hablan, por una parte, que a través del conocimiento y aceptación de sí mismo, se llega al desarrollo de la persona adulta, en donde la vida moral del adolescente brinda las bases para una pedagogía para la juventud desorientadora de hoy en día, en donde es preciso que el adolescente encuentre una serie de canales abiertos a la comunicación y al diálogo de lo que busca.

Con base en la fundamentación teórica de las investigaciones realizadas, aquí presentadas, se resumen aspectos y aseveraciones importantes, en torno de los cuales, los postulados de la presente investigación fueron enfocados:

- Existen gran número de adolescentes cuyos antecedentes familiares los han inclinado hacia conductas antisociales, siendo el producto y no la causa, de una marginación social.

- El autoconcepto de todo individuo se encuentra reconfigurándose a todo lo largo de su vida, siendo aún más inestable en la etapa de la adolescencia.

- Es factible la reeducación y readaptación de adolescentes -- con problemas familiares y de conducta, a través de una educación en valores, necesaria para fomentar la conciencia de fines en el adolescente que lo conduzca hacia la madurez.

1.2 EL AUTOCONCEPTO Y LA PERSONALIDAD:

Para poder desarrollar satisfactoriamente el presente trabajo, se considera de vital importancia mencionar aquí primeramente los aspectos relacionados con el proceso adolescente, pues es en el adolescente en quien gira el particular interés del presente trabajo. Debido a esto, se ha realizado una revisión del tema adolescencia, etapa en la que ocurren los cambios que provocan las mayores crisis en el joven y lo llevan a una nueva relación con los padres y el mundo, creándose entonces un problema generacional no siempre bien resuelto.

Es también en donde el adolescente, en su búsqueda de identidad, puede caer en conductas desfavorables para él, la familia y la sociedad en general.

Con esta idea se inicia el capítulo a lo largo del cual se revisan algunos criterios, con el fin de ampliar lo mencionado y tener una visión más amplia de lo que es la adolescencia y como se lleva a cabo el proceso de identidad para la configuración de un anteconcepto positivo y personalidad sana de todo individuo,.

a) Adolescencia:

Antes que nada cabe hacer mención de que hablar de adolescencia es entrar en discusión ya que aún cuando hay muchos autores que hablan -- del tema, no hay un criterio universal en cuanto a su definición así como tampoco para indicar la edad en la cual empieza y en la que termina. Se ha dicho que se inicia con los cambios corporales que indican la madurez sexual y termina cuando el sujeto es capaz de responsabilizarse de sí -- mismo, o cuando desde el punto de vista legal el sujeto se independiza -- respecto de la autoridad del adulto. También se sabe que ocurre antes en la mujer que en el varón. Hay quienes dividen a la adolescencia en -- etapas o periodos que la anteceden, tal es el caso de Stone y Church --- quienes hacen mención de los términos Pubertad y Pubescencia para indicar

la manifestación de la madurez sexual (menarca en la joven y espermatozoides en el varón) en el primer caso; y el período de aproximadamente dos años que antecede a la pubertad en el segundo caso, y que se refiere a los cambios corporales caracterizados por la aceleración del crecimiento en donde las características sexuales primarias y secundarias maduran. Para Armida Aberastury, la adolescencia está señalada como el período entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo. En cambio Peter Blos, utiliza el término pubertad para señalar las manifestaciones físicas de la maduración sexual, y adolescencia para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad.

Respecto a esto último de aspectos psicológicos y retomando un poco lo ya dicho antes acerca de que la adolescencia es una etapa de cambios, se debe agregar que estos cambios no solo se refieren al desarrollo físico sino también al desarrollo de la personalidad; lo que habla de alteraciones psicológicas caracterizadas por desequilibrio e inestabilidad extrema, que en base a la postura de Armida Aberastury configuran una entidad semipatológica a lo que ella misma denomina "Síndrome normal de la adolescencia"; considera que esta etapa "Es un período de contradicciones confuso ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones en el medio familiar y social".(1)

Es necesario hacer hincapié en que la problemática del adolescente comienza en los cambios corporales y la configuración de su rol en la creación y luego con los cambios psicológicos; pues estas modificaciones corporales exigen al adolescente nuevas pautas de convivencia y lo obligan a entrar al mundo de los adultos; lo que representa para él algo deseado y temido, pues significa la pérdida definitiva de su condición de niño.

(1) Aberastury, A. La Adolescencia Normal. Ed. Paidós, P. 11

Arminda Aberastury nos dice que las nuevas exigencias del mundo exterior son vividas al principio como una invasión a la propia personalidad del - adolescente ya que es exigido como adulto, lo que ocasiona busque refugio en actitudes infantiles como una forma de defensa, o en su mundo interior; esto le permite una especie de reajuste emocional para poder reconectarse con el pasado, y desde allí enfrentar el futuro preparándose para la ---- acción elaborando y reconsiderando constantemente sus vivencias y fracasos. Esta especie de autismo positivo permite un incremento de la intelec tualización, que lleva al adolescente a preocuparse por principios éticos, filosóficos y sociales.

Por otra parte la misma autora dice que en esta época es observable gran diversidad de identificaciones contemporáneas y contradictorias, como un intento de encontrar su identidad, ya que los cambios psicológicos y corporales lo obligan a abandonar la identidad y los roles que caracterizaron su status de niño. Esta renuncia exige una lenta y dolorosa labor de duelo que incluye al cuerpo, la mente y las relaciones de objeto infantiles; uniéndose a éstos, el duelo por la bisexualidad infantil también perdida.

Ante esta situación se afirma que el adolescente se enfrenta con un sentimiento de fracaso o importancia ante la realidad externa, que lo obliga a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar; así, el fantasear e intelectua lizar, sirven como mecanismos de defensa.

Los duelos de los que se habló son tres, y repercuten en la esfera del pensamiento dificultando la discriminación de la ubicación temporal y la identidad sexual. Dichos duelos son los siguientes:

- 1) El duelo por el cuerpo infantil perdido,
- 2) El duelo por el rol y la identidad infantil, y
- 3) El duelo por los padres de la infancia.

1) El duelo por el cuerpo infantil perdido:

Este proceso es considerado la base biológica de la adolescencia e involucra dos aspectos: el pensamiento y la genitalidad.

Respecto a la esfera del pensamiento, comenta la autora que los cambios corporales crean un sentimiento de impotencia que llevan al adolescente a desplazar su rebeldía hacia esta área, provocando un fenómeno de despersonalización, ya que el adolescente tiende a manejar las ideas en forma omnipotente ante el fracaso en el manejo de la rebeldía externa.

Acerca de la genitalidad, comenta que al elaborar el duelo por el cuerpo infantil perdido significa la elaboración del duelo por el sexo opuesto también perdido. En este duelo, la pérdida que el adolescente debe aceptar es doble: la de su cuerpo de niño cuando los caracteres sexuales secundarios lo ponen ante la evidencia de su nuevo status. El rol que tendrá que asumir a lo largo de su vida, no solo en la unión de la pareja sino en la procreación. En esta etapa se produce una intensa actividad masturbatoria que surge no solo como un intento de descargar las tensiones genitales, sino también para negar omnipotentemente que se dispone de un solo sexo y que para la unión se necesita de la otra parte; y es gracias a la elaboración de este duelo como el adolescente renuncia a su -- cuerpo de niño, a la vez que abandona la fantasía de la bisexualidad que lo conduce a la identidad adulta, a la búsqueda de pareja y a la creatividad ya que los genitales no solo aceptan la unión sino que también la capacidad de crear, surgiendo entonces la aceptación de la Genitalidad.

Esta elaboración es muy importante ya que obliga a una modificación del esquema corporal y del conocimiento físico.

2) El Duelo por el rol y la identidad infantil:

Este duelo obliga al joven a una renuncia de la dependencia y a una aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce.

Durante este proceso hay una confusión de roles, pues al no poder mantener la dependencia infantil y al no asumir la independencia adulta, el su jeto sufre un fracaso de personificación. Aquí el grupo de pares es muy importante, pues el pensamiento funciona en base a las características -- grupales que permiten mayor estabilidad. También se ha visto que el adolescente pasa por momentos de confusión de sexos que implican fantasías homosexuales, y que son precisamente estas fantasías las que permiten la elaboración de los duelos inherentes a esta etapa del desarrollo.

La elaboración de este duelo es muy beneficioso ya que la estabilidad de la personalidad en un plano genital es posible mediante dicha elaboración. Normalmente el joven acepta las pérdidas de su cuerpo y de su rol infantil al mismo tiempo que va cambiando la imagen de sus padres infantiles sustituyéndola por la de sus padres actuales en un tercer proceso de duelo.

3) El Duelo por los padres de la infancia:

Es un proceso ambivalente caracterizado por un tipo de pensamiento contradictorio, el cual repercute en el manejo de las relaciones objetales parentales internalizadas, rompiendo con la comunicación con los -- padres externos. Este nivel de pensamiento se observa el deseo por desprenderse de los padres infantiles y la desidealización de los mismos, y al mismo tiempo en la búsqueda de la protección que ellos significan al tratar de retenerlos en su personalidad. La desidealización de los padres lo sume en el más profundo desamparo, dolor que pocas veces es percibido por los padres y casi siempre complicado por la actitud de éstos, manifes tada en resentimiento en donde se refuerza la autoridad y en la ambivalen cia y resistencia de los padres a aceptar el crecimiento de sus hijos. Esto indica que también los padres deben elaborar el duelo por la pérdida del hijo infantil y la relación de sometimiento de los hijos, produciéndose entonces una interacción de doble duelo a lo que Stone y Church denominan "Ambivalencia Dual"; pues la misma situación que presentan los

hijos al separarse de los padres la presentan éstos al ver que sus hijos se alejan; teniendo entonces que evolucionar hacia una relación con el - hijo adulto, lo que impone muchas renunciaciones de su parte, pues al perderse para siempre el cuerpo del hijo niño se ven enfrentados con la aceptación del devenir del envejecimiento y de la muerte.

Quando el adolescente es capaz de aceptar simultáneamente sus aspectos de niño y de adulto, y cuando la madurez biológica se acompaña por una madurez afectiva e intelectual, el joven puede incluirse en el mundo de los adultos, lo que define su personalidad e ideología, en donde el mundo interior construido por las imágenes paternas juega un papel muy importante ya que son el puente a través del cual se eligen y reciben -- los estímulos para la nueva identidad. Concluyendo, la elaboración de - dichos duelos es lenta y dolorosa, pero gracias a ésto, el adolescente - es capaz de conceptualizar el tiempo, de establecer una nueva relación - con los padres y el mundo, a la vez que cambia la imagen de sí mismo y - la conducta adolescente en general. Se logra la aceptación del propio - cuerpo y se obtiene una nueva ideología y una identidad adulta. Se pudiera decir que es en esta etapa donde se puede caer en una desorientación si el adolescente no recibe una educación que apoye su sano desarrollo.

Muy relacionado a la postura de Arminda Aberastury se encuentra la posición de Lidz, para quien la adolescencia es causa de muchos tipos de perturbaciones intrafamiliares que tienden a desaparecer cuando la - familia es unida y los padres razonablemente adaptables.

El autor argumenta que al comienzo de la pubertad, la vida del niño está centrada en la familia, y que ese equilibrio entre el niño y - la familia se ve trastornado por los acontecimientos de la misma pubertad, pues es entonces cuando surgen muchas diferencias en su actuar ocasionadas por su búsqueda de independencia y autonomía que se caracteriza por ser con poco sentido de responsabilidad en cuanto a la ejecución de sus actos.

Al igual que Aberastury, también habla de la ambivalencia que sufre el adolescente al tratar de desligarse de su familia y la importancia que representa el grupo de pares en ese momento.

Afirma que la situación por la que atraviesa el adolescente, lo conduce a adoptar actitudes agresivas hacia los padres quienes complican la situación por hallarse envueltos en sus propias crisis.

Lidz asegura que el adolescente siente la necesidad de que los padres impongan límites coherentes en contra de los cuales pueda luchar en su afán de independencia, y sin los cuales se siente olvidado ya que a veces verse aliviado de la responsabilidad que implica el tener que decidir. Considera que en la última fase de la adolescencia, el joven toma conciencia de sí mismo y decide responsabilizarse de sus actos; además, acepta a sus padres como individuos con vida propia y adopta en su personalidad sus modos de ser. En esta etapa, la imagen de los padres queda superada.

El autor hace énfasis en la importancia que tiene para el adolescente tener una imagen positiva de sus padres y de su mutua relación para la formación de la identidad propia, pues dice que la autoestima está -- estrechamente relacionada con la estima en que puede tener a sus padres.

Las características propias de la adolescencia pueden ser consideradas como universales pues pueden observarse en diferentes culturas y dentro de distintas marcas socioeconómicas de vida, y son precisamente -- estos factores los que van a influir para que la adolescencia se vea favorecida o se dificulte.

En relación a lo anterior, Stone y Church, emplean el término -- Adolescencia en dos sentidos diferentes:

Adolescencia aplicado al desarrollo físico y Adolescencia aplicada en sentido Psicológico, y dicen que en sentido físico se refiere al

período que se inicia con el rápido crecimiento y termina cuando se alcanza una plena madurez física, y es un fenómeno universal.

En sentido psicológico, la Adolescencia es una situación anímica, un modo de existencia que aparece aproximadamente con la pubertad y tiene su fin cuando se alcanza una plena madurez social. A diferencia de la adolescencia física, la psicológica se manifiesta sólo en algunas culturas.

Ballesteros (1980) menciona que en esta etapa hay desajustes en la personalidad, que pueden ocasionar delincuencia y suicidio.

"El adolescente sufre períodos de evidente inadaptación al medio, que surgen de la necesidad de incorporarse a nuevas formas de vida escolar profesional y social, y hacen inevitable una serie de desajustes; de fenómenos de inadaptación que se exteriorizan mediante muy diversos modos de conducta que inevitablemente chocan con el ambiente en que el adolescente desarrolla su vida, con los fenómenos de huida y evasión, de deserción escolar, prostitución, formación de palomillas, llegando a las máximas formas de inadaptación: La Delincuencia o el Suicidio".(2)

Con respecto a la delincuencia, el autor comenta que es más común entre adolescentes de 15 y 17 años y más frecuente en varones que en muchachas; siendo una de las principales causas, los problemas económicos. También el número de casos de suicidio es más elevado en adolescentes varones que en las mujeres, y en el período de 15 a 19 años. (No obstante, dicho fenómeno social es de suma gravedad en ambos sexos).

(2) Ballesteros, A. La Adolescencia. Ed. Paidós, p. 83

Esto último indica casos extremos de desajuste en la adolescencia, pero no hay que olvidar que todas las conductas del joven están centradas en la búsqueda de su identidad, y que el conflicto principal de los jóvenes es precisamente esto último.

b) Identidad:

Resulta conveniente exponer una revisión del tema Identidad y -- hacer una diferenciación entre tal término y autoconcepto, aspecto que en ocasiones es manejado como sinónimo de autoestima.

Quien introdujo el término Identidad en la teoría Psicoanalítica fue Victor Tausk en 1944, y estudió cómo el niño descubría los objetos - de su Self: y afirmó que el hombre en su Lucha por la supervivencia, debe constantemente encontrarse y experimentarse a sí mismo. Años después; Otros autores han abordado el tema, entre los cuales se encuentra ----- Erikson, quién utiliza el término en relación con el concepto de identificación para distinguir entre la serie de identificaciones parciales que se dan a lo largo del desarrollo del individuo, y la personalidad total integrada a partir de estas identificaciones en el joven y en el adolescente.

Considera que la formación de la identidad es como la culminación de un proceso compuesto por las diversas identificaciones del individuo, y dice que el niño tiene ante sí una serie de modelos con quienes identificarse en varios aspectos, lo que le da una serie de expectativas respecto a lo que va a ser de grande.

Durante la infancia se cristaliza la identidad en forma provisional, pues conforme ocurre el desarrollo se sustituye por otros. De tal forma que la identificación final, tal como se determina al finalizar la adolescencia se encuentra por encima de las identificaciones del pasado. Esta identidad incluye todas las identificaciones significativas, pero - también las altera con la finalidad de hacer un todo único.

Otro autor que habla al respecto es Ackerman, quien propone que la identidad psicológica no es algo estático, sino algo dinámico que se modifica constantemente a través de la interacción del individuo con su medio ambiente; y al igual que Erikson dice que la identidad está moldeada por los procesos de identificación primaria del niño con sus padres y que sufre cambios posteriores a medida que el niño diferencia su propio yo y amplía su identificación a otros miembros de la familia.

Agrega que "cualquier entidad humana, un individuo, una pareja - de personas relacionadas, o un grupo, posee una representación psíquica"(3); A esto llama Identidad.

Retomando nuevamente la posición de Erikson, se añade que la iden tidad debe considerarse como un proceso ubicado en el núcleo del individuo y en el núcleo de la cultura comunal. Mediante este proceso, el sujeto se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe y de la manera en que los --- otros lo juzgan en comparación con ellos; además, juzga la manera como es juzgado. Es un proceso inconsciente y en ocasiones sale a la luz, produciéndose una dolorosa toma de consciencia de identidad.

Formación de la Identidad.

Erikson plantea que la identidad empieza su formación cuando el niño tiene contacto con la madre, reconociéndose ambos como dos personas separadas. En tal caso, el niño procesa dos aspectos, por un lado la información del medio externo, y por el otro su cuerpo e interioridad. Estableciéndose con esto, las diferencias entre el Yo y el no-Yo, pues tie ne que reconocerse primeramente como una persona separada, luego a que - sexo pertenece, también debe percibirse como miembro de una familia, de un grupo y de una esfera social determinada.

(3) Ackerman, N., Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares, Ed. Paidós, p. 113.

Según la postura de Erikson, la formación de la identidad se -- encuentra influida por algunos factores los cuales se encuentran clasificados en: Influencias Organizadas e Influencias No-Organizadas.

Influencias Organizadas:

Dentro de esta categoría se citan las estructuras sociales, ya que tienen influencia directa en la formación de la persona. Estas son - la familia, la religión y la escuela, y de forma indirecta los medios de comunicación masivos. Tales influencias ejercen presión sobre el indi--viduo para que éste se apegue a cierto tipo de normas ya establecidas den--tro del marco social. De esta manera se forma la identidad, y se aceptan aquellas que observan lo que el medio exige y se rechaza o elimina aque--llas que se salen de los lineamientos.

Influencias no Organizadas:

Este tipo de factores no tienen ninguna intención de influir en la formación de la identidad, pero de alguna manera lo hacen, y son el - resultado de la interacción del individuo con otras personas y objetos, - lo que permite el establecimiento de los límites entre el yo y no-yo; pue--den ser los amigos, los vecinos, etc. quienes influyen indicando lo bue--no y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, y lo que se espera se haga o se sea.

Etapas en el Desarrollo de la Identidad:

Según Erikson hay ocho etapas que es preciso pasar para llegar a la madurez, de las que surgen dos posibles alternativas:

a) Cuando surge el conflicto y se soluciona adecuadamente.

Al yo en formación se integra una cualidad positiva, que da ori--gen a un desarrollo saludable.

b) Cuando el conflicto continúa y no se perjudica, ya que un aspecto ne--gativo se incorpora a él.

Enseguida se citan las ocho etapas, mencionándose las crisis -- que se afrontan en cada una. La manera como se resuelven tales fases, - depende de la solución o integración de la etapa anterior.

1. Confianza Básica contra Desconfianza Básica:

Es una etapa vital en la formación de la identidad que comprende el primer año de vida, en el cual la crisis consiste en desarrollar un - sentimiento de confianza, derivado de las experiencias vividas en este pe- ríodo.

Se inicia cuando el recién nacido es separado del cuerpo de la - madre y depende totalmente de ésta, tanto de la intención de alimentarlo y cuidarlo, como de su capacidad innata para absorber con la boca. La - crisis de esta fase es un tanto difícil para el niño en la segunda etapa del primer año, ya que la madre debe disminuir un tanto los cuidados --- hacia el hijo justamente cuando se presentan algunos cambios fisiológicos como el dentar, lo cual al combinarse originan el sentimiento de confian- o desconfianza.

Lo anterior, aunado a la manera de guiar y educar al hijo con - prohibición y permisión que, independientemente de que sea la forma ade- cuada o no, pero con la plena seguridad y confianza de que es lo correc- to, es de gran influencia en la formación de confianza, lo que represen- ta una actitud penetrante hacia uno mismo y hacia el mundo, y proporcio- na al hijo el más temprano e indiferenciado sentimiento de identidad, que se manifiesta en el encuentro de la madre con el lactante implicando ésto confianza y reconocimiento mutuo.

Todo esto es básico para posteriores incidentes de amor y admi- ración, lo que puede llamarse "perseverancia reverenciada", y representa una necesidad fundamental en el hombre, ya que el carecer de ello puede limitar tanto la capacidad de sentirse "idéntico", como la necesidad de buscar nuevos incentivos y objetos de amor.

Erikson afirma que el tener un sentido de confianza básica en - sí mismo y en lo que le rodea es fundamental, pues es uno de los primeros componentes de la personalidad sana.

2. Autonomía contra Vergüenza:

Esta etapa aparece en el período de adiestramiento a través del control de esfínteres; por lo que la importancia y significado de esta fa se radica en la maduración del sistema muscular y en la capacidad de coor dinar ciertos patrones como el "retener" y "soltar", y en el valor que - representa para el niño dependiente aún el dotar su voluntad autónoma. Tal etapa se convierte en una batalla por la autonomía, y la crisis radica en adquirir un sentimiento de confianza e independencia o de timidez e in seguridad. El medio ambiente del niño debe respaldarlo en su deseo de --- "valerse por sí mismo" para evitar el verse abrumado por el sentimiento - de haberse expuesto prematura y neciamente, que es traducible en vergüenza o por la desconfianza secundaria, reacción sorpresa desagradable, que se convierte en duda. Así pues el sentimiento de autonomía ha de ser respal dado por ambos padres.

En esta fase, el determinante central es el hecho de que el niño haya experimentado éxito o fracaso al aprender a controlar sus funciones corporales.

Esta etapa se vuelve decisiva para la proporción de amor, odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y de superación.

Estos factores son importantes en la formación de la personalidad adulta.

3. Iniciativa contra Culpa:

Se presenta una vez que el niño ha aprendido a desplazarse en - su mundo y domina sus necesidades. Esta etapa se caracteriza por la dis posición del niño para aprender rápidamente, de hacerse más grande en el

sentido de compartir la obligación y la actividad. Se muestra ansioso y capaz de hacer las cosas en forma comparativa, es ingenioso, construye y planea y se identifica con los prototipos ideales, siendo éstos los padres. La crisis consiste en la iniciativa y en la expresión de los deseos personales en vez de tener sentimientos de culpabilidad. Si el niño no descubre un modo socialmente aceptable de manifestar sus deseos sexuales, durante toda su vida estará obsesionado por este sentimiento de culpabilidad.

4. Laboriosidad contra Inferioridad:

Etapas que coincide con los primeros años de edad escolar y que es muy importante desde el punto de vista social. En esta fase el niño aprende muchas cosas necesarias y desarrolla el sentido del deber, advierte que es competente o que es un fracaso en comparación con sus compañeros. El éxito alcanzado en esta fase da origen a un adulto industrial y trabajador; en cambio, el fracaso provoca un sentimiento generalizado de inferioridad que repercute en el concepto que tiene de sí mismo.

5. Identidad contra Difusión de Identidad:

Es la etapa en la que la niñez llega a su fin y se inicia la adolescencia. El problema no reside sólo en la sexualidad, sino en alcanzar la propia identidad, siendo ésta una continuidad e integración de las etapas anteriores y donde el capital interno se enriquece con las experiencias de cada etapa sucesiva configurando los rasgos de personalidad.

Lo que más perturba al joven es la incapacidad para decidir por una identidad ocupacional, y durante estas tentativas existe confusión acerca del papel a desempeñar. En esta etapa surgen identificaciones con artistas, líderes, deportistas, etc., y empiezan a desligarse de los padres rebelándose y menospreciando los valores inculcados ya que necesita separar su identidad de la de ellos.

La persona debe adquirir y aceptar su identidad personal en ma-

tería sexual, también en relación a las interacciones sociales y a sus planes para el porvenir. Si no lo hace, siempre se sentirá confuso ante su identidad y ante su papel en la vida.

6. Intimidad contra Aislamiento:

En esta etapa el joven está dispuesto a fundir su identidad con la de otras personas, ya que es capaz de establecer relaciones concretas. También se responsabiliza de sus actos, cumple sus compromisos y surge la fuerza ética. Las relaciones íntimas competitivas y combáticas surgen -- con y contra las mismas personas, es ahí donde radica el peligro de esta etapa.

Aquí el éxito consiste en establecer intimidad con otro ser humano; y el fracaso puede surgir al evadirse de los compromisos, situación -- que podría originarse por temor a la pérdida del Yo, lo que conduce a un sentimiento de aislamiento.

7. Fecundidad contra Estancamiento:

Se considera como una etapa para el desarrollo psicosexual y psicossocial a la generatividad o fecundidad, lo que se entiende como creatividad. La persona madura gusta de sentirse necesaria y busca a quién -- transmitir su conocimiento y experiencia. El peligro en esta fase es la "crisis de desarrollo" determinada por una actitud de aferrarse al estancamiento y complacencia. El éxito consiste en ser una persona productiva y útil.

8. Integridad del Yo contra Desesperación:

Es la etapa en la cual según Erikson, la integridad del yo entendido como seguridad acumulada, sólo es alcanzada por quienes han logrado resolver las crisis de las etapas precedentes. En este momento es cuando se afronta la inconcebible realidad de la muerte. Si en los -- estadios anteriores se ha tenido éxito, se tendrá una sensación de integridad y un sentimiento de su propio valor que le permite aceptar también

la muerte. En cambio los fracasos anteriores dejan una actitud de desesperación expresado en temor a la muerte, y un sentimiento de que la vida ha sido inútil, de que el tiempo que queda es demasiado corto para intentar otra vida y para probar el camino alternativo hasta la integridad.

En conclusión, Erikson considera que las crisis de la adolescencia es un fenómeno evolutivo necesario, pues sólo por medio de la resolución de éstas a través del autodescubrimiento se llega a la maduración, y dicha maduración está determinada en gran parte por lo negativo o positivo de las vivencias en la infancia de la persona, tomando en cuenta la importancia de los padres, quienes también juegan un papel muy importante en dicho proceso.

Muy relacionado al concepto de identidad, se encuentra el estudio del Autoconcepto, ya que tal aspecto es considerado como la forma --- consciente de la Identidad.

El estudio del autoconcepto se ha visto incrementado últimamente, y ha sido a raíz de las investigaciones hechas sobre el Yo cuando se ha -- convertido en un foco de atención dentro de la Psicología.

La literatura norteamericana propone a W. James (Gergen, 1971; -- Wells y Marwell, 1976) como el primer psicólogo a estudiar el "Si-mismo".

Se puede decir también, y muy particularmente, que varios psicólogos, entre ellos James, Cooley, Mead, Lecky, Sullivan, Hilgard, Rogers y Allport consideran el sí-mismo y su conceptualización, no sólo como una función explicativa de procesos psicológicos, sino necesario para comprender el propio comportamiento.

William James (1968) hace una distinción entre el yo y el mí, conforme se considere el conocedor (yo) o el conocido (mí), o bien, el agente de la experiencia y el contenido de la experiencia. El sí-mismo de un -- individuo, conforme James, es la suma de el todo que se puede llamar lo suyo, incluyendo su cuerpo, familia, posesiones, estados de conciencia y - reconocimiento social. Se trata, además, de un fenómeno consciente.

Cooley (1968) escribió sobre el sí-mismo desde una perspectiva - más sociológica, postulando que no tiene sentido pensar en sí-mismo fuera de el medio social en el cual está inmerso.

Este autor es conocido particularmente por su proposición del - "sí-mismo reflejado", según la cual el sujeto la concepción que un individuo tiene de sí-mismo, es determinada por la percepción de las relaciones que otras personas manifiestan hacia él.

Mead (1934) propuso lo que es generalmente considerado como el más convincente y sistemático punto de vista del desarrollo del sí-mismo, integrando las perspectivas de James (yo-mí) según la cual el sujeto se convierte en objeto para sí-mismo, y de Cooley, que percibe el sí-mismo - como fenómeno social.

Además, Mead organiza estos puntos de vista a partir del uso de los símbolos, los cuales, conforme el autor, diferencian el comportamiento humano de otras formas de interacción. En este sentido, el lenguaje es una parte esencial del desarrollo y actuación del sí-mismo, o sea, el sí-mismo como un proceso que utiliza símbolos y que es, al mismo tiempo, dependiente de los proceso simbólicos.

Rogers (1980) utiliza extensamente el concepto del sí-mismo --- (self) y omite los constructos yo (ego) y superyo (superego), en lo que se denominó "Terapia centrada en el cliente. "El constructo central de nuestra teoría sería el concepto del sí-mismo, el sí mismo como objeto percibido en el campo fenomenológico".(4)

La principal preocupación de Rogers con las actitudes hacia el sí-mismo, es decir, las percepciones de una persona respecto a sus habilidades, acciones, sentimientos y relaciones en su medio social. Aunque las actitudes contengan una dimensión evaluativa, ésta no constituye la autoestima en la perspectiva rogeriana, que es definida como aceptación de sí-mismo.

El autor distingue tres aspectos en las actitudes hacia uno mismo: El contenido específico de la actitud (dimensión cognitiva), un juicio respecto al contenido de la actitud, de acuerdo a algunos patrones (aspecto evaluativo) y un sentimiento relacionado al juicio evaluativo,

(4) Rogers, C. R. The significance of self-regarding attitudes and perceptions. 1950 p. 379

que constituye la dimensión afectiva. La aceptación de uno mismo, o sea, la autoestima, conforme Rogers, está relacionada con el último aspecto

El autoconcepto es una "fotografía organizada" y una gestalt organizacional del sí-mismo, lo que significa que organización y conciencia son propiedades del sí-mismo. "La estructura del sí-mismo es una configuración organizada de percepciones del sí-mismo, las cuales pueden ser conocidas".(5)

Consistencia es otra característica importante de la estructura del sí-mismo, de tal modo que un comportamiento inconsistente con el auto concepto, genera tensiones psicológicas y malestar físico, mientras que una tonalidad emocional positiva hacia el sí-mismo procede de una conducta consistente (Festinger, 1957).

Diversos autores abordan el autoconcepto desde una perspectiva de la teoría del rol. Así, por ejemplo, Newcomb (1950) y Sherwood (1965, 1967) enfatizan que el sí-mismo y las autoevaluaciones son el resultado de procesos sociales que involucran apreciaciones reflejadas provenientes de otras personas significantes, resaltando también, el desempeño de roles sociales. Una perspectiva relacionada con la anterior, la teoría de Sherif (1969) resalta el contenido de las identificaciones grupales para el individuo y la función de tales identificaciones como puntos de referencia en la autopercepción y en la autoevaluación.

Morris Rosenberg (1965) tiene como principal preocupación la dinámica del desarrollo de una autoimagen positiva durante la adolescencia, para el cual el medio social influye significativamente.

(5) Idem.

El enfoque de Rosenberg es actitudinal. El término actitud es usado en un sentido amplio para incluir hechos, opiniones y valores relativos al sí-mismo, así como una orientación favorable o desfavorable --- hacia el cual uno tiene actitud.

Definiciones del autoconcepto:

Cualquier definición de autoconcepto tiene problemas debido a que tal noción es utilizada en muchos sentidos por autores de las más - diversas teorías y, a veces, en el contexto de una misma teoría (Wells y Marwell, 1976). Estos autores afirman que "La forma en que una persona - actúa y realísticamente se percibe y se estima, es comunmente denominada el sí-mismo real o, simplemente, el autoconcepto". (6)

En otro contexto, los mismos autores postulan que:

"el autoconcepto es generalmete descrito en términos de actitudes reflexivas, las cuales son usualmente consideradas como teniendo tres aspectos fundamentales: el cognitivo (el contenido psicológico de la actitud), el afectivo (una evaluación relacionada al contenido), y el conna tivo (respuestas comportamentales a la actitud). La autoestima es --- comunmente identificada con el segundo aspecto, lo cual es considerado como principalmente motivacional".(7)

Como se puede apreciar, ambas definiciones de autoconcepto incluyen elementos cognitivos y evaluativos, aunque los autores llamen a la dimensión evaluativa autoestima.

Byrne (1984) afirma que en términos generales, el autoconcepto es la percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades,

(6) L.E. Wells. & G. Marwell, Autoestima y su contextualización, Ed. Uteha, p. 64

(7) Ibid., p. 84

habilidades, apariencia y aceptabilidad social.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) observan que en términos amplios, el autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí mismo, y dicen que siete características pueden ser identificadas como críticas para la definición del constructo. El autoconcepto puede ser descrito -- como organizado, multifacético, jerárquico, estable, que se desarrolla, -- evaluativo, diferenciable. Al comentar el aspecto evaluativo, los autores observan que la distinción entre autodescripción y autoevaluación no ha sido clarificado ni desde el punto de vista conceptual ni tampoco desde una perspectiva empírica. Afirman, por esa razón, que los términos -- autoconcepto y autoestima han sido utilizados de modo intercambiable en la literatura.

El autoconcepto implica atribuirse diferentes rasgos reflejando percepciones, opiniones y evaluaciones de las demás personas en relación a sí mismo, por ello, es posible que cuando un sujeto se juzgue a sí mismo, utilice las normas que ha adquirido en su medio social. (Mussen, Conger, y Kagan, 1982).

Shibutani (1961) afirma que donde más trascendencia tienen las experiencias en orden a la formación de sí mismo, es el seno de la familia. La primera identidad lograda en la familia es fundamental y decisiva para la consecución del autoconcepto. Si se atribuyen ciertos rasgos característicos dentro de un grupo familiar, estos con seguridad moldearán el autoconcepto del individuo.

Factores internos que interviene en el desarrollo del autoconcepto:

No existen publicaciones que indiquen la relación estricta entre características físicas y autoconcepto; mas son elementos importantes que determinan esta realidad.

Los factores personales o internos que ayudan al desarrollo de este proceso, en general son:

1. Nombre propio
2. Lenguaje
3. Maduración anatómica y fisiológica (aquí se incluyen características físicas)
4. La memoria
5. Dominio o facilidad de alguna habilidad o destreza manual (o de movimientos físicos).

(Allport, 1974)

Componentes del Autoconcepto:

El autoconcepto incluye tres componentes: Un Componente Perceptual, un Componente Conceptual y un Componente de Actitudes.

- a) Componente Perceptual.- Es la manera en que una persona se percibe a sí misma basándose en las impresiones que de ella misma tienen otras personas.
- b) Componente Conceptual.- Se refiere a los conceptos que la persona tiene de sus características, habilidades, recursos, aciertos, fallas y limitaciones, la concepción de su pasado y su futuro.
- c) Componente de Actitudes.- Son los sentimientos acerca de sí mismo, actitudes frente a su status y respecto a sus proyectos para el futuro.

El autoconcepto incluye no sólo el conocimiento de "lo que soy" sino también de lo que quiero y debo ser. De esta manera se permite a la personalidad una idea coherente y unificada de sí misma, que le da la

posibilidad de desenvolverse mejor en su medio ambiente.

Pilares del Autoconcepto:

El autoconcepto está basado, como ya se mencionó con anterioridad, en la Identidad de la persona, y alcanza su desarrollo gracias a dos fenómenos propios del ser humano: La autoconciencia y la autoaceptación. Los cuales vienen siendo los pilares sobre los cuales descansa el autoconcepto.

La Identidad.- Es el proceso mediante el cual el individuo tiene noción de que él es y permanece siendo en el tiempo y en el espacio.

La Autoconciencia.- Permite tener un conocimiento parcial de lo que la persona es, es decir, es el acto por medio del cual la persona viene a ser un objeto de conocimiento para sí mismo, clasificándose con cierto grado de categorías y atributos importantes en la adquisición del rol social. También ocurre en el "insight" de sentimientos, emociones y conductas, lo que permite al sujeto tomar conciencia de algunas de las causas de su conducta.

La Autoaceptación.- Implique mayor madurez y hace a la persona estar de acuerdo con lo que se es. Significa tener fé en la propia capacidad para enfrentarse a la vida, asumir la responsabilidad por la propia conducta, aceptar la crítica o elogios de manera objetiva, sin negar o distorcionar los sentimientos, motivos, habilidades o las propias limitaciones, sino acceptarlos; considerándose uno mismo una persona de valor, igual que otros, no esperar rechazo de los demás, ni sintiéndose diferente o raro.

La autoaceptación está íntimamente relacionada con la autoestima.

Desde un punto de vista teórico y para su estudio, el autoconcept

to se ha dividido en tres áreas que abarcan la mayor parte de los aspectos del mismo. Estas son: Yo Corporal, Yo social y Yo Moral.

Yo Corporal.- Esta imagen no es sólo una representación mental de nuestro propio cuerpo, sino que contiene también los sentimientos que tenemos de él.

Según Schilder (1980), este esquema abarca no sólo al cuerpo en sí, sino también cualquier cosa que emane de él; e incluye algunos tipos de objetos que está ligados afectivamente con la persona formando parte de su Yo Corporal.

Paul F. Secord (1981) realizó un estudio en el cual correlaciona los sentimientos anexos a la imagen corporal, con los sentimientos acerca de sí mismo; y afirma que los sentimientos negativos acerca del cuerpo son asociados con ansiedad y con inseguridad que proyecta todo el yo, es decir que los sentimientos acerca de la imagen corporal influyen en la totalidad de la percepción de sí mismo, no sólo en el área física.

Así el concepto de belleza y fealdad en relación a la propia -- imagen corporal, es determinante en nuestras relaciones interpersonales. Este ideal de belleza es visto en nuestra cultura como una promesa de éxito y, por consiguiente, esta tendencia a ser bello influye en la autoestima.

Yo moral.- Es el área encargada de comparar y juzgar la conducta de acuerdo a las normas y valores predominantes en la sociedad y cultura en que se vive. Este juicio sobre la conducta repercute también sobre la autoestima, y marcará el camino a seguir en conductas posteriores. El Yo Moral corresponde al Super Yo en la Teoría Psicoanalítica y como -- tal no sólo premia y castiga sino también protege y señala los ideales a alcanzar.

Yo Social.-- Es importante en el desarrollo de la personalidad el interactuar socialmente, pues contribuye no sólo a la formación del Yo, sino también es determinante en el autoconcepto y en el desarrollo de la conducta. Toda función humana se da siempre dentro de un contexto social; la persona crece y aprende a vivir en grupos en base a fenómenos de autoconciencia, a la socialización y a la identificación con los demás. El Yo social incluye una serie de funciones que se dan dentro de la cultura permitiendo desempeñar diversos papeles o roles e integrarnos a diferentes grupos.

El autoconcepto es en cierta forma, el conductor del desarrollo de la personalidad, por lo tanto, a través del proceso de crecimiento y de los cambios de intereses, los nuevos criterios representan alteraciones de la personalidad.

Ningún individuo tiene un autoconcepto completamente consistente y unificado, es posible que sus características o atributos encajen armónicamente en una unidad cooperativa; por lo menos algunos elementos son rechazados, y éstos constituyen las inconsistencias, (Spranger, 1966).

El autoconcepto pasa a formar parte importante de la personalidad, ya que de éste dependen muchos de los modos característicos de actuar. De esta manera, el tipo de autoconcepto que tengan los sujetos, determinará fuertemente el tipo de conductas, ya sean éstas, manifiestas o no.

Por todo lo anterior se resume y concluye que el autoconcepto es: la opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y conducta. Normalmente lleva asociado un juicio de valor (positivo o negativo). Constituye el núcleo básico de la personalidad. Se forma a través de la interacción social, en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno (o al

menos, la imagen que parecen tener, en función de su comportamiento). - El nivel de aspiraciones, el modo de comportarse y las relaciones sociales, están muy influidas por el autoconcepto.

El autoconcepto es una estructura aprendida que a su vez condiciona los aprendizajes posteriores. El concepto de sí mismo que tiene un sujeto dirige su conducta, ya que determina en buena medida las iniciativas que habrá de tomar y los niveles de realización y de aspiración que se autoimpone. Bajos rendimientos (escolares o laborales), conductas de auto marginación o desviadas, están directamente relacionadas con problemas de autoconcepto.

1.3) AUTOCONCEPTO Y ADOLESCENCIA:

Para poder alcanzarse una identidad consciente o autoconcepto, - es necesario enfrentar y resolver una serie de crisis, las cuales no se dan aisladas sino superpuestas a lo largo del período adolescente, y deben quedar resueltas al finalizar tal etapa para decidirse que psicológicamente se ha entrado en la madurez.

A continuación se describen dichas crisis, por las que según -- Erikson, todo adolescente atraviesa:

a) Crisis Sexual - Esta crisis tiene lugar al inicio de la pubescencia ocasionando en el joven una revaloración de su imagen corporal, produciéndose un cambio en su autoconcepto.

Se caracteriza por: Aumento de la autoconciencia; alteración en los marcos de referencia para el autocontrol, que deben ajustarse a las - normas sociales imperantes. Atracción por el sexo opuesto.

Tal crisis termina al final de la pubertad, y el joven usa su - neva capacidad de introspección en la resolución de su problema de iden-

tividad, empieza a aceptar su cuerpo y la imagen que proyecta, ha aprendido a reconocer sus sensaciones y sentimientos aunque no a controlarlos, empieza a enamorarse y a conocer al sexo opuesto.

b) Crisis de Identidad.- Es lo más importante ya que engloba a todas las demás, pero la última en resolverse. Para su resolución es necesario que las crisis familiar y social queden resueltas antes. Se caracteriza por: El aprender a convivir con nuevos grupos, la confrontación del yo con la sociedad, el sentido de la libertad y la responsabilidad. Al encontrarse la identidad, se entra a la madurez.

c) Crisis Familiar.- Es una crisis de autoridad, que se suscita en el momento en que el joven ve por vez primera a sus padres como personas con cualidades y defectos; despertándose en el joven una gran agresividad al constatar esta realidad y sentir que le han fallado. Esta -- agresión se transforma en rebeldía que se proyecta en todo aquello que signifique autoridad como son los padres; siendo también los valores y - normas culturales absurdas para él. Es el momento de aliarse a grupos de pares, dada la poca satisfacción que encuentra en sus relaciones familiares.

En general, las consecuencias de esta crisis repercuten sobre la crisis social y la axiológica.

Las opiniones de la familia proporcionan las bases para el auto-concepto, ahora éstas ya no valen, de ahí que se tambalee su estructura interior, con el respectivo aumento de ansiedad.

d) Crisis Social.- Se encuentra muy ligada a la crisis familiar el conflicto con la autoridad que hace que el joven se rebele no sólo a sus padres, sino también da por resultado un rechazo a todas las instituciones: la iglesia, el estado, y la escuela. Aumentando el nivel de ansiedad, porque él rechaza pero no tiene nada que aportar a cambio.

e) Crisis Axiológica.- Puede considerarse más que una crisis, un enfoque a la perspectiva de vida que representa un complemento para la identidad. Es característica de la adolescencia tardía e implica un examen, análisis y redescubrimiento de todos los valores vitales.

Es el momento de analizar lo que en la infancia le fue dado como bueno y valioso, aceptando sólo aquello que sea significativo para su propia vida. Así mismo los valores religiosos y sociales pierden su anterior significado, quedando únicamente como más importantes los valores personales, ya que éstos serán las metas que regirán la vida de la persona.

El autoconcepto del adolescente no puede ser considerado como -- estable debido a esta serie de crisis, ya que experimenta fluctuaciones -- considerables.

Puede decirse que a través de estos conflictos, el adolescente -- sólo conoce partes aisladas de su "sí-mismo"; no existe una configuración organizada de lo que es él.

Reorganiza su esquema corporal gracia a la información que recibe de las percepciones de los demás. Regula su autoestima en forma muy inmadura todavía, ya que depende de los otros para quererse a sí mismo. No -- sabe lo que quiere ni lo que es, menos puede aceptarse.

La solución de las crisis anteriores dará al joven una visión -- más o menos clara de lo que es, y de lo que se espera que sea, lo cual -- constituirá su autoconcepto final. Este podrá variar ligeramente en la vida adulta pero conservando las bases de lo que emergió del conflicto -- de la adolescencia.

Aspectos familiares y sociales que influyen en el adolescente -- para la formación de su autoconcepto:

Como se ha podido observar hasta este momento, existen diversas

teorías, enfoques y definiciones con respecto a la adolescencia; ya sean desde el punto de vista psicológico o social.

Para fines de este estudio es importante no dejar aún lado ambos enfoques. No obstante se presentarán ahora concepciones enfocadas al aspecto social del adolescente y su incidencia en el autoconcepto, sin olvidar la trascendencia del aspecto psicológico.

A todo lo largo de la vida de un individuo, el factor emocional y social van conformando su personalidad a través de diversas experiencias nuevas y oportunidades de desarrollo personal, en donde el muy pronto futuro adolescente aprende normas como consecuencia de las demandas -- que impone la sociedad misma: independencia, cambio de amistades, preparación vocacional y educativa, ajuste sexual, entre otros.

Al mismo tiempo que el adolescente sufre una separación con respecto a la familia, las relaciones con sus iguales se hacen más palpables como una necesidad que éste tiene de obtener una posición y seguridad ante sus amigos o iguales; esto facilita el desarrollo de su conducta social.

Para que todo el anterior proceso se lleve a cabo, es muy importante el autoconcepto sano y congruente que el adolescente tenga de sí -- mismo, lo que dependerá del ambiente familiar y medio social en general, en que el individuo se haya desarrollado.

Si un niño siempre se ha visto rodeado de sentimientos de rechazo, odio y resentimiento por parte de los suyos, y sobre todo sus propios padres, propiciará un adolescente hostil e inseguro de sí mismo.

Otro factor decisivo en la conformación del autoconcepto del -- adolescente, es el proceso de independización que se le haya permitido, ya sea por sus padres mismos (si es que éstos existieron) o bien, por la

sociedad. Este proceso implica que el adolescente haya desplazado sus - deseos afectivos a otras personas que representan a los padres.

Por otra parte, la sexualidad del adolescente es uno de los conflictos más difíciles, el cual tiene que superar integrándola a su yo, en relación con otros; tarea ardua y difícil en esta etapa.

Tanto la realización de una actividad laboral como una correcta elección vocacional, le brinda al adolescente condiciones nuevas de desarrollo que le permitirán llegar a la madurez.

En la adolescencia surgen mayores responsabilidades tanto en el aspecto personal como en el demostrar interés y obligación hacia instituciones religiosas, políticas, económicas y sociales.

Para que el adolescente realmente logre esto, es necesario que el joven desarrolle "...paulatinamente una filosofía de la vida, una visión del mundo y un conjunto de creencias morales y normas directrices, que por más sencillas y básicas que sean, no sean negociables. Una filosofía fundamental es esencial para poner en orden y congruencia a las numerosas decisiones que un individuo tendrá que tomar y en los actos que tendrá que cometer en un mundo diverso, cambiante y a menudo aparentemente caótico".(8)

Lo anterior resulta ser de gran importancia, pues ello implica un acertado encausamiento a lo largo de su desarrollo mediante una educación verdadera que les brinde las armas suficientes para valerse por sí mismos en la vida. De ahí que el adolescente tomará decisiones y adquirirá diferentes roles, que le permitirán un desenvolvimiento social propio, enfrentándose a las numerosas desventajas sociales que le rodearán.

 (8) Paul Mussen, John Conger y Jerome Kagan, Desarrollo de la personalidad en el niño, 2a. ed. Ed. Trillas, p. 431

A lo largo de la vida de un individuo, éste desde su nacimiento, se va desarrollando en dos contextos. Uno macrosocial entendiéndose los aspectos: social, económico, laboral, educativo y político: y el otro, microsocia: familia, escuela, trabajo. Todo esto que rodea al individuo le permite ir adquiriendo actitudes y comportamientos particulares que lo socializan poco a poco con el medio ambiente a todo lo largo de su vida.

Como es sabido, la familia constituye el primer núcleo de socialización. Aquí el niño va adquiriendo diferentes valores, normas, hábitos, etc. que le ayudan poco a poco a integrar su personalidad. Tanto la escuela como su grupo de iguales, contribuyen también a ese proceso de socialización.

Resulta de suma trascendencia el mencionar el fenómeno de la socialización, ya que es aquí donde se reafirma lo que el adolescente llegará a ser socialmente en su adultez. Es por esto que en la adolescencia existen grandes posibilidades de educación integral que se le pueden brindar, en donde existan varias opciones de desarrollo para él. Es el momento justo de reorientación y correcta canalización de sus energías e inquietudes, las cuales deben ser aprovechadas.

El adolescente entonces tendrá que elegir entre diversas alternativas para formar su individualidad y seguir conformando positivamente su autoconcepto, para así actuar sanamente con ellos dentro de un contexto social.

Particularmente es en la etapa de la adolescencia en donde el individuo tiene la necesidad de adaptarse a nivel social y personal. Es entonces cuando el adolescente aprende las tradiciones de una sociedad y cultura, diferentes normas y costumbres. Es en esta socialización donde el autoconcepto de todo adolescente aún se sigue configurando, lográndose éste, por medio de todo lo que el adolescente vive, experimenta y aprende.

Lo deseable sería que toda persona bien socializada haya logrado adquirir una buena identidad de sí mismo, y una amplia cooperación y comunicación para con él y los demás seres que le rodean. Desgraciadamente no todos nos encontramos en este nivel debido a muy diversas circunstancias.

Se ha observado que la sociedad juega un papel determinante en este proceso de socialización, en donde el adolescente configura su auto concepto, ya que no siempre esta sociedad resulta ser la ideal para el desarrollo sano de todo adolescente. Esta sociedad muchas veces se encuentra en situaciones de inquietud y peligro en donde el adolescente no encuentra una seguridad, sino todo lo contrario, tiene que enfrentarse a la violencia, miserias, desintegración familiar, y a diversos actos contra sí mismo y contra otros que le permitan subsistir.

No obstante de todo lo que implica ser un adolescente, también es necesario que éste aprenda a adaptarse a los constantes cambios de la sociedad actual, pues gracias a los diferentes medios masivos de comunicación, entre otros, los modelos de identificación son más cambiantes y complejos.

Una vez más se hace palpable la necesidad de una educación acorde a las características de los adolescentes de hoy; una educación que cimiente las bases de un adecuado desenvolvimiento del propio sujeto; un sujeto que se valore y acepte a sí mismo, no por lo que tiene, sino por lo que es y fuera capaz de desarrollar.

Se ha comprobado que el grupo primario de identificación es la familia, en donde el niño debería encontrar semejanzas y características que los una a ella. Los padres dentro de esta educación tienen una función muy importante como reforzadores de los comportamientos de sus hijos, ya que consciente o inconscientemente refuerzan o castigan a éstos.

Aquí el niño depende totalmente de sus padres; éstos deben proveerlo de -

todo lo que necesite, sobre todo en el aspecto afectivo. Dicha situación debe ser consistente y por un tiempo considerado, haciendo nuevamente el énfasis de que es así donde el niño adquiere los diferentes patrones y normas de conducta que lo motivan a actuar y desenvolverse en la sociedad.

Según la teoría Psicoanalítica, también aparecen procesos tales como: la identificación, la internalización, la introyección, etc., los cuales, en su conjunto, se refieren a que en su primera infancia el niño "copia" los comportamientos, actitudes y valores de las personas más significativas en su vida. Así el niño desde pequeño se percibe a sí mismo con base en las informaciones que recibe de las percepciones de los demás, regulando su autoestima de forma muy inmadura todavía, en donde depende de los otros para aceptarse y quererse a sí mismo.

Es por esto, que cuando se llega a la adolescencia es preciso - que el individuo tenga una representación objetiva de lo que es, claramente definida. El que un adolescente obtenga su propia identidad, equivale al haber distinguido su propio "Yo" como algo diferente a los demás, --- existiendo en la percepción que tenga de sí mismo.

Por otro lado, surgen también no solo cambios psicológicos sino físicos, lo que provoca aún más el desconcierto hacia sí mismo. Se manifiestan transformaciones afectivas que desarrollan sentimientos como antipatías, respeto, simpatías, etc., existiendo un intercambio de experiencias y comunicación continuos entre sus iguales. Todo lo que anteriormente a esta etapa haya vivido, se verá reflejado en la formación de su identidad.

"En la adolescencia el individuo, ya es capaz de formar sistemas o teorías abstractas, es decir, es capaz de crear una filosofía; esto es posible ya que alrededor de los doce años a partir del pensamiento concreto, se inicia la reflexión."(9)

(9) Jean Piaget, Seis estudios de Psicología, Grupo Planeta, p. 31

Gracias a este desarrollo, el adolescente ya es capaz de dar -- respuesta a los diferentes compromisos a los que se le invita a través de la misma educación. Existe una preocupación por los diferentes valores -- personales, políticos y sociales, debido esto, a que la realidad que le rodea es criticada, y así también por sus padres mismos. "Su capacidad -- cognitiva le permite pensar abstractamente y considerar lo que es y lo -- que podría ser."(10)

Según Piaget, también hace su aparición la capacidad de introspección, en donde el foco de atención es él mismo en esos períodos de cambios bruscos, lo cual influye en el sentido de identidad. "El sentido bien definido de identidad individual depende de la capacidad de cada persona -- para conceptualizarse así mismo en términos abstractos, de tomar el propio pensamiento como objeto y razonar a cerca de él mismo." (11)

En esta etapa, el adolescente es capaz de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de él mismo y de la sociedad que le rodea; es el momento preciso en que surgen para él nuevas posibilidades en su vida. Aparecen conductas como: el querer cambiar el mundo, deseo de ser reconocido, salvar a la humanidad, etc.

Con lo que hasta aquí se ha expuesto, se puede notar la complejidad del cambio que todo individuo experimenta en la adolescencia, bajo diferentes situaciones y circunstancias; situación que tiene que enfrentar consigo mismo, pues sufre un desconcierto en su persona. Hay conflicto con respecto al descubrimiento de sus nuevas posibilidades y capacidades; es por ésto, que se requieren de diferentes actividades que encausen al adolescente a realizar actos y tener actividades que lo motiven para vivir, contribuyendo al conocimiento de sí mismo y de lo que le rodea, sin obstaculizar su desarrollo.

(10) Ibid., p. 32

(11) Paul Mussen, John Conger y Jerome Kagan. Op. Cit., p. 482

A pesar del sin número de conflictos que de por sí esta etapa -- trae consigo, el adolescente sufre otras desviaciones causadas por una -- diversidad de factores ambientales; por mencionar algunas se encuentran: la situación social marginal en la que viven, diversos problemas familiares y de conducta, etc.

Se ha visto, que a consecuencia de la problemática social marginal en la que el adolescente muchas veces se desenvuelve, éste vive en -- pandillas, adquiriendo vicios que lo conllevan a actos delictivos. La -- personalidad que llega a presentar el individuo al llegar su adolescencia, no es mas que el resultado o producto de lo que vivió durante su infancia; ya sea un ambiente de familia sano y estable, o de lo contrario, un hogar de carencias económicas y afectivas, y completa desorganización familiar. Aún llegada la adolescencia, durante este proceso de desarrollo, el adolescente puede ser desviado de manera negativa por situaciones externas -- que lo afectan considerablemente, pudiéndolo llegar a canalizar hacia la delincuencia, o a conformar a un adolescente que presente serios problemas psicológicos existenciales, como producto de un hogar desintegrado.

Cuando se dice que un adolescente presenta problemas de conducta, se estaría hablando de un individuo de conducta desviada; es decir, un -- individuo mal adaptado. Lo importante sería el detectar el porqué de su desviación social, buscando la respuesta en los diferentes ambientes en -- donde a éste se le han impuesto una serie de normas, si es que las hubo, defectuosamente internalizadas.

Las conductas desviantes se aprenden a través de canales usuales de interacción como cualquier otra conducta, como sería el grupo de pares y la misma familia. Aquí el adolescente encuentra la posibilidad de asociarse con otros en una situación semejante, desarrollando un estilo de vida propio, encontrando justificación a todos los actos que éste realiza, ya que los amigos, con los actos que éste realiza, ya que los -- amigos, con los que generalmente se junta, presentan características similares que los identifica.

En cuanto a la problemática familiar en la cual el adolescente - se ha desarrollado, no es mas que una desorganización social producto de su situación marginal, en donde el individuo no ha encontrado patrones -- de identificación para configurar un autoconcepto sano.

Según George Mead, en su teoría de los Roles, habla de una "iden- tificación diferenciada". Esta se dá a través de la conciencia de sí mis- mo que se forma por medio del desarrollo de los diversos roles, desde la infancia a la adultez.(12) De ahí que, un individuo imite o siga ciertos roles y conductas en la medida que se identifica con personas reales o - imaginarias, desde cuya perspectiva personal, estas conductas son acepta- bles.

Ejemplificando lo anterior, un adolescente tenderá hacia el alco- holismo o vagancia, si es lo que ve en su padre, o bien, vive la prostitu- ción de su madre.

Estos fenómenos se observan, sobre todo, en las grandes urbes en donde la desorganización social es causada por la heterogeneidad cultural, la competitividad, el individualismo, las grandes diferencias, la inmigra- ción, etc. Esta desorganización social provoca una desorganización indi- vidual en donde los fenómenos patológicos sociales no se hacen de espe- rar, como lo son: el crimen, pobreza, alcoholismo, vagancia, prostitu- ción, etc.

Aunque estos fenómenos sociales no son ajenos a otros estratos de la sociedad, se ven más arraigados en los grupos marginados de la so- ciedad.

(12) América Martínez S.. Libros de texto de Ciencias Sociales (1,3,5 grados de educ.primaria) utilizados por adolescentes infractores en México., p.23

La población adolescente con problemas familiares y de conducta que nos corresponde estudiar en esta investigación, forma parte de la marginación social de la que se ha hablado causada en parte por la migración rural y desigualdades económicas de la sociedad. "A esta marginación social la integran grupos que no tienen participación en la toma de decisiones de la sociedad para determinar su desenvolvimiento." (13)

Esta marginación también abarca el aspecto económico en donde - existe una estabilidad en las fuentes de ingreso, lo que hace que los hijos, desde muy temprana edad, tengan que contribuir a los ingresos económicos, alejándose de sus reales roles, como el ser estudiantes, y no trabajadores a tan temprana edad. Dicha situación desequilibra los procesos efectivos, y en general, psicológicos de los adolescentes, pues se enfrentan a una vida incierta y hostil al observar una serie de anormalidades - en el medio ambiente que les rodea.

Un gran número de familias viven en reducidos espacios, en donde se dan lugar diferentes situaciones conflictivas que afectan a los adolescentes y jóvenes, sobre todo. El común denominador de estos adolescentes son los diversos conflictos personales que les propocionan sentimientos - de cohesión, buscando identificación con sus iguales, pues tienen la necesidad de aceptación y pertenencia, y quien mejor que sus iguales para encontrarla, al no obtenerla en la familia. De este modo se puede decir - que "un entorno físico empoblecido ejerce influencia negativa, provocando frecuentes tensiones, agresividad y frustración, al igual que un bajo nivel de autoconcepto, excitabilidad, alteraciones en las relaciones sociales; lo que tendrá consecuencias posteriores en un ambiente social más - amplio." (14)

-
- (13) Leticia Ruiz de Chávez. Marginalidad y conducta antisocial en menores. Cuadernos del Inst.Nacional de Ciencias Penales No.1, p.18
- (14) Roberto Tocaven, Elementos de Criminología infanto-juvenil, Edit.Di- col, p.45

Las familias de este tipo de adolescentes viven físicamente en condiciones precarias, existiendo un alto grado de pobreza que les impide brindar a sus hijos seguridad, y las condiciones sanitarias indispensables. Estas zonas son conocidas como ciudades perdidas o barriadas.

Estas adolescentes con problemas familiares y de conducta han sufrido una desintegración familiar careciendo de alguno o de ambos padres, abandono, han vivido en condiciones de vida muy precarias, promiscuidad, mal trato, malos ejemplos (alcoholismo, prostitución, drogadicción, etc). Esto afecta determinadamente en la forma de ser y de ver el mundo de estos adolescentes, ya que todo esto son modelos y elementos que aprenden desde niños, donde van moldeando su conducta asimilando comportamientos incorrectos o no deseados.

El proceso de formación del autoconcepto comienza desde la primera infancia, en donde las relaciones con la familia antes descritas, no resultan ser las adecuadas.

Cada miembro de la familia: padre, madre y hermanos, tienen un papel y función especiales. Son los hermanos quienes posibilitan la coexistencia entre iguales propiciando un aprendizaje de relación social.

Bowlby (1981), afirma que la salud mental de un individuo, depende en gran medida, si éste experimentó una continua y afectuosa relación con su madre sustancialmente permanente desde los primeros meses de su infancia. De esta relación dependerá su posterior desenvolvimiento.

Autores como Spitz. "han hecho notar la importancia del establecimiento de esta relación en los primeros meses de vida; así es que un deficiente o nulo apego tendrá consecuencias negativas en el nuevo individuo en lo que respecta a su autoconcepto, y en su relación con el medio que lo rodea."(15)

(15) América Martínez S. Op. Cit. p. 33

Esto provoca una carencia de confianza en sí mismo y en su medio ambiente, reflejados en los comportamientos y conductas posteriores de los adolescentes, lo cual impide en desenvolvimiento personal y social adecuados, pues se ve truncada la posibilidad de probar diferentes roles, terminando así prematuramente la adolescencia.

También las experiencias que se puedan adquirir a través del juego son interrumpidas por la necesidad de adquirir roles que requieren de una mayor responsabilidad, como serían: cuidar a sus hermanos más pequeños, ayudar en las labores del hogar, tener que trabajar para contribuir al sustento familiar, etc.

De acuerdo a los postulados de Erikson, tanto la dinámica familiar, como las diferentes etapas por las que un individuo vive, contribuyen determinadamente en la formación de la personalidad, y concretamente, en el autoconcepto. De ahí que, si la situación que rodea al individuo no satisface eficazmente las necesidades correspondientes a cada etapa del desarrollo, quedarán residuos que obstaculicen el pleno desarrollo de los individuos. (16)

(16) Ibid., p. 36

C A P I T U L O I I

II. V A L O R E S :

2.1) TEORIA Y TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES

2.2) OBJETIVOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES

2.3) PROCESO DE VALORACION

2.4) METODOLOGIA DE LA CLARIFICACION DE VALORES

2.5) FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO:

2.5.1) CONCEPTOS FUNDAMENTALES

2.5.2) LA PSICOLOGIA HUMANISTA COMO MARCO REFERENCIAL.

2.6) CLARIFICACION DE VALORES Y ADOLESCENCIA

II. V A L O R E S

2.1) TEORIA Y TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES:

Que son los valores.

Es necesario hacer notar que el presente modelo de orientación y desarrollo humano no se centra en determinados valores, sino en el proceso de valoración mismo, proceso por el cual la persona aprende a elegir sus propios valores desde una perspectiva de libertad, respeto y pluralismo ideológico, ya que de no ser así se estará hablando de un "adoctrinamiento" de valores.

No obstante, se cree de suma importancia elaborar un breve análisis de lo que son los valores, usando como marco referencial en el área filosófica, al humanismo personalista, y en el campo de la psicología, al enfoque humanista.

En la historia de la filosofía, la axiología ha sido objeto de estudio profundo, y diversas corrientes se han centrado en la ética y la reflexión sobre los valores, y una cuestión fundamental ha sido el análisis de la objetividad/subjetividad de los valores.

Particularmente se considera que actualmente se vive dentro de esa misma dinámica de reflexión, ya que el mundo actual presenta una gama de opciones y posibilidades en cuanto a los valores, ya no se presentan valores absolutos, ni incuestionables, sino cambiantes y muy confusos, se ve la realización de antivalores, o valores contradictorios o por lo menos ambiguos. Hoy en día se viven constantes cambios tecnológicos, sociales y culturales, cambios de orden político, económicos, cambios en los patrones de relación interpersonal y grupal, cambios que tienen la característica de ser apresurados, de dar poco tiempo para la reflexión y la meditación, y donde la gran mayoría de las relaciones humanas que -

se entablan son superficiales, vacías, utilitaristas o por lo menos con - flictivas.

A través de la historia, la relación del hombre con los valores ha ido cambiando, antiguamente los valores sociales, culturales, religio- sos, morales e interpersonales estaban claramente definidos dentro de una sociedad dada, y por tanto eran relativamente estables y permanentes, lo que proporcionaba una sensación de seguridad y una consistencia para la - persona. Al mencionar lo anterior, no se implica que ésa era una situa-- ción ideal, se cree que ahora dentro de todo, el hombre puede ser capaz - de elegir mas libremente lo que son sus valores, y su persona al tener es ta libertad será más auténtica, ciertamente, pero lo que sucede es que ac tualmente, el clima no es propicio para la reflexión sobre los valores.

No obstante, el hombre siempre se ha preguntado: ¿Quién es?. ¿A dónde va?. ¿Cuál es el sentido de su vida?, ¿En qué vale la pena creer?,- ¿Por qué vale la pena vivir?; ahora se descubre la necesidad de responder a ~~estas~~ interrogantes, desde la realidad y el momento actual.

Para fines del presente trabajo, es necesario dejar claros algu- nos supuestos sobre los valores:

1. Un valor no se da si no es en relación al "hombre" como ser personal y ser social, y siempre implica un reconocimiento y una estima-- ción por parte del hombre o del grupo social.
2. Hoy es día se da más importancia al sujeto que descubre y - vive los valores como buenos para él mismo, o para su comunidad, que a - los valores en sí mismos, desligados del hombre concreto, esto es, una - reacción en contra del científicismo y objetivismo anteriores.

Se considera que es ya una ventaja que el hombre se cuestione los valores y que él sea sujeto de valoración, y a la vez, que en el ámbito educativo se esté llevando a cabo tantos estudios serios sobre los valores, ya que el sentido mismo de la educación parte de ellos y de la concepción del hombre y la cosmovisión que se tengan.

A continuación se presenta un cuadro sobre las diversas corrientes axiológicas actuales, y su relación con las diferentes escuelas filosóficas en que se apoyan:

CORRIENTE AXIOLOGICA	CONCEPTO DE VALOR
Idealismo neo-kantiano	El valor como pura categoría mental y subjetiva.
Realista o fenomenológica	El valor como ser en sí, que se percibe por intuición -- emotiva.
Psicologista	el valor es relativo y depende de los efectos e inclinaciones del sujeto.
Humanismo Marxista	aún cuando considera que los valores de una sociedad son producto de su infraestructura económica y social, -- también reconoce que el -- hombre es la fuente del valor, siendo el valor principal la humanidad sin clases.
Existencialismo Liberal	el valor supremo es la libertad, donde se crean los valores, sin normas objetivas ni absolutas

Metafísica espiritualista	busca por medio de los valores humanos la revelación -- del valor absoluto, metafísico y trascendente, Dios.
Neo-positivismo	el juicio de valor es una -- mera expresión de emociones subjetivas.(18)

Según el autor todas estas tendencias son parciales y válidas --- mientras no sean excluyentes.

El filósofo Max Scheler aporta conceptos que permiten captar mejor lo que es un valor. Para Scheler los valores son algo peculiar y separado de las cosas, que no son iguales ni a las cosas, ni a los actos psíquicos, o disposiciones naturales, o al carácter y temperamento de los hombres, son cualidades en sí mismas, a las cuales no se llega solo por el entendimiento, sino por el "sentimiento". El valor se define por el valorante, los valores "son" por el hombre que valora.

No se puede hablar de valores "objetivos" pero tampoco son mero - subjetivismo. Un valor vale por sí mismo y provoca en mi aprecio, el valor es un carácter de las cosas, que es más o menos estimado o deseado al satisfacer un fin.

Scheler llama a la intuición fenomenológica del valor "sentimiento de valor", que no es un estado psicológico sino un acto intencional --- que presiente y descubre los valores.

Los valores no se crean, se descubren. Se da una lógica del corazón tomando a éste como el centro de la personalidad. La correlación - entre objeto y acto de Scheler nos muestra que:

(18) J.M. Fondevilla, Escuela y valores, Ed. Narcea, p. 25-26

OBJETO		ACTO
conceptos	son	pensados
cosas sensibles	son	percibidas
valores	son	sentidos

De ahí podemos decir que la enajenación actual en la que vivimos, en un mundo dominado por una mentalidad materialista y tecnificada no permite al hombre "sentir" y "descubrir" los valores, lo deja ciego ante --- ellos.

Los valores son lo que nos empuja a ser más hombres dentro de un sistema dinámico de búsqueda, no son algo externo o impuesto sino que son la esencia hacia la cual vamos, no son simplemente hechos o ideas, sino una conjunción de ambos, y a la cual se llega por el sentimiento.

Algunos rasgos que definen los valores son:(19)

- 1.- Valor es una cualidad del ser.
- 2.- Nos mueven a realizar el objeto en el que están, a desear - que existan, a gozar por ellos.
- 3.- Están en el orden ideal y no existen por sí mismos, sino con referencia a un objeto concreto o a un acontecimiento.
- 4.- Cada valor tiene su contrario, y así sabemos que hay bipolaridad de valores, o desde otro punto de vista, anti-valores.
- 5.- Los valores son inspiradores de juicios.
- 6.- La opción por un valor no es solo intelectual y racional, ni siquiera lógica, ya que la intuición, el sentimiento y el afecto juegan un papel importante.
- 7.- Los valores son relativos a cada sociedad y son dinámicos en la historia.
- 8.- Los valores son vivenciados en comunidad.
- 9.- Los valores universales son irrealizables o imposibles, ya

que atentan contra la historia y la evolución del hombre, --
 que dentro del momento histórico en el que vive, plasma sus
 valores en un determinado orden y estructura organizativa.

10.- Los valores se estructuran de manera jerárquica.

Es necesario resaltar que:

las personas no son separables de lo que hacen, de sus actos y lo que --
 constituye a una persona "humana", son los valores vivenciados.

Actualmente se maneja mucho el concepto de "crisis de valores",
 en sí mismos, los valores no están en crisis, sino que la crisis es del --
 proceso de valoración. Cuanto más profundice la persona y desarrolle su
 capacidad de valoración y su sentido del valor, mas capaz será de inte--
 grar valores que vayan más allá de lo sensible y de lo vital, y se enri-
 quecerá del mundo, haciendo presentes los valores en su realidad.

Mientras mas preparación tenga el hombre en lo que es su proce-
 so de valoración y ejercite esta capacidad evolutiva, será posible que -
 se convierta en un factor de cambio en la sociedad y en el grupo social -
 donde vive.

Los valores en la educación como opción para la escuela.

Dentro del ámbito escolar moderno, se ha ignorado o negado has-
 ta hace poco el papel importantísimo de la escuela en el desarrollo de --
 los valores, en nombre de la libertad y el respeto a la persona, y ésto -
 ha tenido como resultado el que la institución educativa no sea capaz de
 identificar y expresar los valores que desea promover y que no encuentre
 canales adecuados de intervención para ello.

La escuela, o las instituciones educativas, en todo el mundo em-
 piezan a cuestionarse sobre los valores, implícitos y explícitos que con-
 lleva su labor educativa, y descubren la necesidad de trabajar por los va-
 lores, y se enfrentan a un conflicoto, ya que las nuevas corrientes peda-

gógicas estan en contra del autoritarismo y la excesiva reglamentación - o imposición de conceptos e ideologías y se inclinan hacia la autonomía y la libertad, desde el respeto y la dignidad de la persona. Se cuestionan: ¿Qué tipo de hombre deseamos formar?, ¿Cómo podemos llevar a cabo esta formación sin caer en el autoritarismo y la imposición?

Es claro, que dentro de la escuela se quiere promover, por lo menos a nivel de discurso, la libertad, pero se observa que la libertad-total es caótica y vacía. Un ejemplo de esta libertad en la escuela fue el experimento de A. S. Neill con su escuela Summerhill ubicada en Inglaterra, donde los resultados a largo plazo fueron catastróficos.

Por otro lado la imposición de reglas, normas, valores y estilos de vida no interiorizados, se quedan solo al nivel de palabras y no se -- convierten en acciones reales, por lo que carecen de significación y efectividad en la vida de las personas.

Ahora es preciso que dentro de los objetivos de las acciones -- educativas estén presentes los valores, ya que al definir esta necesidad y poner claros los fines de la educación se desprende necesariamente una reevaluación de los métodos y de la misma estructura organizativa de la escuela.

Se puede destacar un cúmulo de valores más o menos comunes dentro de un pluralismo u una libertad ideológica. En general, se consideran valores:

"...La libertad, la verdad, el amor, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el sentido crítico, la creatividad, el sentido moral, e inclusive para muchos, la religiosidad."(20)

(20) María Antonia Pascual, Estrategias para la clarificación de valores y desarrollo humano en la escuela, CII, p. 16

Siendo el objetivo de la educación el desarrollo integral de la persona, tanto en sus aspectos intelectuales y cognoscitivos, como en el aspecto afectivo, social y personal, vemos que la integración de todos - estos aspectos, con una sólida base en los valores "experimentados" e "interiorizados", permitirá al educando crecer en libertad y ser sujeto creador y capaz de aportar con su acción reflexiva.

No se trata de que por medio de la educación surja un hombre nuevo o diferente, sino que el hombre reconozca los auténticos valores humanos y llegue a realizarse tanto a nivel individual como a nivel comunitario y social.

Según J. Palacios en su obra "La cuestión escolar, críticas y - alternativas" (1984), la escuela tradicional, tal como es hoy en día, tuvo sus orígenes en el siglo XVIII, en los internados jesuitas, cuyo objetivo era proveer a la juventud una vida apacible y metódica con dos rasgos esenciales:

- a) alejar al alumno del peligroso mundo exterior.
- b) impedirle sucumbir a sus deseos y apetencias naturales.

La educación se centraba en temas alejados de la realidad de los alumnos y de su vida cotidiana, fomentándose a la vez un alto grado de - competitividad.

El papel del maestro era determinante para la optimización del - proceso educativo.

Sería interesante cuestionarse: ¿Existen diferencias sustanciales entre las escuelas jesuitas del S. XVII y la escuela tradicional --- actual?.

Se han llevado a cabo cientos de pruebas distintas, tratando de

poner en práctica diversas teorías y enfoques pedagógicos, y aunque no se niegan las reformas logradas a través del tiempo, sin embargo, no se podría decir que se haya dado una revolución pedagógica profunda.

El hecho de cuestionar el papel de la escuela en la sociedad, es cuestionar a la organización social en su conjunto. No se pueden desligar los factores estructurales que interactúan, como son: los políticos, económicos, sociales, históricos, culturales, de salud, psicológicos y educativos.

Cuestionar la escuela es poner a tambalear a la sociedad. El autoritarismo, el control, las estructuras de poder se viven y repiten en el salón de clases, como en los grupos sociales.

"Un cambio en las estructuras sociales, influirá decisivamente en la formación de los individuos".(21)

Pero de algún modo sería injusto el hacer responsable a la educación de un cambio de estructuras sociales, lo cual no está dentro de sus posibilidades reales, ni es su objetivo el lograrlo, lo que cuenta es que las estructuras que conforman la organización escolar en sí misma, son susceptibles de ser modificadas, desde dentro, con una visión distinta de lo que es la educación, la persona y la sociedad, y donde entonces si se formarán individuos que podrán trabajar por el cambio estructural de nuestra sociedad con objeto de transformarlo en una sociedad más justa.

La educación atravieza por un momento difícil; con el paso del tiempo, los problemas en la escuela se hacen mas complejos y profundos, - las contradicciones se agudizan, la ambigüedad y la falta de definición

(21) María Antonia Pascual. Op. Cit. p. 17

se reflejan en un desfase entre pensamiento y acción.

Existe una decepción cada vez más profunda por parte de los que conforman la comunidad educativa: directivos, maestros, padres y alumnos sobre lo que se torna una tarea imposible: educar. Una decepción, al percibir que la enseñanza escolarizada se centra exclusivamente en la transmisión de información, instrucción y capacitación, que el educar es meramente una tarea memorística y que desgraciadamente ya ni siquiera en estas áreas funciona adecuadamente.

Se piensa que el sentido de la educación en su concepción amplia, no tradicional, es facilitar y promover el desarrollo de la persona individual y socialmente; no tan solo en su aparato psíquico o en su personalidad, ni tampoco centrarse solamente en su capacidad cognitiva o intelectual, o en su conducta, la educación integral debe ser concebida como una "UNIDAD", ya que el ser humano es uno e indivisible, las segmentaciones que se hagan de él serán artificiales, y por tanto la educación debe ser globalizadora. En última instancia, la educación consiste en un proceso intencionalmente gestado para promover una adaptación crítica y transformadora de la realidad vivida por la persona en la línea de búsqueda de un desarrollo personal y social.

Así pues: ¿Qué incidencia tiene la organización escolar en la consecución de los objetivos anteriormente expuestos?, o enmarcado de -- otro modo: ¿es compatible el concepto de una educación integral y personalizadora con la organización escolar actual?.

Es muy difícil separar lo académico de lo organizativo dentro de una escuela, es más, los aprendizajes de las relaciones de poder, de la dignidad y el valor de la persona, de la capacidad de trabajar en conjunto, de la solidaridad y muchas otras cosas se dan por medio de la organización real de la escuela. Se aprende mucho más de lo que la comunidad educativa vive que del discurso que se maneja.

Un educando no puede aprender que es importante, valioso respeta do y digno de confianza, si la organización escolar no le da en los hechos reales su valor como persona, si se le ignora, castiga o reprime, no podrá creer en la democracia y la igualdad si él vive en un medio autoritario y arbitrario.

Todo esto resulta ser determinante para que el educando vaya -- confirmando su nivel de autoestima y autoconcepto, afianzando sus valores, o bien permanecer en un estado de conflicto y crisis de identidad que inhiben su personalidad.

¿Cómo se podría decir que trabajamos por la persona y su desarrollo integral cuando en verdad, el sistema educativo convierte todo en números, objetos, conductas medibles y verificables?.

Según M. Antonia Pascual, los problemas más graves en la organización escolar son dos:

1.- Verticalismo y organización verticalista:

En el que el maestro es el centro del proceso educativo, y la toma de decisiones se efectúa solamente por el cuerpo directivo. En donde la vivencia principal de los alumnos es la de tener que acatar órdenes y reglamentos en los cuales ellos no colaboraron para elaborar, y en donde ellos no participan en las decisiones que los afectan directamente, por otro lado todo se maneja a nivel teórico la importancia de la participación comunitaria para construir una nueva sociedad.

2.- Separatividad:

Pascual remite a René Loreau en su obra "Análisis Institucional" en la que estudia cómo las instituciones educativas están separadas en el espacio y tiempo social y a su vez, están fuertemente reglamentadas, siendo a su vez análogas a los sistemas políticos totalitarios y que se pueden considerar como "esquizofrenizantes" por su total división entre teo

ría y praxis.(22)

Esto lleva a la reflexión sobre la misma organización escolar, de nuevo: ¿Qué clase de hombre se desea formar?. Si el objetivo de la institución es abrir espacios en los que puedan surgir hombres independientes, libres, dialogantes, participativos y solidarios son necesarias dos cosas; primero que las estructuras mismas de la escuela sean igualmente participativas, y segundo que la comunidad educativa entre en contacto real con la sociedad, y tome conciencia crítica de ella, la conozca a fondo y así pueda transformarla desde dentro, para ésto es preciso que se descubran y cuestionen.

Las formas tradicionales de "educación" terminan por dar al -- alumno una "envoltura" sin contenido, trabajando con ahínco en acciones -- externas a la persona, en la obtención de habilidades cognoscitivas, dejando de lado el desarrollo satisfactorio del ser personal y su integración con el mundo que le rodea. De algún modo estos aprendizajes observables y externos, hacen de la persona un ser inseguro, sujeto a las expectativas externas y altamente previsible y por tanto poco creativo.

¿Será esto lo que busca la educación?

La clarificación de valores se propone como una alternativa, un elemento de ayuda para transformar la escuela en un lugar abierto a la posibilidad de crecer integralmente y dar el paso, un gran paso en la educación, de permitir a las personas el ser "personas", no "sujetos mecanizados". Es este un enfoque que cuestiona la organización educativa de fondo, y que al ser un método de cambio es riesgoso y provoca intriga, rechazo y escepticismo, ya que amenaza lo ya instituido, lo incommovible, pero a la vez despierta la esperanza de poder educar, en el amplio sentido de la palabra.

(22) María Antonia Pascual. Cf. p. 17-18.

2.2) OBJETIVOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES:

Kirschenbaum define a la clarificación de autores como:

"...una técnica que a partir de preguntas y actividades, enseña el proceso de valoración y ayuda eficazmente a la persona a aplicar dicho proceso en aquellos aspectos de su vida que sean más ricos en valores".(23)

Raths, Harmin y Simon resaltan el poder integrativo que tiene la clarificación de valores (en adelante cv.) y como ayuda a la persona a darse cuenta de lo que aprecia, de sus elecciones y acciones; es decir, - ayudar a los educandos a aclarar por sí mismos lo que tiene valor para -- ellos.

Simon y Sherbinin hacen explícitos los objetivos específicos de la cv.

- 1.- Ayudar a las personas a ser más decididas.
- 2.- Ayudar a las personas a ser más productivas.
- 3.- Ayudar a despertar el sentido crítico.
- 4.- Ayudar a tener mejores relaciones interpersonales.(24)

Según M. A. Pascual la cv. es el desarrollo del proceso de valoración en los educandos por el que:

"...aprenden a tomar decisiones libres tomando en cuenta la alternativa y consecuencias y que lleven del compromiso a la acción."(25)

Se considera que la base de la cv., está en la posibilidad de -- proporcionar un espacio en el que el niño es respetado y donde así mismo también al adolescente, se le permite entrar en contacto con él mismo, -- abriéndose a su experiencia, y en donde se le proponen actividades por -

(23) H.Kirschenbaum, Aclaración en valores humanos, Ed.Diana, p.22

(24) Simon Sherbinin. Cf. p. 36-47

(25) María Antonia Pascual. Op. Cit. p. 27

medio de las cuales será capaz poco a poco y en un proceso muy lento, de retomar su experiencia, y volver a centrar su capacidad de valorar en sí mismo, logrando escucharse y encontrar realmente quién es y qué es lo que quiere y puede hacer de su vida.

Es claro que lo anterior ayudará y contribuirá en gran medida a la formación de un autoconcepto más sano que le permita al educando valorarse como ser humano capaz de desarrollar sus potencialidades, brindándole seguridad y confianza para todo lo que el sujeto emprenda.

Cabe mencionar, que la cv., es un método, no una panacea, ni la solución a todos los problemas educativos ni humanos, sino es sólo un elemento de ayuda a los niños y adolescentes; un arma en la personalización de la educación, ya que la claridad o confusión de valores es un factor más entre los factores físicos, emocionales, ambientales, sociales, económicos y otros que influyen en la formación del adolescente:

Sin embargo, con la metodología de la cv., se puede esperar que tanto niños como adolescentes, tengan más valores para guiar sus vidas, y que los perciban con más claridad, encontrando poco a poco valores coherentes e integrales, y lo que es más importante, que se compenetren con el proceso de valoración y lo puede usar a lo largo de su crecimiento y aprendizaje.

2.3) PROCESO DE VALORACION:

Como ya se ha dicho, lo importante es el programa de cv., no son valores determinados, sino el proceso por el cual la persona llega a hacer suyos ciertos valores y guía su conducta por ellos, haciéndolos actuar eficazmente para su crecimiento y realización.

Raths, Harmin y Simon hablan de la necesidad de que el foco de valoración se encuentre en la propia persona y así esta sea capaz de aceptar o rechazar las imposiciones e influencias de la cultura, los medios

de comunicación, la sociedad o la familia. Rogers también defiende esta necesidad.

Ya que la persona es un ser dinámico que cambia a través del -- tiempo y de las experiencias que vive es posible que los valores que -- tiene una persona también sean susceptibles de transformarse y arraigarse en ella, o que pueden ser rechazados, negados e incluso olvidados.

Los valores no son inmovibles, universales y estáticos, sino que son:

"...los resultados de forjar en cierta forma nuestro modo de vida, en un cierto conjunto de valores que nos rodean."(26)

Dado que la presente investigación se centra en la adolescencia, Rogers dice al respecto que el proceso de valoración en esta etapa es flexible, cambiante y no un sistema fijo.

La mayoría de los autores consultados coinciden en que la capacidad de valorar se ve dañada por varios factores:

- a) La complejidad del mundo actual
- b) La cientificidad y el relativismo cultural.
- c) La presencia de valores divergentes y contradictorios que acorralan al individuo.
- d) Las relaciones entre niños y adultos, en las que los niños son manipulados y obligados a comprar "...el cariño de sus seres cercanos (padres y maestros)"(27)
- e) La introyección de juicios de valor ajenos, haciéndolos -- propios.
- f) La desvaloración de la propia experiencia como orientadora de la propia conducta.

(26) L.Raths, El sentido de los valores y la enseñanza, Edit. Uteha, p.30

(27) María Antonia Pascual. Op. Cit. p. 24

- g) La necesidad de ganar y/o mantener el amor, la estima, la - aprobación, el status, o la fama.
- h) La adopción de valores preconcebidos y aceptados socialmente, sin una reflexión e interiorización de esos valores.

¿Cuál es la propiciación concreta de los teóricos de la cv?

Ellos proponen que el proceso psíquico de valoración se puede - aprender y ejercitar, logrando dentro del mismo proceso, que el individuo se de cuenta de lo que realmente desea, aprecia, elige y quiere, de lo -- que hace. Lo que redundaría en el fomentar, tanto a niños como adolescentes, una formación de su autoconcepto cada vez más sano, positivo que les permita irse desarrollando como persona y aceptándose a sí mismos. Si se logra realmente esto, se estaría hablando de seres que hacen uso de todas - sus potencialidades y cualidades que viven en una constante lucha de adaptación y superación dentro de la sociedad misma que les rodea.

No es posible negar que un adolescente, desde que fue tan solo un niño de cuatro años, tuvo una larga experiencia de vida, y unos valores con los que entró en contacto, ya sabía y manejaba términos como --- "bueno" y "malo", conoció lo que le gustaba y lo que no le gustaba, tanto a él mismo, como a sus padres y sus primeros maestros, vio la televisión y sabía cuáles productos eran recomendables y valorados, ahí mismo descubrió qué conductas eran aceptadas socialmente, conoció y percibió los valores y actividades que realizaban los miembros de su familia, tuvo contacto con su cuerpo y conoció las sensaciones placenteras que esto le provoca, la reacción de sus padres en diferentes situaciones, en fin, supo qué conductas suyas eran aceptadas y aplaudidas y cuáles provocaban -- una reacción negativa, y con el paso del tiempo, acrecentó su propia carga de valores, entrando en una dinámica que durará toda su vida.

Pero... ¿Qué sucede cuando ese niño, que ahora es adolescente, - careció de una estructura familiar, con la ausencia de alguno de los padres; cuando no existió o existieron patrones deseables de conducta a seguir, en donde las relaciones afectivas eran tambaleantes o nu--

las ...?. Sin duda la respuesta es obvia: lo que hoy en día es ese niño, ahora adolescente, es una persona inestable, insegura de sí misma, con -- una seria crisis de identidad, y sin una guía familiar que le aconseje y y oriente por la vida.

Si se reflexiona y cuestiona cuán difícil es esta etapa de la - vida, ¿qué le espera en un futuro a un sujeto con estas características?. La situación resulta ser alarmante, mas no imposible de corregir, orientar y encausarla a través de métodos adecuados y viables que den nuevas alternativas de educación para estos seres, que a pesar de la etapa tan "caótica" en la que viven, es posible reeducar, reorientar y por que no, reestructurar sus principios y valores. Es preciso dar respuestas y al-ternativas a este tipo de adolescentes quienes de alguna manera u otra, - integrarán a la sociedad, y, qué mejor que hacer lo posible para que és--tos, ho adolescentes con problemas familiares y de conducta, lleguen a ser sujetos capaces y conscientes de sus responsabilidades y capacidades.

De toda una gama de acciones que se pueden realizar con los ado-lescentes, se encuentran los valores de los cuales hasta ahora se ha estado hablando, ya que considera que la mayoría de los conflictos y traumas que todas las personas tienen parten del autoconcepto que hayan desarrollado. Es aquí donde entran en juego los valores; desde el valor por la vi-da, hasta el valor hacia nosotros mismos.

Muchas veces se confunden los valores intelectualizados, con los valores vivenciados, y se cree que solamente por pensar que algo tiene valor para la persona, se puede decir que se posee ese valor, sin que real-mente este tenga influencia alguna en la vida: en los actos. Ciertamente, toda persona tiene una carga de ideas, sentimientos, metas, objetivos y valores como parte integrante de su personalidad, y de este "a priori -- valoral" parte la cv., tratando de poner en contacto vivencialmente a la

persona con sus valores concebidos para que se de cuenta si los esta realizando o no, si quiere realizarlos o no.(28)

De este a priori valoral, los autores han establecido los procesos que consideran eficaces para obtener valores, manejan siete criterios necesarios para que algo se considere un valor; Raths y sus colaboradores dicen que los siete son indispensables para llamar a algo valor.

Los siete criterios son los siguientes:

1.- Seleccionar libremente.

Para que algo sea considerado valioso para el ser humano, - no debe existir coherción externa que haya impulsado a ello, ya que de lo contrario no influirá mucho tiempo en las acciones concretas.

2.- Seleccionar entre varias alternativas.

Una buena condición para que se de una selección es que existan varias opciones distintas. No se puede decir que se valora el dormir, porque es algo para lo cual no se tiene alternativas. Solo si se puede tener alternativas, se puede hablar de valores.

3.- Seleccionar después de la cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.

Un valor surge solo después de que se han meditado las causas y las consecuencias que traerá, no seleccionando impulsivamente, sino sopesando inteligentemente todos los factores implicados.

(28) María Antonia Pascual. Cf. p. 25

4.- Apreciar y disfrutar la selección.

Los valores aparecen al seleccionar algo que estimamos, deseamos y disfrutamos, aunque no proporcione un bien o un placer inmediato.

5.- Afirmarla.

La selección se convierte en valor al ser capaz de afirmarla, hacerla pública y en su caso defenderla. Si se avergüenza de aquello que se ha elegido, no se puede decir que tenga realmente un valor para la persona.

6.- Actuar de acuerdo a la selección.

Si algo tiene valor para los individuos se refleja en variados aspectos de la vida. Se organiza la vida, amistades, -- lecturas, pasatiempos, compromisos, etc. de acuerdo a los valores individuales. La persona que habla de algo, pero que no lo lleva a la práctica, habla de "ideas" o aspiraciones o cualquier otra cosa, pero no de valores.

7.- Repetirlo.

Los valores se hacen presentes repetidamente y moldean y configuran la vida de la persona por lo que no aparece sólo una vez, sino reaparecen continuamente en la vida.

Raths, Harmin y Simon, ven tres procesos esenciales en la valoración, y en ellos se enmarcan los 7 criterios anteriores:

PROCESO	CRITERIO
SELECCION	1.- Seleccionar libremente.
	2.- Seleccionar entre varias alternativas.
	3.- Seleccionar después de la cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.

ESTIMACION

4.- Apreciar y disfrutar la selección.

5.- Afirmarla

ACTUACION

6.- Actuar de acuerdo a la selección.

7.- Repetirlo

Los resultados de estos procesos son los llamados valores.

Lógicamente, no se piensa que todo sea un valor, ni se pretende que así lo sea. Las personas manejan también metas, propósitos, creencias, sentimientos, convicciones, etc., de los cuales es más probable que surjan los valores. A estos se les llamarán indicadores de valores, ya que como su nombre lo indica, señalan la existencia de un posible valor, pero no de un valor en sí.

Se pueden considerar 8 categorías de indicadores de valores, los cuales se hacen presentes en el salón de clases:

- 1.- Metas o propósitos:
- 2.- Aspiraciones.
- 3.- Actitudes.
- 4.- Intereses.
- 5.- Sentimientos.
- 6.- Creencias y convicciones.
- 7.- Actividades.
- 8.- Preocupaciones, problemas y obstáculos.

El trabajar con esta categorías como parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conlleva a transformar en algo vital la cv., y el educador podrá con ella crear un espacio para que los niños y adolescentes eleven estos indicadores de valor a valores reales, que cumplan con los 7 criterios anteriormente expuestos.

Es necesario remarcar que el proceso de valoración no sigue una tendencia egocéntrica, ni subjetiva, sino asertiva y personalizadora, que no es lo mismo, ya que tiene por objetivo el que el niño y adolescente - se adapten a su comunidad, siendo él mismo y que de ahí se parta a transformarla, actuando en y para ella, mas no sobre su comunidad.

La teoría de cv. de Raths se puede considerar revolucionaria, y es la génesis de variadas y profundas investigaciones y ha sido ampliada y mejorada, por ejemplo, por Kirchenbaum, en el libro "Más allá de la clarificación de valores" (1973) en la que expone su idea principal: la clarificación de valores es parte de un proceso más amplio, el del desarrollo -- humano integral, teoría englobada en la psicología humanista. Para Kirchenbaum el proceso de valoración tiene cinco dimensiones interrelacionadas y no necesariamente escalonadas que pueden presentarse todas juntas o bien, separadas; pero que en sí tienen un resultado positivo en el proceso global de valoración.

Las cinco dimensiones conllevan subprocesos específicos y son:

1.- PENSAMIENTO.

El desarrollo del pensamiento y razonamiento crítico, lógico, ordenado y coherente es de gran importancia para el desarrollo de los valores.

Aquí se pueden relacionar los conceptos presentados por otros autores como Bloom, en su obra "Taxonomía de Objetivos en la Educación" en que resalta la importancia del pensamiento a tres niveles; también Raths recuerda que el pensamiento crítico es un arma para el desarrollo del proceso de valoración; por otra parte, M. A. Pascual cita a Kolberg (1968) -- que destaca el razonamiento moral en los niveles más altos del razonamiento.(29)

2.- SENTIMIENTO.

Los sentimientos son un elemento clave en la personalidad, y en la medida en que se conozcan, serán un beneficio a una traba en el modo de enfrentar a la vida; haciendo a las personas capaces de pensar, tomar decisiones, tener seguridad y elegir valores viviendo consecuentemente con ellos. El des conocer o negar los sentimientos lleva a que aún en contra de la voluntad consciente, estos salgan a la luz, incluso - de maneras sorprendidas, por lo que es básico aprender a manejarlos y entrar en contacto con ellos.

3.- ELECCION.

Aquí Kirschenbaum retoma los criterios que propone Raths en cuanto a la necesidad de elegir cuidadosamente una alternativa entre varias, sopesando las consecuencias, antes de tomar una decisión. El poder discernir sobre las causas reales que conllevan a una elección, ya sean presiones, motivaciones externas o internas, las circunstancias y todos los factores que influyen sobre los individuos, les ayudará a poder elegir de una manera más libre.

4.- COMUNICACION.

Kirschenbaum habla de la necesidad de comunicar y reafirmar públicamente las decisiones, pensamientos, sentimientos y valores que guían la vida, el poder comunicarlos proporcionará oportunidades de reafirmarlos, reforzarlos o bien cuestionarlos, de modo que se integren más a la persona.

5.- ACCION.

Kirschenbaum dice que en la medida que la persona actúa conscientemente, encaminada hacia metas más o menos claras y definidas, y persiste en esas acciones, los valores involucrados en éstas se refuerzan, siendo la persona más capaz de interactuar eficaz y constructivamente para él mismo y su

entorno.

Hasta aquí se han presentado a los dos autores más relevantes - en la teoría de cv., aún cuando no son los únicos, ya que a partir de -- ellos se han desarrollado investigaciones serias sobre el tema; pero lo más importante de haber planteado todo lo anterior, es que ya se ha lleva do a la práctica durante varios años en el "Instituto María Isabel Dondé", observándose grandes éxitos. Igualmente se ha aplicado en la Casa Hogar Santísima Trinidad, con adolescentes con problemas familiares y de conduc ta.

Algunas de las investigaciones que se han hecho sobre cv. son:

La de L. W. y M. M. Howe, en la que partiendo de la experiencia de cv. buscan la personalización educativa por medio de estrategias y ac tividades.(30)

Los investigadores españoles Cembranos y Bartolomé presentan la posibilidad de trabajar a nivel de valores dentro de las diversas mate- rias integrando la teoría de cv. al curriculum.(31)

J. Goodman destaca la importancia de la cv. en los puntos claves de la vida del individuo, donde se gestan los cambios que involucran a toda la persona.

En México, M. A. Pascual presenta el trabajo realizado en cv. partiendo del análisis de la realidad latinoamericana y específicamente mexicana, donde se observa el proceso de cv. trabajado con base en un pro grama diseñado por la autora, la cual considera que la cv. es un arma para el cambio de la escuela y en última instancia, de la sociedad.

Como se ha esbozado anteriormente, se han realizado diversas in vestigaciones en diferentes niveles educativos utilizando los anteriores procesos, y concretamente la cv., como por ejemplo: a nivel de educación superior, educación no formal, educación primaria y comunitaria, etc.

(30) L.W. Howe y M. M. Howe Cf. p.81

(31) M. Bartolomé. Cf. p. 115

Es aquí donde la propuesta educativa, en torno al cual gira el presente trabajo, se concreta al plantear la importancia, beneficios y enriquecimiento, tanto educativo como personal, que proporciona la cv. a las adolescentes de la Casa Hogar Santísima Trinidad, quienes día con día requieren de una educación más integral que contribuya a optimizar su desarrollo y crecimiento como seres humanos.

2.4) METODOLOGIA DE LA CLARIFICACION DE VALORES:

Es evidente que la cv. ha tomado de teorías ya desarrolladas en el campo de la psicología y la filosofía humanistas, técnicas y procedimientos a la vez que conceptos, que le convierten en un método de desarrollo humano integral, y un factor decisivo en la educación personalizada y liberadora.

Los autores citados anteriormente coinciden en tomar a la psicología humanista de C. Rogers y A. Maslow como base y punto de partida de la cv., a la vez que utilizan enfoques técnicos como dinámica de grupos, orientación personalizadora, programas de desarrollo humano, educación centrada en el alumno; todos ellos frutos de la psicología humanista; y estos en conjunción con la respuesta clarificativa, integran un método coherente y sistemático.

Lo más importante en la metodología de cv. es el ambiente facilitador y las actitudes del orientador o facilitador.

Howe indica que si se dá un clima facilitador de respeto, confianza, comprensión y aceptación, será mucho más fácil que el proceso de valoración aflore por sí solo, por lo que en un primer momento, es indispensable la creación de tal ambiente.

Así se hace notar que el método de cv. no se centra específicamente en desarrollar habilidades de valoración, sino que funda su estructura en la ambientación, en el clima; haciendo énfasis en la autenticidad,

la comprensión y aceptación y no en el logro de habilidades específicas.

En el clima del salón de clases existen ciertas condiciones necesarias para poder trabajar en cv. y que son similares al proceso de aprendizaje centrado en el alumno, donde el objetivo es la realización de cada integrante del grupo.

Para que lo anterior se lleve a cabo, necesariamente tanto educadores como educandos se tratarán con respeto, sin burlarse de lo que el otro exprese, escuchándolo, y promoviendo un clima de confianza, en donde ninguno se sienta amenazado y pueda ser libre para expresarse o quedarse callado según lo desee.

Poco a poco es necesario llegar a un clima adecuado para que la cv. sea resaltada en los momentos oportunos, recordándose a los adolescentes, en este caso, que no están obligados a expresar lo que piensan, si no lo desean y que todo lo que escriben es personal, por lo que nadie lo leerá, a menos que ellos quieran. (Hojas de valores; más adelante se explicarán).

El facilitador retroalimenta al educando y trata de relacionarse con él de modo personal, pero no lo juzga, ni lo evalúa.

Las actividades de valores se llevan a cabo en sesiones grupales, con un facilitador, el cuál puede ser el mismo maestro del grupo, - considerándose como figura idónea por la relación que se establece con los adolescentes debido a que el maestro tiene un conocimiento pleno de cada uno de sus alumnos: personalidades, temperamentos, habilidades, caracteres, etc.

No obstante a lo anterior, si el maestro de grupo no trabaja -- con cv., un facilitador u orientador externo puede llevar a cabo las actividades.

Lo fundamental para lograr cierta eficacia en la cv. son las -- actitudes del facilitador o maestro de grupo, en la medida que éstas actitudes sean auténticas y sean parte integrante de la personalidad del -- maestro-facilitador, la relación que se establece entre él y el alumno -- contará con la suficiente confianza y libertad para trabajar en el proceso de valoración.

Las actitudes de facilitación son las que rigen el trabajo de -- orientación y ayuda en la psicología humanista:(*)

AUTENTICIDAD.

Es necesario que el facilitador sea una persona congruente y auténtica en su su relación consigo mismo y con los otros, que sea capaz de advertir y aceptar cualquier sentimiento o actitud que tenga en cada momento, que no tema ser él mismo y así se viva ante los demás, que viva -- su proceso de desarrollo y crecimiento personal con todo el dolor que este implica y no tema compartirlo y comunicarlo. Que sea flexible consigo mismo, e independiente y asertivo, y que tenga seguridad en él mismo para así poder dar al otro libertad de ser. Ser alguien digno de confianza, con el cual los educandos saben a que atenerse.

EMPATIA.

La capacidad de ser empáticos, de "ponerse en los zapatos del -- otro" tratando de captar lo que el alumno realmente dice, no de más o de menos; comprender sus motivaciones, lo que hay detrás de una actitud o un pensamiento y respetar a la persona en su conjunto, la empatía da al alumno una perspectiva de relación distinta en donde él se siente valorado, único y respetado.

ACEPTACION

Una actitud no condicional, implica aceptar a la persona como -- es, en el momento en que está, sin exigirle nada distinto, aceptar que se

(*) Dichas actitudes son desarrolladas por L. W. Home en su libro: "Como personalizar la educación". María Antonia Pascual. Cf. p.32-34

guramente tiene una razón para decir lo que dice y para hacer lo que hace. El aceptar a alguien tal como es lo libera de amenazas externas y también de evaluaciones o juicios. Es igual de amenazante el alabar al alumno, - que el rechazar lo que este diga o haga, el facilitador debe aceptar y reflejar lo que dice o hace el alumno y no decir "esta bien" o "esta mal".

Estas actitudes facilitadoras son parte integrante de la persona y no son algo que se dé sólo durante la "clase de valores", sino que - surgen del proceso de desarrollo personal de cada quien.

En este sentido, la cv. implica por parte del facilitador una actitud de apertura y cuestionamiento personal que lleven al propio cambio y clarificación personal de los valores. La autenticidad, empatía y aceptación no se pueden fingir.

Durante las sesiones de valores, el facilitador tiene como interés principal el promover el proceso de valoración en los alumnos por medio de actividades en las que se fomentan diversas actitudes:

- participación en el diálogo.
- dar puntos de vista y razones, pero no tratar de sacar conclusiones generales.
- invitar a los alumnos a clarificar sus ideas y a respetar sus valores, repensándolos de modo de que lleguen a conclusiones propias y personales.
- respetar las ideas y los sentimientos expresados por otros.
- participar como un miembro más del grupo, procurando que su opinión no ejerza una influencia extrema sobre los alumnos, ya que es difícil para ellos romper con el esquema "maestro - autoridad - conocimiento - verdad" que ha adquirido en su -- historia escolar, por lo que tratará de expresar sus puntos de vista al final de la clase.

Las actividades pueden ser variadas ya que siguiendo las pautas presentadas por Rath, Simon, Lowe, Kirschenbaum u otros, éstas pueden organizarse de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en el grupo o bien siguiendo un programa determinado.

La estrategia central para la cv. es respuesta clarificativa -- presentada por Rath en su libro "El sentido de los valores y la enseñanza", por medio de la cual se pueden reforzar las actitudes de comprensión, autenticidad y aceptación; a la vez mejorar el clima de respeto, diálogo y participación.

¿Qué es la respuesta clarificativa?

"Es el método por el que respondemos a lo que el adolescente dice o hace de modo que él medite sobre lo que ha elegido. Lo que aprende y lo que está haciendo."(32)

Un ejemplo: Una alumna de comercio ha terminado sus estudios y planea inscribirse a una carrera a nivel licenciatura, al platicar de esto con un maestro tiene varias opciones para responder, puede decir: ---- "Bien hecho", "felicidades", "Que te vaya bien", "Ojalá logres tu propósito"; lo cual no deja mucha oportunidad de dialogar y no ayuda a la cv. Pero el responde: "¿Has considerado otras alternativas?", "¿En que otra cosa pensaste antes de decidirte por eso?", "¿Estas contento con tu decisión y tal vez a pensar por primera vez en otras alternativas, y la decisión que de esto surja estará más cerca de ser un valor.(33)

Algunas características de la respuesta clarificativa son:

a) La respuesta clarificativa evita moralizar, criticar, señalar valores o valorar. No dice lo que es "bueno, correcto o aceptable".

b) pone en manos del estudiante la responsabilidad de examinar sus pensamientos o acciones y de decidir por él mismo lo que desea.

(32) L. Rath. Op. Cit. p. 55

(33) Idem.

c) a la vez, incluye la posibilidad de que el alumno no examine, ni decida, ni piense nada, por lo que es permisiva.

d) tiene un efecto acumulativo y por lo tanto, no trata de lograr grandes cosas con pequeños comentarios, sino solo de crear el estado de ánimo acorde para la meditación y la reflexión.

e) no es una entrevista y no trata de obtener datos o información.

f) no es una discusión extensa.

g) es casi siempre individual, ya que los valores son personales.

h) el facilitador no tiene que responder con respuestas clarificadoras a todo lo que el alumno hace o dice.

i) la respuesta clarificativa es útil en donde no hay respuestas exactas, como en cuestiones de sentimientos, actitudes, creencias, -- propósitos, metas.

j) no desea estimular al estudiante hacia una respuesta predeterminada.

h) no son mecánicas, y por tanto, pueden ser usadas de modo -- creativo y con sabiduría.

Es muy importante resaltar que el maestro está muy acostumbrado a sentir que tiene que enseñar algo a alguien, y se siente amenazado al darse cuenta que su trabajo consistirá en ayudar a aclarar las dudas y -- las confusiones que tiene el adolescente sobre los valores, pero dejando la responsabilidad del proceso al propio adolescente, no dándole ideas externas, ni aumentando la cantidad de estas ideas, sino aclarando las que

ya tiene.

2.5) FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO:

En 1940, Carl Rogers comienza a trabajar con lo que se conoce - como consejo directivo, como una reacción a la aproximación psicoanalítica ortodoxa.

Rogers cambia la concepción comunmente aceptada de que el orientador es el que sabe más sobre el paciente y que por tanto, puede dirigirlo a la meta que él estime conveniente. El afirma que es el cliente quien puede saber lo que más le conviene y el único que puede conocerse a sí mismo profundamente. Con esto cuestiona radicalmente los conceptos básicos en las relaciones de ayuda, como serían: uso y aplicación de técnicas, asesoría, sugerencia, consejos, persuasión, enseñanza, diagnóstico e interpretación.

Parte de la base que el hombre es esencialmente digno de confianza, que tiene un amplio potencial de autoconocimiento y capacidad para resolver sus problemas, así como capacidad de autocrecimiento, si se encuentran en un clima o atmósfera adecuada para ello.

Rogers enfatiza la importancia de las actitudes, habilidades y características del orientador en relación al cliente, los mira como aspectos que sobrepasan en efectividad terapéutica al conocimiento de teorías y técnicas.

En 1942 Roger trabaja en la práctica del consejo y la psicoterapia individual, posteriormente sistematiza una teoría y un método de intervención que se conoce hasta la fecha como ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA, y que se ha extendido por variados campos: en la educación escolarizada, el cual Rogers considera valiosísimo por su poder profiláctico; en grupos de crecimiento, en trabajo con parejas, con familias, descubriendo

que la toma de conciencia y la reeducación de actitudes y habilidades - ayudan a crear un clima propicio para relaciones humanas más vividas y - profundas; en psicoterapia infantil, en el cual el niño es un modelo de congruencia entre su hacer y su sentir, y que si se le proporciona el clima facilitador podrá enfrentar su situación real y modificar su vida mejorando la calidad de sus relaciones familiares, disminuirá su conducta autodestructiva y socialmente inadaptada.

El enfoque centrado en la persona ha sido a la vez utilizado -- con gran éxito en el campo laboral, en grupos marginados, grupos minoritarios, interraciales e interculturales. Si este método ha dado magníficos resultados con las poblaciones antes mencionadas podría ser una aportación valiosa e incluso necesaria dentro de las Casas Hogares, donde se plantea como objetivo la "reeducación".

2.5.1) CONCEPTOS FUNDAMENTALES:

Rogers toma como cimiento de su teoría el supuesto de que la naturaleza humana tiende hacia un desarrollo positivo y constructivo si se encuentra en un clima de respeto y confianza. Rechaza las aproximaciones que conciben que no se puede confiar en la naturaleza del hombre y que por lo tanto, éste necesita ser dirigido, motivado, instruido, castigado, controlado, premiado y manejado por otros seres humanos expertos.

Rogers ha conservado estos elementos básicos en su teoría, y ha ido organizándola a base de la profundización y conceptualización de su - práctica concreta.

Sus conceptos básicos son:

1.- Tendencia actualizante. Dentro de cada hombre, aún en los ambientes más hostiles, hay una tendencia por la vida, un empuje vital -- hacia el crecimiento, el hombre no solo desea mantenerse, sino que tiende a mejorarse y expandirse, conservando su tendencia direccional en la actualización de sus potencialidades y habilidades.

Maslow en 1954 afirma que el hombre va cubriendo sus necesidades por niveles desde las necesidades fisiológicas; como el comer, el dormir y el sexo, hasta llegar a la realización personal en sus niveles más altos.

Rogers dice: "El hombre es más abierto que su intelecto"(34)

Y considera que cuando la persona funciona bien es capaz de confiar en lo que experimenta para guiar su propia conducta. Si bien -----
 "...la trágica condición de la humanidad es que ha perdido confianza en sus propias direcciones internas no conscientes." (35)

2.- Experiencia. Toda persona vive en un medio fluctuante de experiencias de la que ella es el centro, y las que puede hacer conscientes en un momento dado.

3.- Experiencia. Concepto y estructura del yo. El concepto del yo es la imagen que la persona tiene de sí misma, y la estructura es la visión del yo desde un punto de vista externo, o sea la conformación objetiva del yo.

"...las experiencias del yo son la materia prima con la cual se forma el concepto del yo organizado."(36)

4.- Coherencia del yo.

"...las experiencias que no son coherentes con el concepto - que el individuo tiene de sí mismo son excluidas, por lo general, de la conciencia; sea cual fuere su carácter social."(37)

(34) C.R. Rogers, El proceso de convertirse en persona, Ed.Paldós, p.97

(35) Ibid., p. 172

(36) Ibid., p. 30

(37) Ibid., 9. 33

Esto explica porqué algunas personas reprimen profundamente sus sentimientos positivos, como el amor, la ternura y la solidaridad, ya que chocan con un concepto negativo de sí mismos, por lo que es necesario incrementar el autoconcepto.

- 5.- Incongruencia entre el Yo y la experiencia. Si el individuo se siente amenazado por una incongruencia entre su concepto del yo y la experiencia vivida, reaccionará con una defensa, con el objeto de mantener su autoconcepto habitual. Si no puede aceptarlo, llega a distorcionar o negar sus experiencias provocando una inadaptación psicológica.
- 6.- Madurez. Si la persona no se siente amenazada y hay congruencia entre su yo y su experiencia, estará abierto a ella y aceptará sin distorsiones ni limitaciones; signo de madurez.
- 7.- Contacto. Cuando dos personas están en presencia de otra, y cada una afecta el campo experimental de la otra; ya sea en forma percibida o subliminal.
- 8.- Consideración positiva. Los hombres tienen la necesidad de una consideración positiva (afecto, cariño, simpatía, respeto y aceptación) mas lo importante es que todo esto sea incondicional, lo que significa que el individuo será valorado en toda su integridad, considerado una persona digna y aceptada tal cual es, incluso en aquellas esferas que él mismo rechaza o se avergüenza, lo que le ayudará a ser una persona más completa y congruente, capaz de funcionar eficazmente.

La valoración condicional implica que el individuo no sea aceptado en su totalidad sino que en algunos aspectos se le considera -- digno, mientras que en otros se le rechaza, por ende, el individuo ya no

evalúa la experiencia vivida de acuerdo a los beneficios que él percibe - de ella, sino de acuerdo a la valoración que gira (juez) haga de la experiencia. Es aquí donde se observa un concepto clave en la psicología - rogeriana: centro de valoración, que significa que el criterio de valoración no está en él mismo, sino afuera.

2.5.2) LA PSICOLOGIA HUMANISTA COMO MARCO REFERENCIAL DE LA CLARIFICACION DE VALORES:

La psicología humanista es un movimiento que surgió en el presente siglo y que ha venido a revolucionar el enfoque psicológico - del hombre. Es más que una corriente psicológica, es una filosofía, una visión antropológica distinta.

El enfoque centrado en la persona tiene sus raíces en las contribuciones de grandes teóricos de otras corrientes psicológicas, por ejemplo, en Sigmund Freud, que le aporta su descubrimiento del inconsciente y la naturaleza emocional del hombre, - de los cuales toma Rogers conceptos como catarsis, represión, juego como lenguaje; utilizándolos de manera que le ayudan a - bordar al hombre y su complejidad.

Otro autor que influyó a la Psicología Humanista es Otto --- Rank, el cual remarca la importancia del "aquí y el ahora" y las experiencias de crecimiento poniendo énfasis en los sentimientos expresados en el momento.

La psicología conductual americana aporta el apego al método --- científico.

La Gestalt hace énfasis en la totalidad integral del individuo y en la interrelación de todos los aspectos que lo conforman, ya que el ser humano no puede ser dividido ni fragmentado.

No es posible negar que siendo la psicología humanista un producto principalmente de la sociedad norteamericana, en donde el pragmatismo y el utilitarismo son características, el enfoque humanista busca resultados a corto plazo y con amplia aplicabilidad y utilidad para ayudar en los problemas de la vida cotidiana.

El enfoque centrado en la persona toma numerosos elementos del contexto sociocultural para recrear un saber acerca del hombre y encontrar una manera concreta y real de promover su desarrollo.

2.6) CLARIFICACION DE VALORES Y ADOLESCENCIA:

El adolescente reemplaza paulatinamente su moralidad infantil - por la que le servirá de guía en su conducta adulta, atravesando por una transición en sus valores.

Conformándose el joven con leyes y reglas generalmente aceptadas por la sociedad, será considerado como moral. Al rechazar las pautas, reglas y estándares de conducta, será considerado inmoral. La necesaria nueva moral, requerirá nuevas necesidades, inquietudes y deseos; - deberá conformarse por las necesidades de relaciones con miembros de otro sexo, con el alcohol, las drogas, la moda, los automóviles, el dinero -- etc.

Una de las tareas evolutivas esenciales del joven es el aprendizaje de lo que el grupo espera de él, sin que dicha conformación sea --- aprendida por algún tipo de supervisión y conducción de terceros. En su ansia de ser aceptada, la motivación por la modificación de su moral será poderosa. Sin embargo, el camino no es sencillo. Habrá ciertamente confusión entre lo que es "correcto" o "incorrecto", lo bueno y lo malo, lo debido y lo indebido, y más ciertamente al tener que elegir una alternativa entre varias.

Los valores morales son variados, por lo que su elección se --

hace más compleja. La elección deberá efectuarse entre grupos de pares, de adultos, de dos sexos, entre personas de diferentes estratos socioeconómicos, personas de ambiente rural o urbano, entre diferentes mentalidades, morales y religiosas.

La transición hacia la moralidad adulta exige dos puntos: cambio moral de adolescente a una que satisfaga las exigencias más maduras de una sociedad adulta y control de su propia conducta.

Referente al sexo, los valores morales cambian de modo significativo con la edad. Las actitudes frente a la masturbación, el galanteo, - las caricias amorosas, el coito prematrimonial, etc., pasan a menudo por una fase de revisión.

La conciencia del adolescente es la fuerza interna gobernante que hace innecesarias las restricciones externas.

La "conciencia" supone un sentido de lo que es correcto o incorrecto en los actos del propio individuo (El Superyo). (Castilla, 1971).

La culpa o la vergüenza, que se desarrollan a partir del temor y la ansiedad, actúan como agentes disuasivos para la conducta que no responde a las expectativas sociales.

La recompensa por la conducta socialmente aceptada sirve de dos maneras: instruye al joven que ha obtenido la aprobación social por su "buena" conducta; afirma al Yo, el cual estimula a seguir por el mismo camino. Por su parte, el castigo se compone de dos vertientes: disuade al joven de repetir la acción socialmente rechazada, y le enseña lo que la misma sociedad considera como negativo. (Castilla del Pino, 1971)

Es obvio que se encuentra discrepancia entre el conocimiento moral y la conducta moral. El conocimiento abstracto de lo correcto o in-

correcto no garantiza forzosamente una conducta adecuada a ese conocimiento. Estas discrepancias son más pronunciadas en la adolescencia inicial que en la final, no porque el adolescente mayor tenga más conocimiento moral sino porque es menos rebelde. (Hurlock, 1980)

La discrepancia entre conocimiento y conducta morales en la adolescencia se deben con frecuencia a presiones del grupo de pares, a la confusión con respecto a los valores morales, el control inmaduro de impulsos intensos, a las decisiones basadas en las convicciones y en factores emocionales, y el afán de independencia. Dichas discrepancias pueden concretarse en fechorías y delincuencia juvenil. (Hurlock, 1980).

Ante estas confusiones y conflictos por los que atraviesa el -- adolescente, es preciso cristalizar en él valores que configuren su modo de ser y de pensar, pudiendo ser viable lo anterior a través de un proceso que le clarifique lo que quiere y busca.

CAPITULO III

III. PROGRAMA DE CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO:

3.1) ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

3.2) CRITERIOS DE ELABORACION

3.3) OBJETIVOS GENERALES

3.4) ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA

3.5) PROGRAMA DE CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO EN ADOLESCENTES DE LA CASA HOGAR SANTISIMA TRINIDAD.

III PROGRAMA DE CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO.

3.1) ANTECEDENTES DEL PROGRAMA:

En los últimos años, gran parte de la reflexión pedagógica se ha centrado en el tema de los valores. El interés por el hombre, ha sobrepasado los convencionales sistemas de planificación educativa y técnicas para el aprendizaje de conceptos y habilidades. La cuestión del sentido, del para qué - estrechamente vinculado a la realización de valores - se ha dejado sentir como necesidad apremiante en diferentes pueblos y culturas. Esta inquietud se ha manifestado en los diversos congresos sobre educación a nivel mundial, regional y local celebrados en años pasados: V Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, en el mes de julio de 1981, en Québec (Canadá), sobre el tema: La escuela y los valores; Congreso de la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica, en Bangkok, en 1981, sobre el tema: Educar para los valores en la escuela del año 2000; Congreso Iberoamericano de Educación, en Buenos Aires, en 1981, sobre el tema: Valores de la persona y técnicas educativas, XIV Congreso Interamericano de Educación Católica, en Caracas en 1983, sobre el tema: año 2000, Pedagogía de valores ético-sociales para nuestros pueblos.

En Canadá, el gobierno de Québec ha realizado a través del Consejo Superior de Educación, amplios estudios sobre la escuela y los valores. Producto de estos estudios es el libro: L'esquive. L'école et les valeurs publicado en 1978, obra en la que se propone un sistema educativo centrado en los valores.

El Instituto Pedagógico Somosaguas (Madrid) promovió, a partir de 1977, el trabajo de un equipo de educadores en torno a un proyecto -- de educación en valores, surgiendo así dos libros: 1. Educación y valores.

Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo, --

2. Estudios y experiencias sobre educación en valores.

En México, el interés por los valores en la educación se ha manifestado a través de: proyectos de la Secretaría de Educación Pública, Congresos de la Confederación y Federaciones de la Escuela Particular, publicaciones, programas para el desarrollo de los valores en numerosas escuelas. (38)

Siguiendo la inquietud de los países antes mencionados, así como organismos e instituciones mexicanas, Ma. Antonia Pascual Marina se une a dicha inquietud con la intención de realizar un trabajo tendiente a promover la educación en valores desde la perspectiva del desarrollo humano, teniendo en cuenta la realidad sociocultural de los pueblos Latinoamericanos, aportando diferentes programaciones y estrategias para la clarificación de valores en la escuela. El programa aplicado en la Casa Hogar - Santísima Trinidad, es un ejemplo de ellos.

3.2) CRITERIOS DE ELABORACION:

Como ya se ha mencionado, este trabajo retoma la labor realizada por María Antonia Pascual sobre clarificación de valores y desarrollo humano en la escuela, con una experiencia de seis años en Bolivia y en México, y que ha sido sistematizada en un libro en el cual describe la experiencia, presentando un programa que se puede aplicar a cualquier institución.

El programa ha sido llevado por 6 años en el Instituto María Isabel Dondé, A. P., donde se trabaja en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

(38) María Antonia Pascual. Cf. p. 7

Los criterios de elaboración del programa son:

- Se ha tomado como referente teórico a Raths y sus colaboradores, también se han tomado estrategias de Kirschenbaum, -- Howe, Simon y otros. De igual manera, se han creado estrategias que han surgido de la realidad escolar.

- Se analizó la realidad de la escuela latinoamericana y específicamente la mexicana, para manejar aspectos prácticos, - tomándose en cuenta lo siguiente:

3.3) OBJETIVOS GENERALES:

En el libro del maestro de la SEP (1982) los objetivos de desarrollo afectivo para los niños de primaria (1ero., 2do y 3er) son:

- a) Conocerse y tener confianza en sí mismo, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.

- b) Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.

- c) Lograr un desarrollo afectivo sano y comunicar sus propias ideas y sentimientos.

- d) Tener criterio personal y participar activamente en la toma de decisiones individuales y sociales.

- e) Conocer la situación social de México y apreciar los valores nacionales.

- f) Convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

Se considera que estos objetivos son adecuados para el desarrollo personal en todos los grados de Primaria y de Secundaria, y por ello, se ofrece, fundamentalmente, la misma sistematización de actividades para ambos ciclos. Varía, naturalmente, el nivel de contenido y las estructuras de las dinámicas.

La SEP. propone el logro de estos objetivos mediante el trabajo diario en el salón de clase, en todas las áreas; pero en realidad, esto se torna difícil, pues se tiende a centrar todo el trabajo diario en el logro de habilidades y contenidos cognoscitivos, se observa que hay -- una gran urgencia de los maestros por terminar el programa, y esto, aunado a la gran cantidad de alumnos en cada grupo, se traduce en poco contacto afectivo y reflexivo entre maestros y alumnos.

La escasez de recursos económicos para la realización de actividades.

Este criterio ha sido básico para la elaboración del programa, -- ya que se trata de utilizar de manera óptima los recursos reales con los que cuenta cada escuela, y no incrementar los gastos excesivamente.

Lo importante en el programa es la relación interpersonal, la -- comunicación y el diálogo, por lo que no son necesarias grandes cosas.

La mayoría de las veces basta con las hojas o cuadernos de valores (de los cuales se hablará posteriormente), y material de fácil acceso, como serían: periódicos, revistas viejas, noticias, comentarios y fotografías, programas de TV., canciones, guiones para dramatizar, papel, tijeras, pegamento, colores, plumones, etc.

Cualquier cosa es buena y aprovechable para trabajar en el programa de valores.

Organización escolar.

Es necesario tomar en cuenta la organización práctica de cada nivel (prescolar, primaria o secundaria), ya que la idea es aprovechar y complementar el trabajo normal de las clases con espacios para cv. y desarrollo humano en cada grupo.

Para la organización de las actividades dentro del horario escolar caben diferentes alternativas. Estas las puede llevar a cabo el maestro de grado o un orientador. En el primer caso el maestro puede elegir la hora más oportuna dentro del horario; puede ser una de las destinadas a lenguaje, ya que las actividades se centran en esta dimensión. En caso de que sea un orientador, las actividades se realizarán en el tiempo correspondiente al área de orientación.

El tiempo para cada actividad varía con los grados. El número de niños o adolescentes deberá ser reducido. El trabajo se hace siempre en círculo.

Con los adolescentes el tiempo trabajado oscila entre 45 a 50 minutos, de una a dos veces por semana.

Escasez de tiempo de los maestros para preparar actividades

María Antonia Pascual considera que son muchos los maestros que con su propia sensibilidad y experiencia pueden trabajar en cv. pero que desgraciadamente carecen del tiempo necesario para preparar sus propias clases, y mucho menos la sesión de cv., por lo que este programa tiene la intención de ser un instrumento el cual ellos pueden utilizar; un conjunto organizado de actividades a las que pueden recurrir si desean trabajar en cv. tomándolas como una guía que pueden implementar creativamente modificando e introduciendo diversos temas y actividades según se considere conveniente, recordando que lo fundamental es la metodología.

Objetivos generales del programa.

Los objetivos que persigue el presente programa son:

- 1.- Que los educandos tomen contacto con su propia experiencia - para darse cuenta de sus ideas y sentimientos, de los criterios y motivaciones de su conducta, de su capacidad para tomar decisiones y de responsabilizarse de sí mismos y de los demás.
- 2.- Que los educandos clarifiquen cuáles son sus valores que en verdad están realizando en su vida y a partir de ellos desarrollen nuevos valores.
- 3.- Que los educandos desarrollen actitudes y comportamientos - coherentes con los valores con los que se comprometen.

3.4) ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA:

Es importante que los temas a tratar en las sesiones de cv. tengan una profunda significación para los adolescentes (en este caso), a los cuales están dirigidas las actividades. En principio son temas sobre vivencias y experiencias cercanas a ellos: alegría, tristeza, cariño, problemas familiares, la escuela, el trabajo, el tiempo, comunicación, amistad, sinceridad, odio, coraje, violencia, justicia, libertad, dinero, religión; en fin, todo lo que de algún modo los toque de manera profunda.

También se tratan temas que pueden surgir de una situación interna del grupo o de la escuela, o algún acontecimiento social de impacto (temblor, guerra, accidentes, etc.).

Todo sin olvidar también, el introducir temas en los que se observe y analicen situaciones reales que enfrenta la sociedad, (injusticia, hambre, marginación, corrupción) y ante los cuales él tendrá que tomar - una postura; una opción de compromiso para con ellas.

El esquema del programa versa sobre distintas áreas que agrupan diversas actividades programadas.

Comenzando por un grupo de actividades que buscan la creación de un clima en el grupo, a fin de año actividades de evaluación, y así también, actitudes ante las vacaciones.

El esquema general de programación es el siguiente:

1. Clima y ambientación
2. Concepto de sí mismo.
3. Comunicación.
4. Motivación de la propia conducta.
5. Responsabilidad personal.
6. Participación.
7. Solidaridad.
8. Compromiso social.
9. Ante las vacaciones.
10. Evaluación.

El programa consta aproximadamente de 25 sesiones para cada grado, sin olvidar la libertad para introducir temas, o actividades respondiendo a las necesidades del grupo.

El cuaderno de valores (Hoja de valores).

Parte de la metodología específica con la que se trabaja en este programa, se centra en la "Hoja de valores" o bien "cuaderno de valores".

Este es el material principal que se utiliza y que ha probado ser de gran utilidad para la clarificación de valores. Según Rath, la hoja de valores es:

"...una declaración o exposición que incita a pensar,...una serie de preguntas que se copian en una hoja y que tiene un objeto,..., provocar una polémica que el maestro piensa tiene cierto significado relacionado a los valores de los estudiantes."(39)

En esta hoja, durante cada sesión el adolescente escribe el nombre, número de sesión y el título de ésta.

Es preciso recordar que la cv. es individual y personal, y que no es obligatoria que el adolescente muestre a nadie lo que escribió, respetándosele en ese sentido. Así él sentirá más libre de escribir y expresar lo que realmente sienta o piensa, y lo comunicará si es que así lo desea. Esto disminuye un poco la posibilidad de que el adolescente responda tratando de descubrir la expectativa que se tiene de él o que sea menos sincero consigo mismo.

En ocasiones primeramente el adolescente contesta una o tres preguntas en su hoja de valores sobre lo que piensa, siente, o ha observado sobre un tema; se trata de que éste sea individual y en silencio, para que ellos puedan reflexionar y entrar en contacto con ellos mismos. Después de contestadas las preguntas o de haber dibujado sobre ellas se puede proponer el compartir lo escrito y los dibujos, no para propiciar una discusión, sino para dialogar y permitir a los adolescentes escuchar diferentes puntos de vista y retomar sus propias reflexiones.

Al final de la sesión se les pide que escriban o dibujen la experiencia vivida durante la sesión, o bien que escriban lo que aprendieron en ella.

Es interesante darse cuenta como aún realizando una misma actividad, lo expresado como experiencia o aprendizaje en cada sesión varía ---

enormemente entre cada adolescente, de ahí la riqueza personal de los valores descubiertos.

Procedimiento a seguir.

Los principios básicos que deben imperar continuamente a lo largo de la ejecución del programa y durante cada sesión son:

1. Escucharse.
2. Respetarse.
3. Participar.

Se recalca la necesidad del clima de libertad y confianza que debe existir, y el respeto a los demás, no burlarse ni reirse de los demás, sino todo lo contrario, compartir esa felicidad.

Es muy importante la relación personal entre el facilitador y el alumno; es fundamental para ayudar a desarrollar el proceso de valoración, por lo que el facilitador, ya sea si el maestro del grupo y otro orientador, debe aprenderse los nombres de cada alumno y tratar de irlo conociendo cada vez más.

Al comenzar la sesión, el facilitador describe brevemente el fin de la actividad y como se va a realizar ésta, sus intervenciones deben ser breves y pondrá especial cuidado en no introducir sus propios valores o que los alumnos noten alguna expectativa específica sobre ellos.

Un ejemplo del inicio de la sesión, es el siguiente:

"Hoy nuestro objetivo es que cada uno pueda darse cuenta de cómo valora él su tiempo, con frecuencia hacemos cosas sin detenernos a pensar si es eso realmente lo que queremos hacer. Lo importante es que cada uno se dé cuenta de lo que hace con su tiempo o desea hacer. El trabajo es personal..."(40)

(40) María Antonia Pascual. Op. Cit., p. 42

El anterior ejemplo muestra una de las maneras o formas de hacer entrar al alumno en una dinámica personal de reflexión, ya que los valores son personales e individuales.

Con lo anterior no se afirma que en todas las sesiones o por norma general, los adolescentes participen, reflexionen, dialoguen y estén tranquilos. Muchas veces los adolescentes están apáticos, agresivos, hoscos o tristes y no participan igual, pero de cualquier modo se les debe aceptar tal cual son, tal como llegan a la sesión, reflejándoles sus sentimientos y permitiéndoles participar en la medida que lo deseen, y acompañándolos paso a paso.

Si hay un adolescente cuyo comportamiento lesiona el desarrollo de la sesión, no se le castiga, sino que se le dan dos o más alternativas, siempre siguiendo la metodología de cv., por ejemplo:

"Parece que hoy no tienes ganas de trabajar en valores, pero -- puedes darte cuenta que si están molestando a tus compañeros, no les permites trabajar. Puedes elegir salir a dar una vuelta al patio, ir a tomar agua, leer algo, dibujar y posteriormente regresar a trabajar. O sugiere tu alguna otra alternativa. ¿Qué escoges?..."

En cuanto a la retroalimentación, es necesario recalcar, que - debe ser una evaluación de tipo cualitativo sobre las opiniones expresadas, no sobre la persona del adolescente, no se dan juicios para nada de los valores expresados por los adolescentes, no se debe dar una evaluación numérica en ningún caso, ya que es contraproducente y contrario a la teoría de la cv.

Raths da algunas pautas para los maestros para llevar la labor de facilitación óptimamente:

- no moralizar. Cuando el maestro comunique su posición, hágalo abierta y directamente.

- evitar preguntas que exijan una respuesta definitiva (si o no) o que sólo ofrezcan 2 posibilidades extremas.
- no hacer demasiadas preguntas que las hojas de valores no sean una tarea abrumadora.
- que las hojas de valores tengan alguna selección que hacer, alternativas o considerar y consecuencias posibles a cada alternativa.
- hacer preguntas sobre la conducta real, lo que el alumno -- hace o intenta hacer.(41)

Cabe recordar la flexibilidad con la que cuenta el programa, en donde el maestro o facilitador deberá poner en marcha su creatividad, -- adaptando los contenidos de acuerdo a la dinámica interna del grupo.

3.5) PROGRAMA DE CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO EN --
ADOLESCENTES DE LA CASA HOGAR SANTISIMA TRINIDAD:

El programa que a continuación se describirá fue dirigido a las adolescentes de la Casa Hogar Santísima Trinidad, quienes cursan actualmente los últimos grados de primaria y comercio; lo que sería el equivalente al programa de secundaria, ya que sus edades fluctúan entre los 15 y 18 años de edad. Cabe recordar que las alumnas de estos grados se encuentran en una etapa de cambios físicos y psicológicos: La adoles----- cencia, la cual lleva inmersa una serie de transformaciones en el indi-- viduo que lo llevan a cuestionarse una serie de elementos en su forma de vida en que se desenvuelve cotidianamente. Es por esto que se pretende, por medio del proceso de Clarificación de valores, que el individuo lle-- gue a tener la habilidad de darse cuenta de lo que él realmente aprecia

(41) María Antonia Pascual, Op. Cit., p. 43

y quiere, y así pueda actuar en conformidad con sus propias decisiones y no quede bajo las influencias e imposiciones del ambiente que le rodea.

Así mismo, se pretende, que a través de este proceso de autoreflexión, las adolescentes lleguen a aceptarse a sí mismas conformando un autoconcepto más positivo que les permitirá llegar a ser personas más -- adaptadas para con ellas mismas y la sociedad.

Es importante recordar que el programa que a continuación se -- presenta fue elaborado por la Lic. María Antonia Pascual M. atendiendo - al proceso de valoración desde el enfoque de la psicología humanista de C. Rogers y de A. Maslow, y de la teoría de la clarificación de valores - iniciada por L. E. Raths. Este programa fue retomado de la obra de la - autora "EXTRATEGIAS PARA LA CLARIFICACION DE VALORES Y EL DESARROLLO --- HUMANO EN LA ESCUELA".

"Objetivo general:

Promover el desarrollo del proceso de valoración en las alumnas, para que aprendan a tomar decisiones libres teniendo en cuenta alternativas y consecuencias, llegando al compromiso de la acción.

HOJAS DE VALORES1.- AMBIENTACION

Objetivo : Que los alumnos se sitúen ante el nuevo curso que -- comienza; tomen contacto con sus sentimientos, expec tativas y deseos; se conozcan más unos a otros y au- menten la confianza entre ellos.

No. 1 Crecimiento personal

1. El facilitador, a partir de algunas preguntas hechas a los - alumnos, expone brevemente algunas ideas sobre el crecimiento personal y su significado en la vida de los individuos y de la comunidad. Pueden ayudar algunos de estos conceptos:

- Cada persona podemos adquirir muchas y muy diferentes cualidades a lo largo de nuestra vida: habilidades, - gustos, intereses, formas de comportamiento, cultura. Podemos enriquecernos espiritualmente. Nuestra vida es un camino en el que vamos, día a día, formando -- nuestra personalidad, construyendo nuestro ser.
Por nuestra libertad, podemos elegir lo que queremos ser.
- Hay personas muy ricas espiritualmente, y otras muy pobres. Son pobres espiritualmente aquellas que no desarrollan sus posibilidades en los diferentes aspec tos de su personalidad.

2. Trabajo en pequeños grupos. El facilitador da la siguiente guía:

- a) Describir la personalidad de un muchacho (a) de 17 años que tenga una personalidad rica, tanto en su as

pecto intelectual como cultural, social, moral, su carácter.

- b) Describir otra personalidad que haya desarrollado pocas cualidades.
- c) ¿Qué podemos hacer cada uno, y cómo podemos ayudarnos para tener una personalidad más rica?

3. Puesta en común y debate sobre algún punto de interés. El facilitador esté atento a dar respuestas clarificativas.
4. En su hoja de valores cada uno escribe sobre lo que ha descubierto, o aprendido, a la experiencia que ha tenido.

No. 2: Conocernos más

1. El facilitador sugiere que cada alumno ponga en el centro de su hoja de valores, con letras grandes, su nombre.
2. En las cuatro esquinas del papel escriban las respuestas a estas preguntas:
 1. Si tuvieras \$20,000.00 ¿qué te comprarías?
 2. ¿Qué te gustaría hacer el próximo sábado por la tarde?
 3. Dí, en dos o tres palabras, el tipo de persona que te gustaría ser.
 4. ¿Qué harías mañana si fueras Presidente de la República?
3. El facilitador distribuye a los alumnos en grupos de cuatro; cada uno explica al grupo el porqué de sus respuestas.
4. Grupo total. El facilitador propone que pueden hacer algunas -- preguntas en relación con lo que han trabajado, o presentar alguna cuestión; a partir de las aportaciones realiza diálogos --

clarificadores.

5. En su hoja de valores, cada alumno puede escribir sobre su experiencia en esta actividad.

No. 3: Trabajaremos juntos

1. El facilitador prepara tantos rompecabezas como grupos de - alumnos quiere formar en el salón. Cada rompecabezas tendrá tantas partes como alumnos formen un grupo. (pueden ser fotografías o dibujos divididos en partes). Mezcla todos los pedazos de los rompecabezas y da uno a cada alumno. Los --- alumnos buscarán a los compañeros que tienen las otras partes de su rompecabezas, para formar grupo con ellos.
2. Una vez que los grupos han formado sus rompecabezas dialogan sobre estos puntos:
 - a) Experiencia que han tenido al buscar y ser buscados por sus compañeros.
 - b) Elegir una actividad que van a realizar juntos y concretar lo que cada uno quiere aportar para que esa actividad resulte bonita y agradable para todos.
3. Grupo total. El facilitador propone que los alumnos vayan diciendo con rapidez algunas cualidades que, a su parecer, deberá desarrollar la persona que desee ser buscado para trabajar en equipo.
4. En su hoja de valores, cada uno escribe su propia experiencia o aprendizaje.

II.- CONOCIMIENTO DE SI MISMO.

Objetivos: Que los alumnos tengan la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos y puedan tomar conciencia de sus pensamientos, gustos, comportamientos, cualidades, deseos, valores.

No. 4: Mi árbol personal (*)

1. El facilitador sugiere a los alumnos dibujar grandes "árboles personales" sobre pliegos de papel. (Puede ser de periódico). En las raíces escriben, dibujan símbolos o ponen fotografías de todas sus cualidades, talentos, capacidades... (Ponen una cualidad a cada raíz). En las ramas escriben, dibujan o ponen símbolos de sus realizaciones o éxitos. Deben dejarse algunas raíces y ramas desocupadas, de manera que puedan agregarse nuevos elementos a medida que los vayan adquiriendo.
2. A continuación pueden elegirse distintas actividades como:
 - compartir de dos en dos, o en grupos,
 - colocar árboles alrededor del salón,
 - pedir a los compañeros que completen su árbol o que cada uno lo vaya completando en días sucesivos.
3. En su hoja de valores, cada alumno puede escribir algo relativo a su experiencia de haber hecho su "árbol personal".

No. 5: Tengo gustos y preferencias

1. El facilitador sugiere que cada alumno haga una lista de -- diez cosas que le gustan, y después las ordene de modo que ponga un uno delante de lo que más le gusta.
2. Haga una lista de preferencias: escriba diez frases similares a esta: "Yo prefiero ir al cine que al teatro".

(*) Estrategia tomada de HOWE Y HOWE, 1977, pag. 85.

3. El facilitador propone que cada uno reflexione sobre sus gustos y preferencias y después escriba algo sobre su modo de ser.

No. 6: Me vale la pena vivir

1. El facilitador propone que se formen grupos de seis o siete - alumnos, Cada grupo debe escoger un secretario que irá anotando las razones que cada uno presenta para justificar su - posición. Anotará igualmente las críticas o contra-razones presentadas por el grupo.
2. El facilitador ubica al grupo en el hecho fundamental de la dinámica:

EN UN BOTE SALVAVIDAS QUIEREN ESTAR TODOS LOS MIEMBROS DEL GRUPO PERO LA EMBARCACION NO SOPORTA MAS QUE DOS.

Delante de tal hecho, la tarea es la siguiente:

- Cada miembro del grupo debe dar las razones por las cuales él cree que debe sobrevivir, indicar la utilidad de su vida para los demás.
- Nadie del grupo debe evadirse o negarse a luchar para sobrevivir.
- El grupo debe demostrar lo contrario; es decir, que uno no es necesario.
- Primera discusión. Después que cada uno haya expresado sus razones, la discusión de las razones de cada uno se hacen en grupo. El grupo trata de demostrar que las razones de cada uno no son profundas ni suficientes.

- Segunda discusión. El secretario de un grupo se dirige a -- otro grupo y presenta (sin identificar a la persona cuyos hechos presenta) Las razones que cada miembro de su grupo dio para sobrevivir, y la crítica de los demás a estas afirmaciones. Por ejem.: "En mi grupo A dijo que debe sobrevivir porque es un buen alumno y el grupo rechazó tal argumento porque hay varios buenos alumnos, incluso algunos mejores que ----- él..., etc". Cuando el secretario, termina de exponer las razones y contra-razones de su grupo, el otro grupo juzga quiénes deberían sobrevivir. Hecho el juicio, el secretario vuelve a su grupo para anunciar la solución dada y los argumentos presentados.
3. El grupo total hace una evaluación de la experiencia.
 4. Cada alumno puede escribir en su hoja de valores su propia -- experiencia, o bien, lo que se propone, lo que ha aprendido...

No.7: Yo puede aprender más

1. El facilitador expone el siguiente caso:

En el colegio "X", los alumnos de un salón de secundaria tienen un rendimiento bajo en las materias porque no aprovechan el tiempo en la escuela. Ayer, todos se pusieron de acuerdo para no entrar a las clases e ir juntos al cine.
2. El facilitador sugiere hacer una dramatización en la que el director y los maestros del curso deliberan sobre lo que conviene hacer para que estos alumnos tomen conciencia del valor del aprovechamiento del tiempo en la escuela, pide voluntarios para la dramatización y va preguntando qué posición les gustaría defender a cada uno. Establecen los roles y hacen la dramatización. El mismo facilitador puede interve-

nir.

3. Grupo total. Debate sobre algún punto que se considere de interés para el grupo.
4. En su hoja de valores, cada alumno puede escribir sobre algo de lo que hoy se ha dado cuenta, o su experiencia personal.

No. 8: Tengo cualidades (*)

1. El facilitador propone que los alumnos se agrupen espontáneamente en grupos de unos seis. Les proporciona a cada uno una tarjeta de doce por ocho centímetros, y el siguiente cuadro, para que registren respuestas:

	1	2	3	4
	Respuesta de la tarjeta	la. conjetu ra	conjetura revisada	Autor real
1				
2				
3				
etc.				

2. El facilitador les hace ejecutar los siguientes pasos:
 1. Termina la frase incompleta "Mis dos mayores cualidades son..."

Escribela en la tarjeta; no dejes que los otros miembros del grupo vean la tarjeta.

 3. Alguien del grupo debe recoger ahora las tarjetas. Entrégala con la superficie escrita hacia abajo. A con-

(*) Tomada de HOWE y HOWE, 1977, pag.82 y sigs.

tinuación, el miembro que las ha recogido debe mezclarlas.

3. Cada miembro del grupo recoge una tarjeta. No importa si al hacerlo recibes tu propia tarjeta. Guárdala y no reveles que tú eres el autor.
4. Por turno, cada miembro lee la respuesta a la frase incompleta que aparece en su tarjeta. Si tienes problemas para descifrar las palabras o la letra, hazlo lo mejor que puedas y no pidas ayuda. La persona que escribió la respuesta no debe darse a conocer aunque se lea equivocadamente. Si la respuesta es incomprensible o está en blanco, o simplemente señaló, deberá continuar otro.
5. A medida que se lean las respuestas, cada miembro del grupo debe captarlas en la columna número dos.
6. Privadamente, trata de imaginar la persona que dio cada respuesta. Coloca los nombres en la columna número dos.
7. El grupo discute quién escribió cada respuesta y por qué. El porqué es importante, pues es decirle a la persona cómo se la ve.
8. Cuando se hayan discutido todas las tarjetas, cada miembro del grupo realiza otra conjetura en forma privada. La coloca en la columna número tres.
9. Cada miembro del grupo revela su respuesta. Es importante que cada uno discuta alguna de las razones de su respuesta, si las tiene.

10. Cada uno discute la retroalimentación que recibió: ¿Te ven las personas del grupo en la misma forma que tú te percibes?

No. 9: En qué quiero gastar mi dinero

1. El facilitador propone el siguiente caso:
 Supóngase que cada uno de los alumnos del salón tiene en este momento \$50,000.00 para hacer con ellos lo que él quiera, sin que nadie les pida cuentas de cómo lo han gastado, ¿en qué los gastarás tú?
2. El facilitador invita a los alumnos a pensar en qué los gastarían, considerando diferentes alternativas, viendo las consecuencias de una y otra forma de invertir el dinero.
3. Trabajo en pequeños grupos. Cada alumno dice a sus compañeros en qué gastaría el dinero y por qué.
4. Debate sobre el uso del dinero.
5. Cada uno escribe en su hoja de valores la experiencia que ha tenido, lo que ha aprendido o si ha decidido algo.

No. 10: Mi religión

1. El facilitador hace escuchar una música suave. Sugiere a -- los alumnos concentrarse y darse cuenta cada uno de qué tan importante es para él la religión: qué piensa, qué siente.
2. En su hoja de valores, cada alumno, si lo desea, responde -- a estas preguntas:
 - ¿Cuál es mi relación con Dios?
 - ¿Qué lugar ocupa en mi vida?

- ¿Cómo me siento ante mi situación respecto de Dios?
- ¿Vivo de acuerdo con lo que siento y pienso en este aspecto?
- ¿Qué deseo?

3. Espontáneamente, los alumnos que lo deseen pueden compartir sus experiencias.

III.- RELACIONES CON LOS DEMAS

Objetivo: Que los alumnos se den cuenta de los diferentes aspectos de su relación con los demás y tengan experiencias para desarrollar nuevos valores.

No. 11: Vivo entre la gente

1. El facilitador expone brevemente algo acerca de las múltiples relaciones que tenemos con otras personas. Después propone - que, en grupos de cinco o seis, salgan a la calle y, por espacio de veinte minutos (tiempo en que deben estar de regreso en la escuela), observen distintas personas y elijan algún aspecto de interrelación personal que les interese comunicar a los demás en el salón.
2. Grupo total. Puesta en común de las observaciones y temas elegidos.
3. En su hoja de valores, cada uno expresa su experiencia.

No. 12: Yo puedo ser generoso

1. El facilitador invita a los alumnos a escribir un cuento muy breve que tenga como personaje central una persona generosa. Lo pueden traer el próximo día. Después de entregados, el facilitador leerá alguno al azar.

2. Como ayuda para escribir el cuento, el facilitador propone - que los alumnos digan en alto algunos rasgos o conductas que indican que alguna persona es generosa. Las escribe en el - pizarrón.
3. Cada alumno ordena las conductas o rasgos indicados según la importancia que él les da. Puede ayudarse de esto para escribir su cuento.

NOTA: La dinámica para la lectura de los cuentos puede decidirla el facilitador con los alumnos.

No. 13: Vivo en familia

1. El facilitador distribuye a los alumnos en grupos y da una fotografía a cada grupo que representen escenas de vida familiar.

Propone el siguiente trabajo:

- a) Cada alumno va diciendo lo que le sugiere la fotografía.
 - b) Breve intercambio de puntos de vista,
 - c) Hacer una síntesis de lo que el grupo desea comunicar a los demás.
2. Puesta en común de las síntesis de los grupos. El facilitador esté atento a dar respuestas clarificativas.
 3. Cada alumno, si lo desea, puede escribir en su hoja de valores lo que él desea hacer para integrarse más en su familia.

No. 14: Si yo soy sincero

1. El facilitador lee la fábula de Esopo el pastor mentiroso:

Queriendo divertirse a costa de los demás, un pastor - se puso a gritar hasta desgañitarse:

- el lobo, el lobo!

Los campesinos, al oírle, corrieron en su auxilio, pero encontraron al pastor tranquilo y recostado a la sombra de un árbol. No contento con su primera mentira, al día siguiente volvió a llamar.

- Socorro, socorro, que viene el lobo!

Esta vez, armados de hachas y palos, los vecinos acudieron; mas, no hallando al lobo, regresaron disgustados a sus campos, mientras el pastorcillo, satisfecho festejaba su mentira.

Poco después vino de verdad el lobo y, aunque el mentiroso gritaba con todas sus fuerzas, nadie acudió a salvarlo. Entonces el lobo hizo presa del rebaño y terminó matando al mentiroso, que en vano pedía auxilio.

2. El facilitador sugiere que cada alumno escriba en su hoja de valores lo que él cree que le ocurrirá a un muchacho (a) que no es sincero con su familia o con sus amigos.
3. Puesta en común. El facilitador recoge las aportaciones y va escribiéndolas en el pizarrón. Pide algún comentario espontáneo sobre las aportaciones. Procura dar respuestas clarificativas.
4. Cada alumno puede escribir en su hoja de valores si le ha interesado esta actividad, o la experiencia que ha tenido.

No. 15: Quién será mi compañero (a)

1. El facilitador sugiere que cada alumno (a) recuerde muchachos (as) que conoce y busque en ellos cualidades a características que le ayudaban a penetrarse con una persona.

2. Describan a una persona a quien elegirían como compañero para vivir siempre y después respondan a estas cuestiones:
 - a) Qué espero yo de mi compañero
 - b) Qué quiero yo aportar en la relación con mi compañero, - de modo que esa relación llegue a ser una profunda amistad.
 - c) Qué puedo yo hacer desde ahora para llegar a ser capaz de una relación así.
3. Grupo total. Debate sobre la relación de pareja. El facilitador esté atento a la interacción entre los alumnos. Procure dar respuestas clarificativas.
4. Cada alumno, en su hoja de valores, puede escribir sobre lo que les ha sugerido esta actividad.

IV.- NUESTROS PROBLEMAS

Objetivo: Que los alumnos tomen contacto con sus inquietudes, preocupaciones, deseos y valores relacionados con la etapa de su vida por la que están pasando; que tengan algunas experiencias que les posibiliten el desarrollo de valores.

No. 16: Nuestros problemas

1. El facilitador propone que cada alumno se concentre y piense en algún problema o tema que le interese tratar en las actividades de clarificación de valores.
2. Hacen una lluvia de ideas para recoger las aportaciones, que irán quedando escritas en el pizarrón.

3. Por votación, se elige un tema y se debate. El facilitador estará atento a dar respuestas clarificativas.
4. En su hoja de valores, cada alumno escribe su aprendizaje o experiencia de hoy.

No. 17: Nos hacemos una pregunta

1. El facilitador explica la técnica del "ordenador desechable" (*) para establecer prioridades:
 - a) El facilitador presenta una caja negra con una ranura y la coloca sobre su mesa.
 - b) Forma grupos de cinco o seis alumnos y les dice: aquí tenemos un ordenador capaz de resolver cualquier pregunta que se le haga.

Pero sólo resolverá una pregunta o problema, para luego ser desechado, por lo cual cada grupo deberá decidir -- qué pregunta o problema deberá plantearle al ordenador. Cada miembro del grupo deberá ver reflejado su pensamiento en la pregunta o problema que se plantea al ordenador. Todos deben decir algo y debe existir un acuerdo unánime en la pregunta elegida.
 - c) Una vez hecha la pregunta cada grupo la introduce en el ordenador.
2. Puesta en común de las preguntas formuladas por cada grupo. Pueden dar las razones de su elección.
3. Grupo total. Los alumnos debaten o votan hasta llegar a una

(*) Idea tomada de HOWE y HOWE, 1977, pág. 1977.

pregunta única para todo el salón. El grupo que formuló la pregunta queda encargado de preparar una actividad para trabajar el próximo día con ese tema.

No. 18: ¿Normas?

1. El facilitador pide a los alumnos que hagan una lista de -- normas familiares y escriban al lado de cada una: ¿Es necesaria o no? ¿Porqué?
2. El facilitador sugiere debatir sobre alguna norma familiar. Pide aportaciones sobre qué norma les gustaría debatir. Por el procedimiento que estime oportuno, eligen una para ser debatida y la debaten. El facilitador dará respuestas clarificativas buscando que los alumnos reflexionen sobre el fundamento de su modo de pensar.
3. Cada alumno puede escribir en su hoja de valores lo que ha aprendido, o la experiencia que ha tenido.

V.- MOTIVACION DE LA CONDUCTA

Objetivo: Que los alumnos tengan alguna experiencia que les permita darse cuenta de lo que a ellos les mueve a realizar sus tareas y distintas actividades.

No. 19: Yo puedo ganar o perder libertad

1. El facilitador, a partir de algunas preguntas hechas a los alumnos, les ayuda a darse cuenta de cómo, a veces, formamos hábitos o adquirimos costumbres, que nos fuerzan, en diferentes grados, a unas determinadas conductas. Propone a los -- alumnos que piensen situaciones en las que se da esto y las comuniquen al grupo, el facilitador puede también aportar.

2. Cada alumno escribe en su hoja de valores la respuesta a estas preguntas: ¿Qué cosas estoy eligiendo más libremente? -- ¿Qué cosas estoy haciendo como forzado por alguna presión interior o exterior? ¿Qué es lo que realmente quiero respecto de...?
¿Me reflexionado viendo pros y contras?
3. Los alumnos que lo deseen pueden hacer un dibujo que exprese la experiencia que han tenido, o bien escribir lo que desean.

No. 20: Yo me comporto así debido a...

1. El facilitador sugiere a los alumnos que se den cuenta de lo que les mueve y de lo que pretenden con algunos comportamientos suyos.

Para ello les propone escribir frases como éstas:

- Mi comportamiento en mi casa es debido a...;
lo que busco es ...
- lo que en el fondo yo busco con mi modo de comportarme en el salón es ...
- lo que a mí me influye para portarme ...en...es...

2. Intercambio en grupos pequeños (mejor si son amigos) sobre este tema: ¿Para qué me ha servido esta experiencia?

No. 21: Cosas que quiero lograr este año

1. El facilitador sugiere a los alumnos que hagan una lista de cinco cosas que desean lograr antes de que termine el año y las numeren por orden de importancia.
2. Pongan al lado de cada una la razón o motivo por el que desean lograrlo. Profundicen en la posible cadena de motivos para cada deseo.

3. Intercambien en grupos pequeños lo que deseen de sus deseos o de su experiencia.
4. Los alumnos que lo deseen, hacen en su hoja de valores un dibujo que exprese su mayor deseo, o bien busquen alguna fotografía, o lo expresen por escrito.

VI.- PARTICIPACION Y COMUNICACION

Objetivo: Que los alumnos puedan darse cuenta de lo que significa para ellos la participación en decisiones y tareas de grupo, así como lo que significa la comunicación personal en sus diferentes formas, de modo que puedan desarrollar valores en estas áreas.

No. 22: Cómo participo

1. El facilitador sugiere que los alumnos elijan una situación en la que ellos habitualmente se encuentran: familia, salón de clase, grupo de amigos...; se dibujen tal como ellos se ven en ese ambiente.
2. En su hoja de valores escriban la respuesta a estas similares preguntas: ¿Cuál es mi estilo de estar ahí? ¿Que recibo? ¿Qué doy? ¿Cómo participo? ¿Cómo me siento?.
3. Se reúnen los alumnos que hayan elegido situaciones similares (familia, salón, amigos) y comporten sobre las satisfacciones y dificultades que encuentran en la comunicación.
4. Cada alumno, en su hoja de valores, pueden escribir sobre lo que ha aprendido, o la experiencia que ha tenido.

No. 22: Participación en un equipo

1. El facilitador sugiere que los alumnos elijan una situación en la que ellos habitualmente se encuentran: familia, salón de clase, grupo de amigos...; se dibujen tal como ellos se ven en ese ambiente.
2. En su hoja de valores escriban la respuesta a estas similares preguntas: ¿Cuál es mi estilo de estar ahí? ¿Qué recibo? ¿Qué doy? ¿Cómo participo? ¿Cómo me siento?.
3. Se reúnen los alumnos que hayan elegido situaciones similares (familia, salón, amigos) y comporten sobre las satisfacciones y dificultades que encuentran en la comunicación.
4. Cada alumno, en su hoja de valores, pueden escribir sobre lo que ha aprendido, o la experiencia que ha tenido.

No. 23: Participación en un equipo

1. El facilitador sugiere a los alumnos que formen grupos espontáneos de cinco o seis miembros; una vez reunido el grupo se organice y contesten a esta pregunta: ¿Qué podemos --- hacer como grupo para comunicar o mostrar algo, el próximo día, a todo el salón? (Puede ser una dramatización, una narración, un juego, un cartel, enseñar o hacer algo). Toman decisiones.
2. Puesta en común. El facilitador pregunta a cada grupo cómo han trabajado, si han llegado, o no, a un acuerdo; si se compromete a presentar algo el próximo día, y cuánto tiempo, aproximadamente, necesitarán. Si le parece oportuno, hace una evaluación de los procesos del grupo.

NOTA: El próximo día se dedicará a la presentación de actividades.

VII.- RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL

Objetivo: Que los alumnos se den cuenta de lo que piensan y sienten ante la realidad social, adquieran un pensamiento crítico y puedan desarrollar valores en este campo.

No. 24: Yo he visto

1. El facilitador pide a los alumnos que enumeren y describan algunas realidades de injusticia social que ellos mismos han podido observar.
2. Se organizan grupos para compartir lo que han escrito, y dialogan sobre cuestiones como éstas: ¿De quién depende esta situación? ¿Qué podemos hacer nosotros ante estas realidades? Un secretario del grupo recoge por escrito las ideas principales para comunicarlas en la puesta en común.
3. Puesta en común de las aportaciones de los grupos.
4. Cada alumno puede escribir en su hoja de valores: ¿Que siento yo ante estas realidades? Dibuja algo que le exprese lo que desearía hacer.
5. El facilitador pide a los alumnos que traigan para el próximo día algún cartel, algunos datos, algún escrito sobre la realidad de los marginados. Les sugiere seguir reflexionando el tema.

No. 25: Lo que yo he buscado

1. El facilitador indica a los alumnos que formen grupos de cinco o seis para compartir lo que cada uno ha traído. El grupo selecciona lo que desearían compartir con todo el salón.

2. Puesta en común de las aportaciones de los grupos. Si hubo algunos que no trajeron nada el facilitador les dará aportunidad para que expresen lo que les ha pasado, lo que sienten.
3. Cada alumno hace un dibujo que exprese las ideas que más le hayan impresionado en la puesta en común. Pueden exponerse los dibujos en el salón.

No. 26: Un muchacho ha robado

1. El facilitador propone dramatizar el siguiente caso:

Juan, de catorce años, ha ido robando algunas cosas en una casa donde prestaba sus servicios después de salir de la escuela. Falta bastante a las clases y su rendimiento es bajo. Está en tercero de Secundaria y tiene dificultades para aprobar el año. El dinero que consigue se lo lleva a su madre, quien trabaja también para sacar adelante a sus seis hijos. Juan es el mayor; el padre abandonó la familia, la señora donde trabaja Juan ha ido a la escuela para pedir al director que expulse a Juan. El director ha querido que el caso sea discutido en una junta de la que forman parte: el director, un maestro, un -- alumno compañero de Juan, un padre de familia, una madre de familia un abogado, un policía y un psicólogo.

2. Harán la dramatización de la junta. Propone que varios -- alumnos escojan el papel que quieran representar y piensen lo que van a decir en la junta.
3. Después de la dramatización se hace un debate sobre el con- nido de la misma.

el facilitador atiende a que los diálogos sea clasificadores.

4. Cada alumno escribe en su hoja de valores la respuesta a esta pregunta: ¿Si yo fuera el director, qué haría con Juan?

VIII.- ANTE LAS VACACIONES

Objetivo: Que los alumnos se den cuenta de lo que quieren hacer en el tiempo de vacaciones y tengan oportunidad de pensar en los medios para alcanzar los objetivos.

No. 27: Mi plan de vacaciones

1. El facilitador sugiere a los alumnos que hagan una lista de cosas que quieren conseguir durante las próximas vacaciones; después les indica que las ordenen de mayor o menor importancia y pongan a cada lado de lo que quieren conseguir los medios que necesitan; si depende de ellos, o de otros, o de circunstancias inciertas...
2. El facilitador propone ahora que cada alumno haga un plan para conseguir sus objetivos y lo escriba en su hoja de valores. Les invita también a hacer un dibujo o un collage que exprese lo que desean que sean sus vacaciones.

IX.- EVALUACION

Objetivo. Que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico y valorativo, tanto respecto de su aprovechamiento de las actividades como de las actividades mismas.

no. 28: Evaluación y autoevaluación

1. Puede utilizarse alguno de los cuestionarios incluidos en el

apéndice, introduciendo las modificaciones que se crean convenientes; o bien, preparar uno adecuado al grupo. Es conveniente que haya alguna pregunta proyectiva.

2. Después de la evaluación individual se puede hacer la evaluación en el grupo total." (42)

Es importante hacer mención que durante la ejecución del programa antes mencionado, se hicieron algunas modificaciones en cuanto a ciertos temas y dinámicas de grupo. Por enunciar algunas dinámicas, se trabajaron de tipo: comunicación interpersonal para ruptura del hielo, para amenizar la presentación de algunos contenidos, y diferentes dramatizaciones, entre otras.

También se manejó equipo audiovisual; se les fue proyectada a los adolescentes una película de tipo motivacional. Se utilizaron diferentes cassettes con música gravada previamente seleccionada y en algunas ocasiones se realizaron ciertos trabajos manuales y -- actividades recreativas, con el fin de enriquecer y complementar el proceso de la clarificación de valores.

Todo lo anterior se pudo llevar a cabo gracias a la flexibilidad del programa.

(42) María Antonia Pascual. Op. Cit., p. 135-147

CAPITULO IV

IV. M E T O D O L O G I A :

4.1) OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

4.2) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.3) HIPOTESIS

4.4) DEFINICION DE VARIABLES

4.5) METODO

4.5.1) MUESTRA

4.5.2) DISEÑO

4.5.3) INSTRUMENTOS DE MEDICION

4.5.4) PROCEDIMIENTO

IV. M E T O D O L O G I A

4.1) OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Objetivo General:

El objetivo general de la tesis es:

- Aplicar un programa para la clarificación de valores y el desarrollo humano, a nivel secundaria, con el fin de mejorar el autoconcepto de adolescentes con problemas familiares y de conducta.

Objetivos Específicos:

- Corroborar que las adolescentes que permanecen estudiando en la Casa Hogar durante las tardes, presentan un autoconcepto más bajo que aquellas que estudian la secundaria fuera de la institución.
- Comparar los niveles de autoconcepto que presentan los diferentes -- grupos.
- Determinar los factores psicosociales que intervinieron en el nivel de autoconcepto.
- Ayudar a las adolescentes en la adquisición de valores que les permitan aceptarse a sí mismas y a la sociedad que les rodea.
- Favorecer las relaciones entre jóvenes, familiares y personal de la Casa Hogar.
- Conscientizar a la adolescente de los valores que posee como ser humano, y la posibilidad que tiene de propiciar cambios consigo misma y su comunidad.
- Contribuir a la formación integral de las adolescentes de la Casa Hogar Santísima Trinidad, a través de diferentes actividades pedagógicas.
- Difundir en las restantes Casas Hogares de la República, la posibilidad de implementar este tipo de programas dentro de sus planes edu-

cativos, enfocados a los valores y desarrollo humano de las adolescentes.

4.2) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Se ha venido describiendo, desde el inicio de este trabajo, las características del adolescente en México, y concretamente de aquellas jóvenes que presentan serios problemas familiares y de conducta, quienes viven en Casas Hogares.

Gran parte de la problemática que estas adolescentes muestran, corresponden al reflejo de un país subdesarrollado como el nuestro, en donde las diferencias socioeconómicas se hacen notar, no solo en las adolescentes que viven en estas instituciones, sino también las encontramos en las calles ejerciendo subempleos y otras actividades.

Una de las características de los países en vías de desarrollo es la falta de asistencia a los problemas psico-sociales de la población. La falta de instituciones, personal capacitado y métodos, así como técnicas de rehabilitación, hacen muy difícil la tarea de resolver los problemas de esta naturaleza.

En nuestro país en vías de desarrollo, con tales carencias, se incrementan notablemente estos problemas. Con una población joven en la que el 50% de habitantes es menor de 15 años, es obvio que en este sector marginado sean frecuentes los casos de problemas familiares y de conducta, tanto en lo que se refiere a la adaptación a la sociedad, como al sano desarrollo de su personalidad.

Ejemplificando lo anterior, ante el aumento de adolescentes desorientadas hoy en día, los casos de mujeres jóvenes que por falta de una adecuada orientación sexual, muestran desajustes en su conducta, reflejándose en la prostitución a muy temprana edad. (43)

(43) Gema Lespron y Félix, Trabajo Social y la educación sexual con jóvenes del Hogar Santísima Trinidad p. 5-8

Por otro lado las encontramos también en pandillas, en la vagancia o desempeñando roles ajenos a su edad, sosteniendo y cuidando hermanos menores, creándoles estas situaciones una problemática existencial muy severa, que se verá reflejada en su personalidad futura.

En la ciudad de México, una de las más pobladas del mundo, estos problemas se presentan con una incidencia muy marcada sin que los recursos para detenerlos sean suficientes. Las instituciones para su atención resultan insuficientes, y en muchos casos, inadecuados.

No obstante a lo anterior, las Casas Hogares son una buena posibilidad de rehabilitación para estas adolescentes quienes no han formado parte de una "familia"; ya sea que haya faltado alguno de los padres o ambos, o bien hayan tenido un sustituto materno o paterno, que a la larga hace aún peor su situación afectiva. "Cuando no hay una persona, sea la madre o quien la sustituya, a la cual el niño esté unido y encuentre en ella afecto y reparo, el niño tiende a retraerse mentalmente y a ---- crear una serie de desviaciones psíquicas que trascienden en su vida ulterior." (44)

Los casos que son atendidos por estas Casas Hogares demuestran esta realidad, ya que más del 90% de las adolescentes, al provenir de hogares desintegrados, muestran grandes carencias en la fijación de sus sentimientos ya que les ha faltado la seguridad, y sobre todo el afecto, teniendo como consecuencia los desajustes en su personalidad, lo que les hace presentar un autoconcepto devaluado y empobrecido.(45)

Es necesario entonces, no solamente la formación de un ambiente - sustituto familiar, sino fomentar un ambiente propicio en donde la adolescente encuentre respuesta a sus necesidades y satisfactores.

(44) Armida Aberastury. Op. Cit., p. 78

(45) Gema Lespron y Félix. Cf., p. 43

Desde sus comienzos el ideal del iniciador de la obra que realizan las hermanas trinitarias fue la de preservar a las jóvenes que se encontraban carentes de ayuda moral y económica, y que en aquella época como hasta la fecha, llegan a la ciudad de los pequeños pueblos donde viven, a fin de ganar algo más de dinero y deslumbradas por lo que les puede ofrecer una gran ciudad. (46)

Estas jóvenes casi siempre reciben ofrecimientos de ayuda y trabajo por mujeres u organismos que se dedican a la explotación por medio de la perversión sexual, y cuando ellas quieren salir, se dan cuenta que no lo pueden lograr.

Es así como se creó esta obra, para ayudar así también a las adolescentes abandonadas o que viven en la vagancia y carecen de trabajo. En las Casas Hogares se les recibe si solicitan su ingreso voluntariamente y desean una formación y preparación intelectual.

Inicialmente se les buscaba en donde quiera que se encontraban -- ayudándolas a salir del dominio de aquellas mujeres que ejercían con e--llas la compra venta y que las engañaban con falsos placeres y trajes -- vistosos; esto se lograba visitando los hospitales y cárceles, lugares en los que se hablaba con ellas orientándolas y ayudándolas, así como ofreciéndoles el Hogar y con ello, una alternativa para mejorar su situación, y si alguna decidiera entrar se le recibirá de inmediato, sin ningún requisito ni papel que detenga o retrase su ingreso.

A quienes trabajan en la institución se les anima a tratar con -benevolencia a las jóvenes a fin de recuperar en ellas la dignidad que han perdido. La ayuda que se les intenta brindar está enfocada en todos los sentidos, ya que normalmente llegan con un grado de cultura muy elemental y con graves problemas familiares, lo que les hace sentirse inse

guras y que no valen como personas.

Entre los fines que persigue esta Institución, está el moralizar a la persona, tratarla sin distinción de edad, posición social o problemática por la que atraviesa, procurando brindar una atención personalizada, sin limitación de estancia en la Casa Hogar; formando todo esto parte de un largo y arduo proceso de regeneración continua. Tienen la oportunidad de aprender diferentes labores en los talleres que ahí existen, con la finalidad de que adquieran suficiente capacitación técnica para enfrentarse a un mundo cada vez más competitivo, tratando de crear en ellas un espíritu de trabajo, considerando que la terapia ocupacional es uno de los medios más importantes para lograr su rehabilitación.

Se les brinda también una capacitación intelectual a fin de que progresen en sus estudios, ya que normalmente la situación traumática en que han vivido, les ha impedido superarse como personas.

Se ha podido observar, a través de la convivencia diaria con estas adolescentes, la necesidad de fomentar un cambio de actitudes y valores. Es preciso educar en favor de la creatividad y la humanización; aspectos que se encuentran perdidos en las adolescentes de esta Casa Hogar, debido a la educación informal o nula que han recibido desde pequeñas, situándolas en un lugar inferior ante los ojos de la sociedad; rol que asumen con sumisión.

Es urgente tratar de cambiar esos pseudo valores por valores que les hagan ser individuos más creativos, y que tengan actitudes positivas que se manifiesten en cada uno de sus actos y decisiones.

Otro fenómeno observable en estas adolescentes es un marcado y -- profundo sentimiento de inferioridad acarreado desde el seno familiar, en donde la mayoría de sus mamás son madres solteras que no alcanzan el salario mínimo, lo cual repercute en toda su vida de subsistencia económica, apareciendo también latentes problemas familiares.

por lo anterior:

- Es preciso educar a estas adolescentes partiendo de su situación muy concreta y particular que le ha afectado en su personalidad, sobre todo por las carencias ambientales.

- Considerar a la joven con todo el valor y dignidad fundamentales de la persona humana.

- Fomentar el amor hacia si misma y hacia los que le rodean, procurando desarrollar en ellas sus potencialidades personales encaminadas a su unificación personal e integración familiar, social y laboral.

- Posibilitarles una nueva etapa en la que puedan recuperar lo más valioso de la "etapa previa" (relaciones familiares, estudio interrumpido, autovaloración, valores éticos, etc.).

- Esforzarse por llegar a los padres de las adolescentes y -- otros sectores de la sociedad, en busca de sus derechos e integración -- social.

- Sabiendo así también, que las metas que se persiguen en el -- Hogar Santísima Trinidad, son:

"a) Llevar a la joven a aquello de que careció anteriormente, o intensificarlo.

b) Crear hábitos de bien obrar, orden, limpieza, aseo personal, trabajo, buena distribución del tiempo libre, y la organización o -- creación de un proyecto de vida noble y digno.

c) Capacitación en algún oficio por el que demuestra mayor -- inclinación en orden a su futuro.

d) Conseguir hábitos de trabajo en talleres de aprendizaje y producción.

e) Aprender a valorar lo que vale el esfuerzo, la aplicación y el rendimiento personal.

f) Conseguir una vinculación afectiva con la vida de las --- adolescentes, sus problemas, sus inquietudes, desarrollo, sus aspiraciones, etc."(47)

Realizando una conscientización de que estas adolescentes son objeto de rehabilitación, que "aún no han superado adecuadamente sus problemas de personalidad por falta de una formación que esté estrechamente relacionada con su sobrevivencia, y que abarque cada uno de los aspectos de su existencia"(48), surge la profunda inquietud de unir conocimientos, esfuerzo y voluntad por contribuir, en la medida de lo posible, con la educación integral que esta orden trinitaria pretende brindar a este tipo de adolescentes, contribuyendo en el aspecto pedagógico con la aplicación de un programa de valores tendiente a minimizar sus crisis de identidad, trabajando con esmero pensando no lo que esa joven ha sido, - sino lo que puede llegar a ser...

Desprendiéndose la siguiente interrogante, la cual será preciso responder al final de esta investigación.

¿ES POSIBLE MEJORAR EL AUTOCONCEPTO DE ADOLESCENTES CON PROBLEMAS FAMILIARES Y DE CONDUCTA, A TRAVES DE LA APLICACION DE UN PROGRAMA PARA LA CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO?

(47) Gema Lespron y Félix. Op. Cit., p. 128

(48) Mariana Campero Guajardo. Op. Cit. p. 29

4.3) HIPOTESIS:

Para partir a la explicación de la técnica de investigación utilizada en este trabajo, es necesario presentar las hipótesis que se desprenden del mismo:

Hipótesis Conceptual:

"Los valores y un conjunto de creencias, la familia, la sociedad y la escuela, proporcionan al sujeto las bases para su autoconcepto."(49)

"Intimamente relacionados al autoconcepto se encuentran los valores, los cuales tienen significado en las historias vitales de los individuos."(50)

Hipótesis GeneralHipótesis de Trabajo:

El autoconcepto que presenta una adolescente con problemas familiares y de conducta mejorará si recibe la aplicación de un programa para la clarificación de valores y desarrollo humano.

Hipótesis Específicas

PRE-TEST:

1. H_a : Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A_1 en relación al que presenta el grupo B_1 .

$$H_a: A_1 \neq B_1$$

H_0 : No existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A_1 en relación al que presenta el grupo B_1 .

$$H_a: A_1 = B_1$$

(49) M. Roseberg, La autoimagen del adolescente y la sociedad, Edit. Paidós, p. 42

(50) G. Simpson, El hombre en la sociedad, Edit. Paidós, p. 115

POS-TEST:

2. H_a : Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A2 en relación al que presenta el grupo B2.

$$H_a: A2 \geq B2$$

H_o : No existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A2 en relación al que presenta el grupo B2.

$$H_o: A2 = B2$$

3. H_a : Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A1 en relación al que presenta el grupo A2.

$$H_a: A1 \leq A2$$

H_o : No existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A1 en relación al que presenta el grupo A2.

$$H_o: A1 = A2$$

4. H_a : El autoconcepto que presenta el grupo B1 es mayor o igual al que presenta el grupo B2.

$$H_a: B1 \geq B2$$

H_o : El autoconcepto que presenta el grupo B1 no es mayor ni igual al que presenta el grupo B2.

$$H_o: B1 \neq B2$$

4.4) DEFINICION DE VARIABLES:

A continuación se presentarán las definiciones de las variables o elementos de las hipótesis:

Variable Dependiente:

V. D. - AUTOCONCEPTO

Variable Independiente:

V.I. - CLARIFICACION DE VALORES

Definición Conceptual

V.D. - AUTOCONCEPTO = "Es la percepción de nosotros mismos; en -- términos específicos, son nuestras actitu-- des, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apa- riencia y aceptabilidad social."(51)

V.I. - CLARIFICACION= "...una técnica que a partir de preguntas - DE VALORES y actividades, enseña el proceso de valora- ción y ayuda eficazmente a la persona a -- aplicar dicho proceso en aquellos aspectos de su vida para que sean más ricos en valo- res."(52)

Definición Operacional

Se especifican otras variables independientes y sus respectivos indicadores, intervinientes en la investigación.

(51) B. M. Byrne, Op. Cit., p. 428.

(52) W. Kirschenbaum, Op. Cit. p. 22

<u>V.I.</u>	<u>Indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Grado escolar - Rendimiento escolar - Institución que canaliza a la adolescente 	<ul style="list-style-type: none"> - 14, 16 16, 18 - primaria, secundaria - normal, irregular - caso particular, protección social, problemas de conducta, abandono, problemas familiares, robo, seducción, problemas del ambiente, etc.
<ul style="list-style-type: none"> - Estado civil padres 	<ul style="list-style-type: none"> - casados por civil, unión libre, - casados por iglesia, casado por civil e iglesia.
<ul style="list-style-type: none"> - Ocupación del padre 	<ul style="list-style-type: none"> - albañil, empleado, comerciante, campesino, chofer, panadero, ebanista, en cárcel, no se sabe, no trabaja, falleció.
<ul style="list-style-type: none"> - Ocupación de la madre 	<ul style="list-style-type: none"> - sirvienta, hogar, vendedora ambulante, empleada, campesina, comerciante, falleció, no se sabe.
<ul style="list-style-type: none"> - Situación de los hogares de las jóvenes 	<ul style="list-style-type: none"> - hogar desintegrado, hogar integrado, viven separados los padres.
<ul style="list-style-type: none"> - Número de uniones libres de la madre 	<ul style="list-style-type: none"> - 1a., 2a., 3a., 4a., 5a.
<ul style="list-style-type: none"> - Situación del padre 	<ul style="list-style-type: none"> - vive con otra persona distinta a la mamá, falleció, vive solo.
<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos malos de los dos padres 	<ul style="list-style-type: none"> - agresión hacia la adolescente, alcohólico, vivía con más personas a la vez, corre peligro con sus padres.

- Hábitos malos solo uno de los padres
- Apreciación de las jóvenes sobre el comportamiento de sus padres o tutores.
- Apreciación de las jóvenes con respecto al cariño que les demuestran sus padres

V.D.

- Autoconcepto
- Valor

- alcohólico, esposa alcohólica, maltrato a la adolescente, abandono - por parte de la mamá, corren peligro con el papá.
- buenos los dos, malos los dos, bueno solo uno, malo solo uno.
- Me quieren mis padres, no me quieren mis padres, sólo me quiere mi mamá, sólo me quiere mi papá, sólo me quieren otros familiares.

Indicadores

- yo físico, como estudiante, con mis amigos, emocional, moralmente, como hijo.
- metas o propósitos, aspiraciones, actividades, intereses, sentimientos, creencias o convicciones.

4.5) METODO4.5.1) MUESTRA:Inicio de las Casas Hogar de la orden Trinitaria

Los orígenes de las Casas Hogares fueron en el año de 1885 en México España, siendo el fundador Dn. Francisco de Asis Méndez Casariego, quien al darse cuenta de cuantas jóvenes se encontraban en situaciones carenciales por problemáticas personales, familiares o sociales, trata de rehabilitarlas fundando una institución que les proporcione una formación integral, y que les permita ser agentes de cambio, así como personas útiles a la Sociedad y a sí mismas.

En México se inicia la fundación en el año de 1925 en la ciudad de Puebla, en donde se instalaron las primeras religiosas trinitarias.

Estas Casas Hogares tienen las mismas características o ideales del fundador, teniendo por naturaleza, haber sido instituidas para el servicio de las jóvenes más necesitadas, y recibir las con toda su problemática. Esta obra es de carácter benéfico-social sin fines lucrativos.

Tienen como tarea fundamental la formación y acompañamiento de la joven a la cual atienden en hogares o residencias y están abiertas sus puertas a todas aquellas adolescentes que quieran mejorar su situación, siempre y cuando, colaboren con una actitud positiva a su formación y a la solución del problema que presentan, sea cual sea su procedencia.

Actualmente las Hermanas Trinitarias cuentan con seis casas en la República Mexicana, y son: Puebla, Pue., dos casas en el D.F., Cuernavaca, Mor., Mérida, Yuc., y Mexicali, B.C.; todas ellas con el mismo objetivo, que es: "Prestar su ayuda y orientación a las jóvenes más necesitadas, preservando a las que están en peligro y tendiendo la mano a las que del

vicio quieren salir, promoviéndolas en sus valores a fin de que recuperen su dignidad original, y sean en el futuro mujeres útiles a la sociedad."(53)

Todos estos hogares son asociaciones civiles y cuentan, cada una, con un patronato interno que las representa. Están constituidas como --- "Hogares Colectivos" las dos casas ubicadas en el D. F., las cuales son: Hogar Santísima Trinidad, como colectivo No. 9, y Patronato Francisco Méndez, como Hogar Colectivo No. 3.

En los dos Hogares se cuenta también con la ayuda económica de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. En el área pedagógica, a nivel - primaria, se encuentran apoyadas por la Secretaría de Gobernación quien las registra ante la S.E.P. como Escuela de Educación Especial; de la - misma secretaría se les proporciona artículos de aseo, ropa, útiles esco- lares, medicinas y alimentos.

El presente trabajo se ha realizado en una de las Casas Hogares, situada en la calle de San Marcos No. 92, Tlalpan, cuyo nombre es "Casa Hogar Santísima Trinidad". En el año de 1981 ésta pasó a ser un orga- nismo del Consejo Tutelar, denominados "colectivos", siendo éste el No.9, como ya se mencionó con anterioridad; éste sin dejar de pertenecer a la Junta de Asistencia Privada. Todas las actividades relacionadas con el Consejo Tutelar se realizan a través del "Patronato Auxiliar de Preven- ción Social para menores A. C."

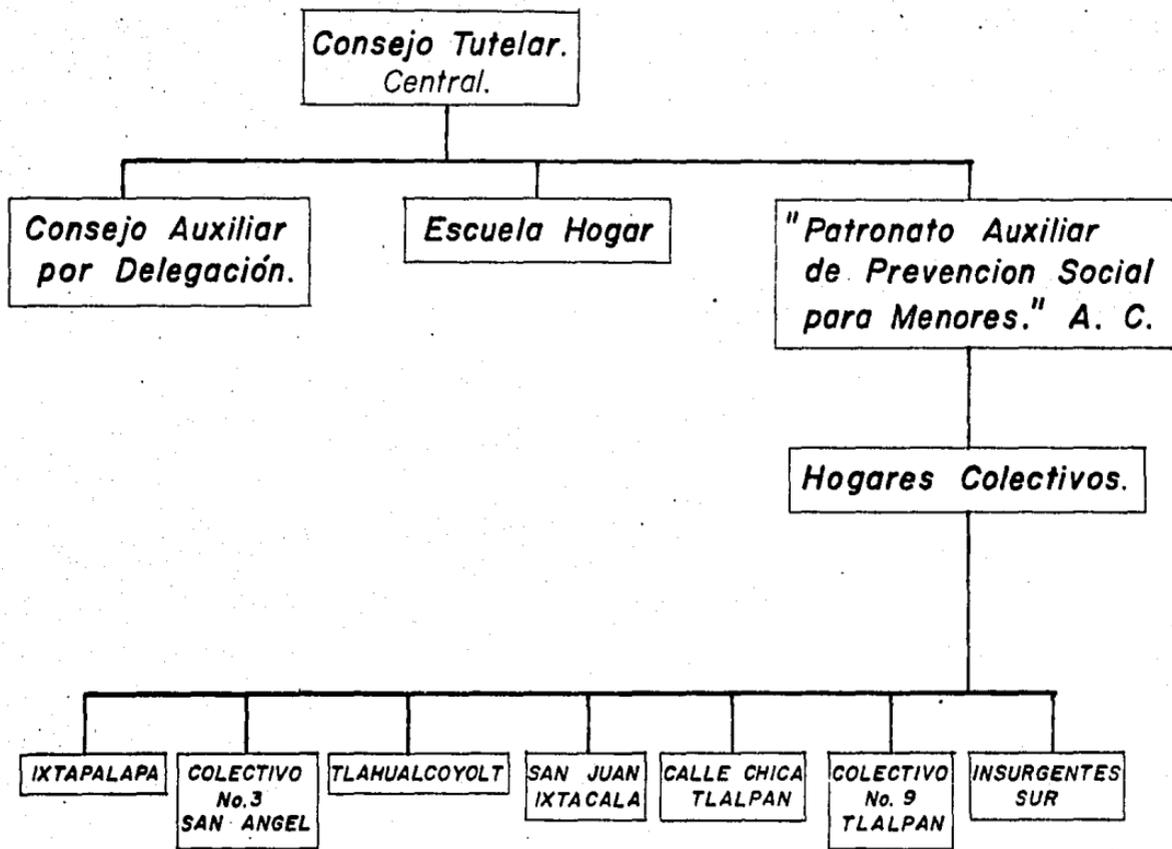
Como colectivo tienen quince lugares a la disposición del Consejo Tutelar para casos que crean convenientes canalizar a esta Institución.

Ubicando estas obras en el plano institucional mexicano, las ca- sas hogares son respaldadas por la Secretaría de Gobernación; concreta-

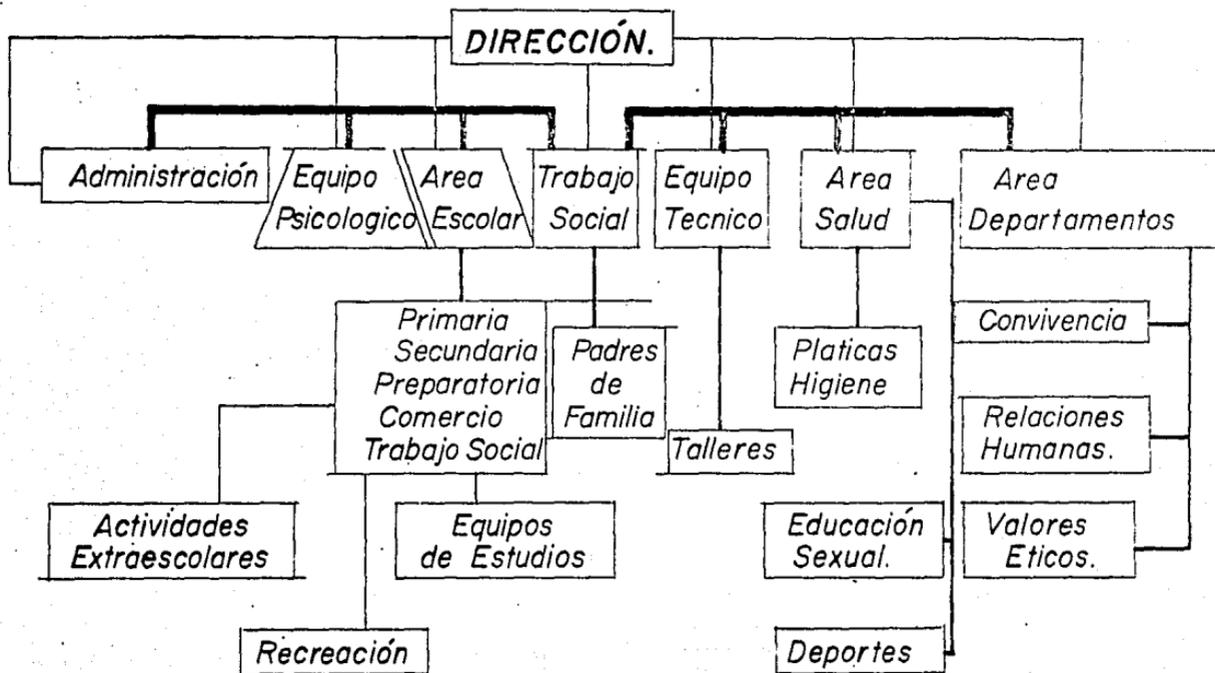
(53) Mariana Campero, El trabajador social en la atención del interno en el Hogar colectivo No. 3, p. 12

mente, el Consejo Tutelar.

A continuación se presenta un Organigrama en el que se ubica el lugar en el que se encuentran los Hogares Colectivos (Casas Hogares) dentro del Consejo Tutelar Central. Posteriormente también se puede observar el Organigrama de la Organización interna del Consejo Directivo del Colectivo No. 9.



Organización Interna.— Consejo Directivo Colectivo No. 9.



Características de la población.

Como ya se ha mencionado, existen en México diversas instituciones encargadas de dar asistencia social a un número considerable de adolescentes carentes de un hogar y ambiente familiar sano y estable, factores entre muchos otros, que hacen de estas jóvenes individuos desorientados. Aunado a ésto la etapa de transición en la que se encuentran les provoca serios conflictos entre su yo y el mundo, en donde la joven busca su definición personal desarrollándose con originalidad, "tratando" de adaptarse al mundo en el que vive. Ese interés por descubrir cosas nuevas, la llevan a vivir un profundo inconformismo, que muchas veces se manifiesta de manera colectiva en conductas antisociales.

Viendo esta situación, desde el año de 1925, las Hermanas Trinitarias atienden a este tipo de adolescentes que en su totalidad llegan a -- estos "hogares" sufriendo severos desajustes emocionales y casi siempre -- provienen de una ruptura familiar, sintiéndose incomprendidas y con rechazo a todo lo que pueda significar autoridad.

Las Casas Hogares ubicadas en el D.F. con: Colectivo No. 3 - San Angel y Colectivo No. 9 - San Marcos No. 92, Tlalpan (Casa Hogar Santísima Trinidad). Es precisamente en este último donde se ha llevado a ca--bo la presente investigación, lo que hizo de ésta, un "Estudio de Caso".

La casa Hogar "Santísima Trinidad" o Colectivo No. 9, cuenta actualmente con una población total de 70 alumnos cuyas edades fluctúan entre 12 y 18 años. En esta institución permanecen internas toda la semana, pudiendo ir a visitar a sus familiares los fines de semana; ésto únicamente se le concede a aquella que durante esa semana hubiese presentado buena conducta.

Por las mañanas realizan sus actividades de aseo para posteriormente trabajar en los talleres que ahí mismo existen. En ellos se les enseña a bordar, tejer y coser, así también otros oficios cuyos productos son vendidos a particulares, distribuyendo las ganancias para el sostenimiento de la Casa y otra proporción para sus gastos personales.

Para tener un mayor control, conocimiento, convivencia y atención personalizada a cada adolescente, se han distribuido pequeños departamentos en donde una religiosa atiende a un número determinado de jóvenes, -- logrando una educación más personal. También existe la residencia para aquellas jóvenes de mayor edad que han mostrado gran responsabilidad en sus estudios, e inclusive, ya cuentan con un trabajo.

Por las tardes las adolescentes realizan sus estudios:

- primaria y comercio lo cursan dentro de las instalaciones de la casa hogar;
- secundaria y preparatoria son cursadas en instituciones de -- gobierno cercanas al domicilio de la Casa Hogar.

A continuación se mencionan las características generales que presentan las adolescentes que viven en esta institución(*)

Lugar de procedencia:

La gran mayoría de jóvenes que se atienden en la Casa Hogar, pro-

* los datos que se presentan fueron obtenidos del archivo de la misma institución y por la investigación realizada por Sor. Gemma Lespron y Félix. Cf. 65-108

ceden de la Ciudad de México, ésto hace que presenten características -- muy similares en cuanto a problemática personal y ambiental, pues vivían en lugares o zonas de marginación en las que cada día es más difícil sobrevivir, tanto por la miseria en el aspecto económico, como por la injusticia social, que hace que los valores humanos se encuentran ya perdidos. Sesenta y seis jóvenes vienen de estos lugares, siendo las otras-- cuatro, adolescentes cada una de: Puebla, Acapulco, Oaxaca, y Veracruz. (Gráfica No. 1).

Ingreso por edades:

Las edades de las adolescentes que se atienden son entre doce y dieciocho años, y el término medio de edad es de quince. (Gráfica No.2)

Grado escolar:

El grado escolar que cursan en su gran mayoría no corresponde a su edad, ya que por situaciones concretas de sus problemas familiares -- presentan algunas poco adelanto en sus estudios, y en muchas ocasiones -- poco interés por continuar los mismos, ya que nunca fueron motivados a -- hacerlo, y al reanudar nuevamente sus estudios hacen un verdadero esfuerzo por obtener calificaciones con las que puedan aprobar el año que cursan (Gráfica 3).

Instituciones que canalizan a las jóvenes:

La mayor parte de los casos que se atienden, son particulares. En este periodo escolar del total de setenta alumnas, cincuenta y siete están en tal situación, comprobándose que a diferencia de las que vienen de otros internados, y/o del Consejo Tutelar, y que su familia no -- tiene interés por ellas; las que vienen particularmente tienen más posibilidad de rehabilitación, pues las motiva el reencuentro con ella, aunque esto siempre es un proceso. (Gráfica No. 4).

Tiempo de estancia de las jóvenes:

En su gran mayoría, tienen menos de un año de haber ingresado, - tiempo mínimo que se les pide al solicitar la inscripción; se hace notar que aproximadamente cada dos años se renueva la mayor cantidad de jóvenes, a diferencia de años anteriores en los que el promedio de estancia era más alto. Se comprueba ahora que la misma inestabilidad de las adolescentes les hace permanecer poco tiempo, mismo que en muchas ocasiones no es suficiente para terminar un proceso educativo ya iniciado. (Gráfica No.5)

Promedio de Calificaciones:

Se afirma que la problemática familiar y personal es factor decisivo en muchos de los casos en los cuales la alumna no logra mejores calificaciones, y afecta en el rendimiento escolar, así como también la -- falta de motivación por parte de sus padres quienes no se interesan por el adelanto de sus hijos, y así se observa que la mitad de alumnas tienen calificaciones entre cinco y siete de promedio, (Gráfica No. 6) .

Ocupación de los padres:

En la investigación realizada por Sor. Gemma Lesprón (1987), se - observa respecto a la ocupación del padre, que la mayoría percibe menos del salario mínimo, y también gran porcentaje están en sus trabajos como eventuales; esto afecta más la economía familiar y el ambiente de sus -- hogares, ya que por esta misma razón, la madre también tiene que trabajar; esto implica que los hijos queden prácticamente abandonados durante el día, además de que si se observa el cuadro que presenta la situación en que se encuentran ellas respecto a su trabajo, se hace notar que lo que perciben por sus servicios, es una cantidad mínima, esto también se debe a la falta de preparación, ya que en un número muy reducido, han llegado a terminar primaria solamente, la situación de las dieciocho que permanecen en sus hogares, es sumamente crítica en el aspecto económico.

Otro de los puntos que es importante hacer notar es el alto porcentaje en total 29 papás de los que no se sabe si trabajan; ésto indica

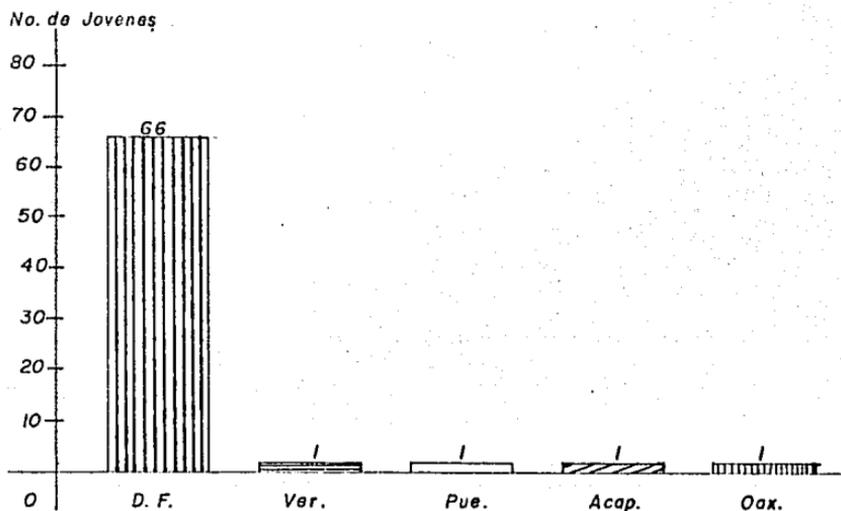
el distanciamiento en que se encuentran con relación a sus hijas, y aún a sus mismas esposas, ya que ni ellas han sabido dar ninguna respuesta. (Cuadros Nos. 1 y 2)

Estancia y relaciones de la joven con su familia:

Lespron (1987) aplicó un cuestionario a sólo 21 jóvenes de uno de los departamentos, sirviendo de base para descubrir el tipo de relación que existe con su familia, en donde solamente, una de las adolescentes vivía con sus dos padres, y la mayoría con personas distintas de su papá o su mamá. En cuanto a las relaciones con ellos, quince las mencionan como regulares, ésto crea en ellas inseguridad ya que no existe la confianza de tener un apoyo en sus problemas.

Respecto a donde les gustaría vivir, se observa que la mitad no prefieren vivir en su casa; ésto revela que no quieren el ambiente que existe en ella.

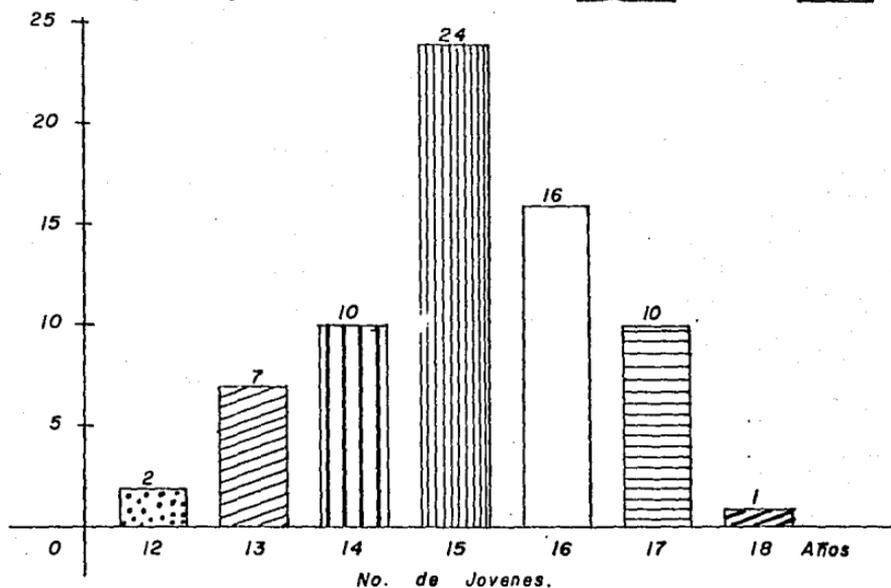
LUGAR DE PROCEDENCIA.



<i>Procedencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
México	66	94.4
Veracruz	1	1.4
Puebla	1	1.4
Acapulco	1	1.4
Oaxaca	1	1.4
TOTAL	70	100.0

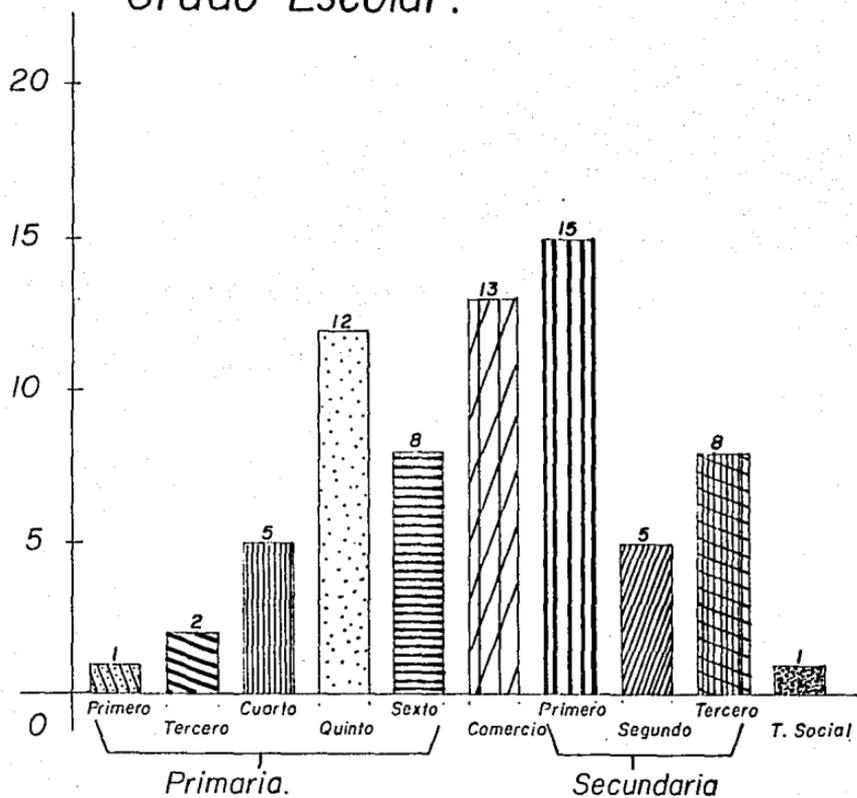
FUENTE: ARCHIVO INST. COLECTIVO No. 9 1986—1987

Ingreso por Edades de Julio 1986 a Julio 1987.



EDADES	Frecuencia	%
12 Años	2	2.9
13 Años	7	10.0
14 Años	10	14.3
15 Años	24	34.3
16 Años	16	22.9
17 Años	10	14.3
18 Años	1	1.4
TOTAL	70	100.0

Grafica No. 3
Grado Escolar.

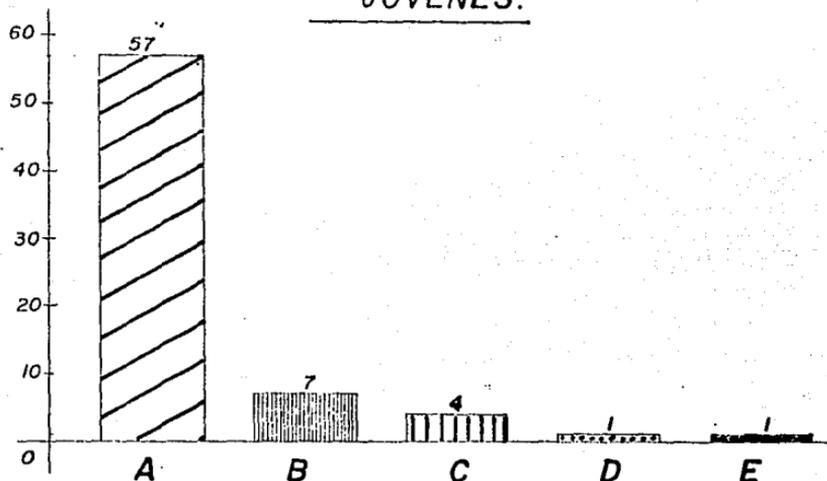


Fuente: *Archivo de la Inst.*

Colectivo No. 9

1986 — 1987.

INSTITUCIONES QUE CANALIZAN A LAS JOVENES.

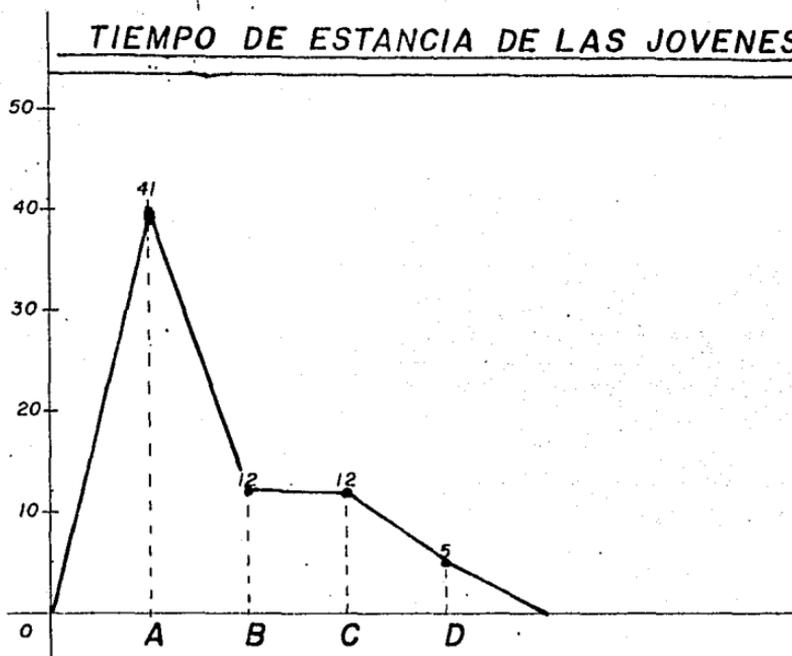


INST. QUE CANALIZAN ADOLESC.		Frecuencia	%
A	Casos particulares.	57	81.4
B	Otros internados.	7	10.0
C	Consejo tutelar.	4	5.8
D	Proteccion Social.	1	1.4
E	Procuraduria.	1	1.4
T O T A L		70	100.0

FUENTE: ARCHIVO DE LA INST.

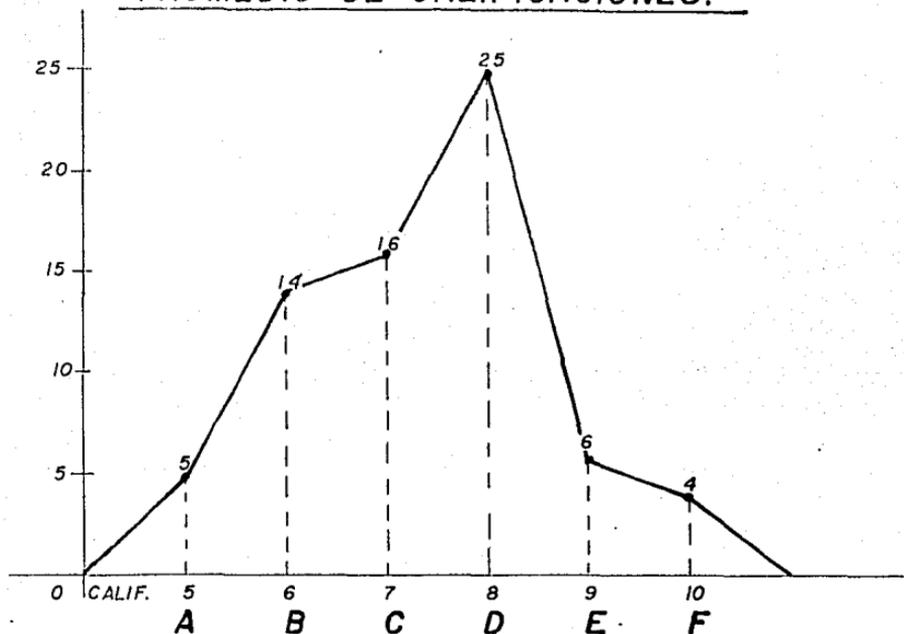
COLECTIVO No. 9 1986 — 1987

GRAFICA No. 5

TIEMPO DE ESTANCIA DE LAS JOVENES.

TIEMPO DE ESTANCIA.		Frecuencia.	%
A	MENOS DE UN AÑO	41	58.6
B	UN AÑO	12	17.1
C	DOS AÑOS	12	17.1
D	TRES AÑOS	5	7.2
TOTAL		70	100.0

FUENTE ARCHIVO DE LA INST. COLECTIVO No. 9 1986—1987

PROMEDIO DE CALIFICACIONES.

Calificacion.		frecuencia	%
A) 5	Alumnas.	5	7.2
B) 6	"	14	20.0
C) 7	"	16	22.9
D) 8	"	25	35.7
E) 9	"	6	8.5
F) 10	"	4	5.7
	TOTAL	70	100.0

Cuadro No. 1.
Ocupación del Padre.

Ocupación del Padre.	Frecuencia.	%
Albañil.	15	21.9
Empleado.	10	14.2
Comerciante.	7	10.0
Campesino.	6	8.5
Chofer.	5	7.1
Panadero.	2	2.8
Ebanista.	2	2.8
En la Carcel.	2	2.8
No se Sabe.	20	28.5
No Trabaja.	1	1.4
TOTAL.	70	100.0

Fuente: Archivo de la Inst.
Colectivo No. 9
1986 — 1987

Cuadro No. 2

Ocupación de la Madre.

Ocupación de la Madre.	Frecuencia.	%
Sirvienta.	14	20.0
Hogar.	18	25.9
Vedadora Ambulante.	6	8.5
Empleada.	7	10.0
Campesina.	2	2.9
Comerciante.	6	8.5
Fallecio.	8	11.4
No Sabe.	9	12.8
TOTAL	70	100.0

Fuente: Archivo de la Inst.

Colectivo No. 9.

1986 — 1987.

"CUESTIONARIO SOBRE ESTANCIA Y RELACIONES DE LA JOVEN CON SUFAMILIA21 JOVENES

Antes de ingresar a la Casa 'logar con quién vivías?

- Padre y Madre	1
- Madre y padrastro	8
- Sólo Madre	1
- Sólo Padre	2
- Otros familiares	4
- Otro internado	1

Cómo son las relaciones con tu familia?

- Buenas	5
- Regulares	15
- Malas	1

Dónde te gustaría más vivir?

- En mi casa	12
- En la Residencia	1
- En la Casa 'logar	6
- Con otros familiares	2

PROBLEMAS QUE ENFRENTASTE EN ORDEN DE IMPORTANCIA ANTES DE ENTRAR

- Violencia	3
- Económico	5
- Rebeldía con actos sexuales	8
- Disgusto con padres	1
- Disgusto con hermanos	2
- Otros " (54)	2

SITUACION DEL HOGAR DONDE PROCEDEN LAS JOVENES" CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACION DE LOS HOGARES DE LAS JOVENESPregunta No. 1

Estado civil de tus padres o tutores.

- Casados por lo civil. _____
- Unión Libre. _____
- Casados por la Iglesia. _____
- Casados por lo civil y por la Iglesia. _____

Pregunta No. 2

No. de uniones libres de la Madre.

- Primera unión. _____
- Segunda unión. _____
- Tercera unión _____
- Cuarta unión. _____
- Quinta unión. _____

Pregunta No. 3

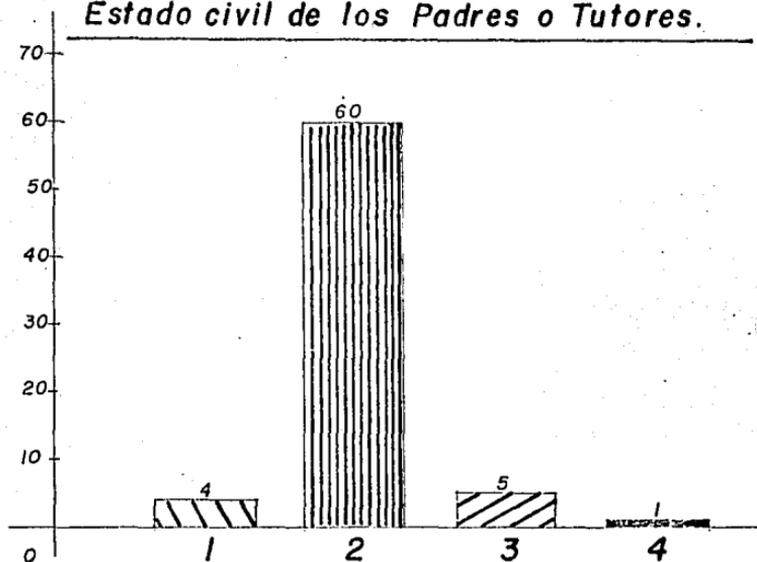
Sientes que tu hogar está integrado?

- Hogar integrado. _____
- Hogar desintegrado"(55) _____

Este cuestionario fue aplicado a toda la población a fin de verificar el estado en que se encuentran sus familia y descubrir el grado de integración o desintegración que existe.

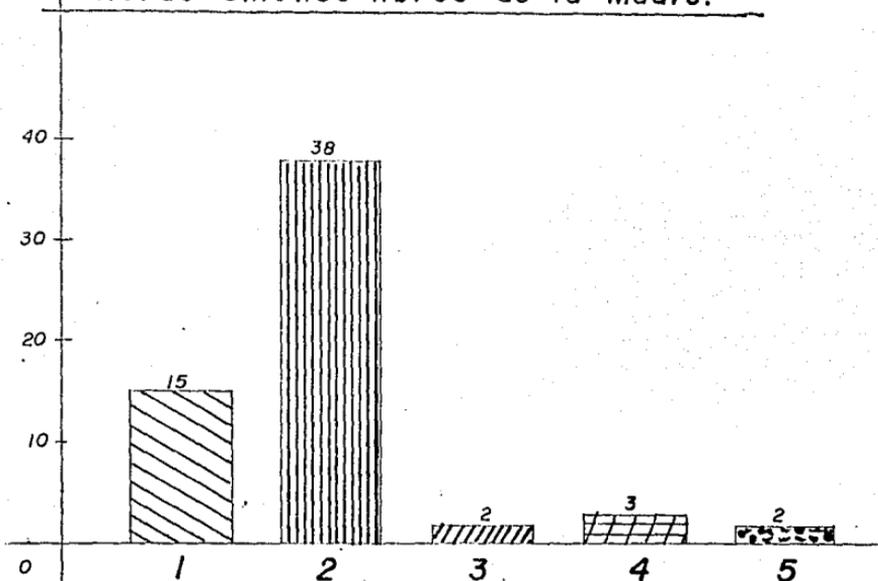
Con relación a la situación de sus hogares, se observa que en la primera pregunta el 85.7 % de los matrimonios están en unión libre; ésto afecta la situación legal de los hijos, que no están reconocidos, agravándose el problema al comprobarse que el 63.3 % de la pregunta No. 2, responde a una segunda unión, siendo así que nuevamente un 85.7 % de los hogares se encuentran desintegrados, por lo que existe tanta inestabilidad emocional en las adolescentes, quienes muestran marcados rasgos de inseguridad afectiva.

Lespron (1987) hizo la pregunta del número de uniones Libres de la Madre, en consideración a que la mayoría depende de ella más que del papá, y es cuando ella busca rehacer su hogar con una persona distinta del papá, cuando la joven tiene que irse a hogares substitutos, tanto porque no es aceptada, como por el peligro que corre con el nuevo padrastro.

Estado civil de los Padres o Tutores.

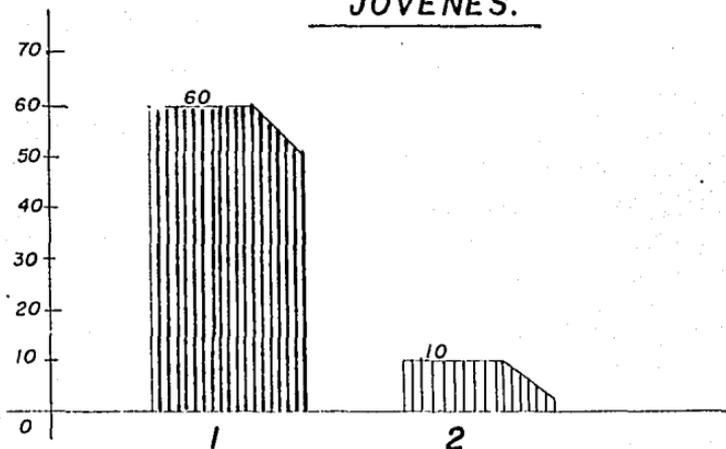
<i>Estado civil de los Padres.</i>	<i>frecuencia</i>	<i>%</i>
1 <i>Casados por lo civil.</i>	4	5.7
2 <i>Union libre.</i>	60	85.7
3 <i>Casados por la Iglesia.</i>	5	7.1
4 <i>Casados por lo civil e Iglesia</i>	1	1.5
T O T A L	70	100.0

No. de Uniones libres de la Madre.



	No. de Union	frecuencia	%
1	PRIMERA UNION	15	25.1
2	SEGUNDA UNION	38	63.3
3	TERCERA UNION	2	3.3
4	CUARTA UNION	3	5.0
5	QUINTA UNION	2	3.3
	T O T A L	60	100.0

SITUACIÓN DE LOS HOGARES, DE LAS JOVENES.



<i>Situación de los Hogares.</i>		<i>frecuencia</i>	<i>%</i>
1	<i>Hogar desintegrado</i>	60	85.7
2	<i>Hogar integrado</i>	10	14.3
T O T A L		70	100.0

APRECIACION DE LA JOVEN SOBRE LOS PADRES O TUTORES"CUESTIONARIO SOBRE LA APRECIACION DE LAS JOVENES
DEL COMPORTAMIENTO DE SUS PADRES O TUTORES.Pregunta No. 1

El comportamiento de tus padres es?

- Comportamiento bueno de los dos padres _____
- Comportamiento malo de los dos padres _____
- Comportamiento bueno de sólo uno de -
los padres. _____
- Comportamiento malo de solo uno de -
los padres. _____

Pregunta No. 2

Hábitos malos de los dos padres:

- Agresividad hasta la adolescencia _____
- Alcoholismo _____
- Vivir con dos o más personas a la vez _____
- Corres peligro con tus padres. _____

Pregunta No. 3

Hábitos malos solo uno de los Padres:

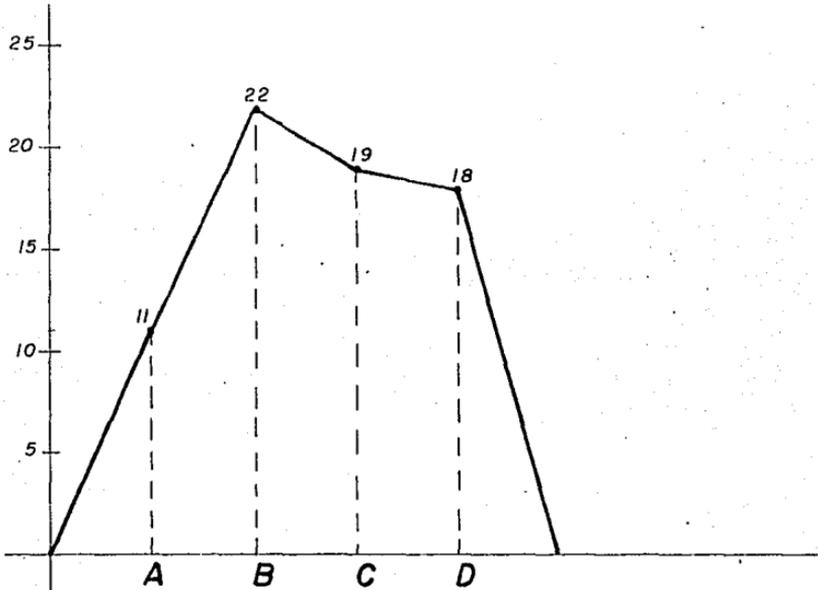
- Alcoholismo _____
- Abandono a la esposa _____
- Mal trato a la adolescente _____
- Abandono por parte de la mamá _____
- Corres peligro con el papá".(56) _____

El cuestionario sobre la apreciación de las jóvenes del comportamiento de sus padres o tutores, fue aplicado al total de la población -- (70 jóvenes) los resultados que se obtuvieron en cuanto al mal comportamiento tanto de los dos padres como de uno sólo son elevados, ya que de los primeros es el 31.4 % y de los siguientes es el 25.8 %, se vió la -- conveniencia de hacer también las gráficas respecto a cada caso, para clarificar cuáles son los hábitos que tienen mayor índice, quedando de la siguiente forma:

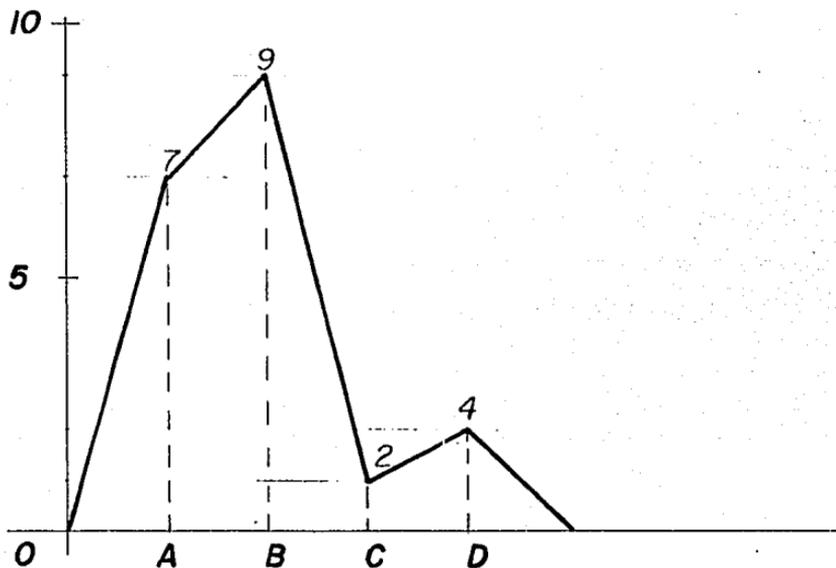
- Alcoholismo
- Agresividad hacia la adolescente
- Corren peligro con sus padres
- Abandono a la Esposa

Esta realidad indica que las influencias del medio ambiente en -- las jóvenes que son atendidas, no han sido positivas, ya que analizando cada uno de los casos, se observó la relación que existe de estos problemas con conductas sexuales negativas, por lo que la sexualidad en las - adolescentes no logra integrarse adecuadamente en la personalidad total, debido a las experiencias negativas que recibe; factor determinante en su problemática existencial. (Gráficas No.s 10, 11, y 12).

APRECIACIÓN DE LAS JOVENES SOBRE
EL COMPORTAR DE SUS PADRES O
TUTORES.

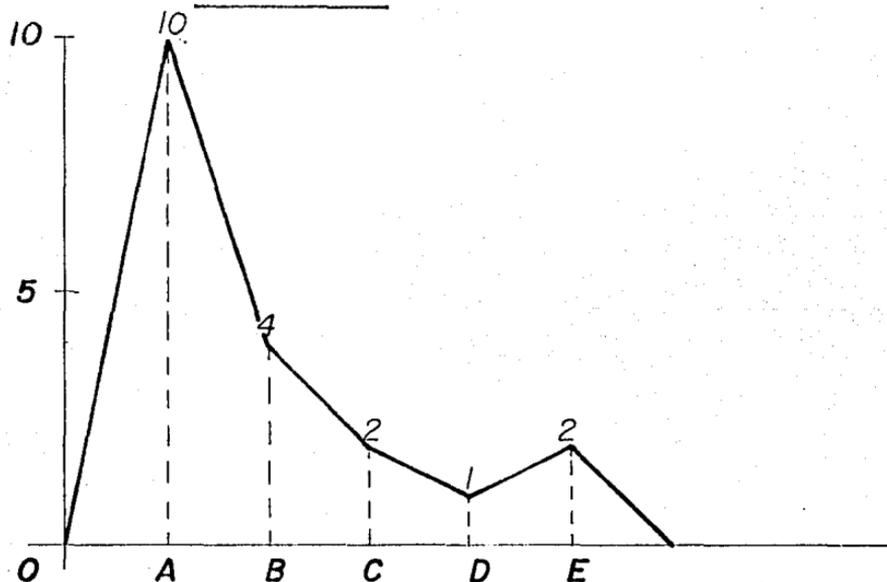


	<i>Comportamiento de los Padres.</i>	<i>frecuencia</i>	<i>%</i>
A	<i>Bueno de los dos.</i>	11	15.7
B	<i>Malo de los dos.</i>	22	31.4
C	<i>Bueno de solo uno de los dos.</i>	19	27.1
D	<i>Malo de solo uno de los padres.</i>	18	25.8
	<i>T O T A L</i>	70	100.0

HABITOS MALOS DE LOS DOS PADRES.**No. de Adolescentes 22.**

Habitos malos de los dos Padres.	frecuencia	%
A Agresividad hacia la adolescente.	7	31.8
B Alcohólico	9	40.9
C Vivía con 2 ó más personas a la vez.	2	9.3
D Corren peligros con sus Padres.	4	18.0
T O T A L	22	100.0

**HABITOS MALOS SOLO UNO DE LOS
PADRES. No. Adolescentes 19**



<i>Habitos malos solo uno de los Padres</i>		<i>frecuencia</i>	<i>%</i>
A	Alc6holico	10	52.5
B	Abandon6 ella esposa	4	21.0
C	Mal trato a la adolescente	2	10.5
D	Abandon6 por parte de la Mam6	1	5.5
E	Corren peligro con el pap6	2	10.5
	T O T A L.	19	100.0

EL ASPECTO Y SUS CONSECUENCIAS"CUESTIONARIO SOBRE APRECIACION DEL CARIÑO DE LOS PADRESHACIA LAS JOVENES Y DE QUE FORMA ESTO AFECTASUS HOGARESPregunta No. 1

- Me quieren mis padres? _____
- No me quieren mis padres? _____
- Sólo me quiere mi mamá _____
- Sólo me quiere mi papá _____
- Sólo me quieren otros familiares _____

Pregunta No. 2

Si has respondido que te quieren tus padres, describe la situación de tu hogar:

- Hogar desintegrado _____
- Tienes padraastro? _____
- Tienes madrastra? _____
- Viven separados tus padres? _____
- Viven juntos tus padres? _____

Pregunta No. 3

Si has respondido que sólo te quiere tu mamá, anota la situación actual de tu papá:

- Vive con otra persona distinta que tu mamá? _____
- falleció _____
- Vivé sólo _____

Pregunta No. 4

Si has respondido que sólo te quiere tu mamá, describe la situación de tu hogar:

- 'logar desintegrado? _____
- 'logar integrado _____
- Viven separados tus papás"(57) _____

(57) Ibid., p. 88

El cuestionario sobre la apreciación del cariño de los padres -- hacia las jóvenes y de qué forma ésto afecta sus hogares, se aplicó al total de la población. Brevemente se anotará lo observado en cada pregunta de las cuales se hizo, para cada una, su gráfica correspondiente, que ya de por sí solas muestran una realidad.

Respecto a la pregunta No. 1 sobre el cariño de sus padres, se -- observó que el índice más alto es de quien se siente querida solamente por su mamá; a continuación el de quien se siente querida por sus papás. Se hace notar que once jóvenes no contestaron, lo que indica el grado de inseguridad en que se encuentran afectivamente, también es marcado el número de las que sólo se sienten queridas por otros familiares. (Gráfica No. 13)

Se comprobó la situación real de los hogares de las jóvenes que dicen quererlas sus padres, en total quince, encontrando que sólo el -- 33.3 %, o sea sólo de cinco, viven juntos los padres, lo que indica que la mayoría tiene hogares desintegrados, o con otra persona distinta del papá o de la mamá. (Gráfica No. 14)

En lo que se refiere a la pregunta No. 3 fue enfocada al cariño -- de la mamá, ya que la mayoría de las jóvenes dependen de ella. Esto fue comprobado en el Archivo de la Institución al ver quien quedó como responsable, y además, revisando las listas de asistencia de sus familiares a quienes se les pide asistan una vez al mes para firmar calificaciones e intercambiar impresiones sobre el comportamiento de las adolescentes cuando van a su casa.

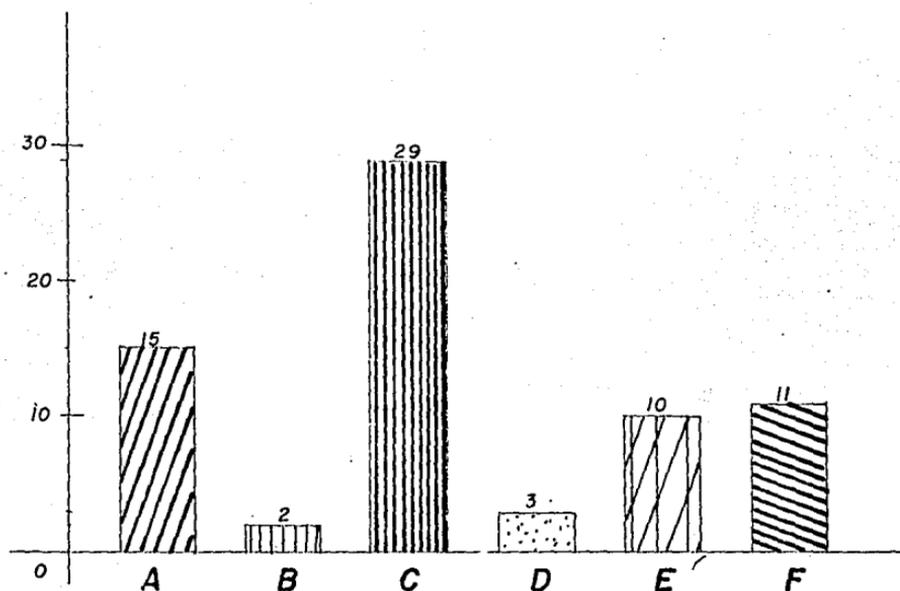
Al revisar lo que se cuestionó en la pregunta No. 3 en cuanto a la situación actual del papá, se notó que el cariño que tenga él hacia la joven, al encontrar otra persona con la que trata de rehacer su hogar, hace que en la mayoría de los casos se olvide de ella y cada vez exista más distanciamiento entre los dos. (Gráfica No. 15)

Lo que respecta a la pregunta No. 4, y ver la situación en que se encuentran los hogares de las adolescentes que dicen quererlas sólo su mamá, ya que ésto indicará si el aspecto afectivo de la joven se encuentra más o menos equilibrado al encontrar apoyo por parte de ella, pero sólo un mínimo porcentaje es el de hogares integrados, sólo el 20.6 % y la gran mayoría tienen sus hogares desintegrados, y el tener casi todas padrastro, implica que será difícil que la adolescente pueda vivir al lado de su mamá como sería su deseo, ya que por esa misma razón han buscado en la Institución un hogar sustituto. (Gráfica No. 16)

Posterior a la Gráfica No. 16 se presenta una gráfica que ilustra el motivo de ingreso a la Institución de estas adolescentes. (Gráfica No. 17)

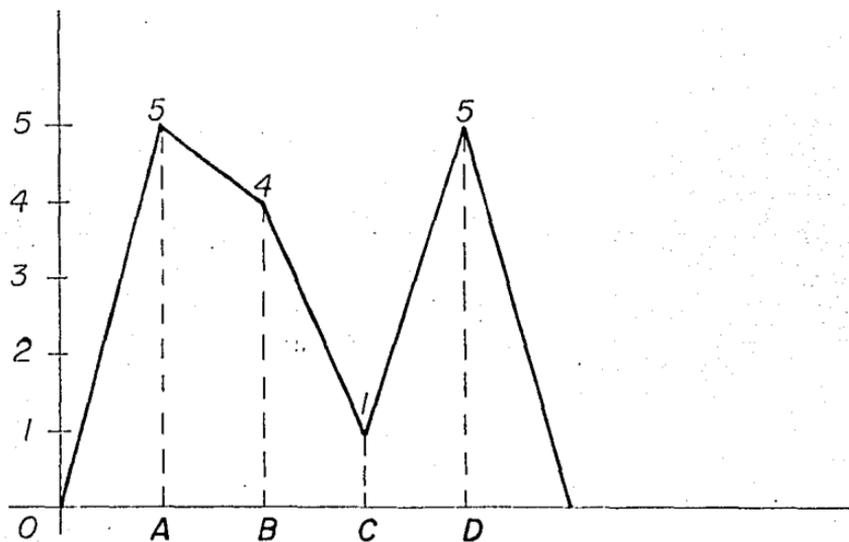
**APRECIACIÓN DEL CARIÑO DE LOS
PADRES.**

DE LAS JOVENES.



	DESCRIPCION DE LOS PADRES	frecuencia	%
A	<i>Me quieren mis Padres</i>	15	21.4
B	<i>No me quieren mis Padres</i>	2	2.8
C	<i>Solo me quiere mi mamá</i>	29	41.4
D	<i>Solo me quiere mi papá</i>	3	4.4
E	<i>Solo me quieren otros familiares</i>	10	14.3
F	<i>No constestaron</i>	11	15.7
	T O T A L	70	100.0

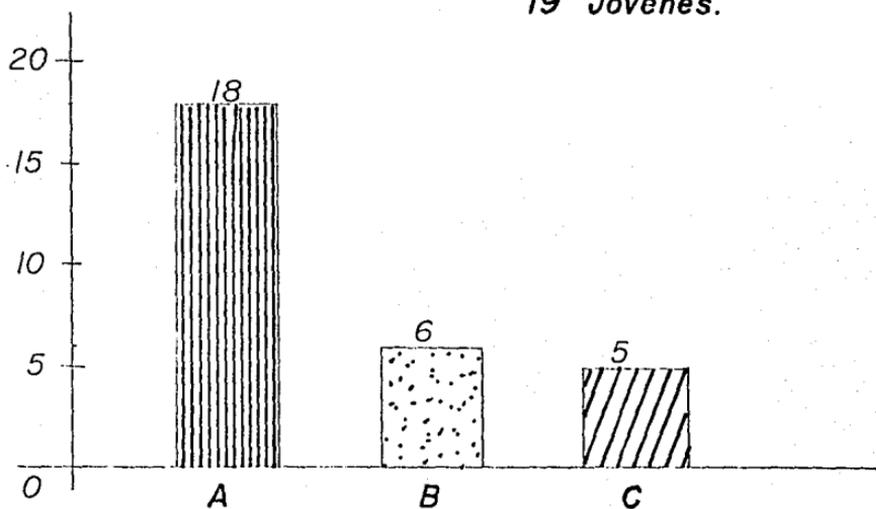
SITUACIÓN DEL HOGAR, DE QUIENES SÍ
LAS QUIERE SUS PADRES. 15jovenes.



	SITUACION DEL HOGAR	frecuencia	%
A	Hogar desintegrado	5	33.3
B	Tienen Padrastrs	4	26.6
C	Viven separados los Padres	1	6.8
D	Viven juntos los Padres	5	33.3
	T O T A L	15	100.0

GRAFICA No. 15
SITUACION DEL PADRE DE ADOLESCENTES
QUE SOLO QUIERE SU MAMA.

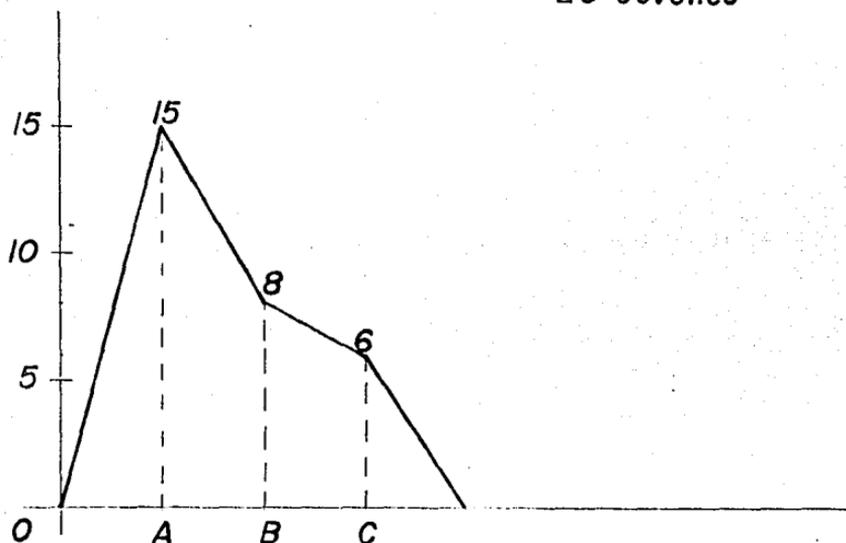
19 Jovenes.



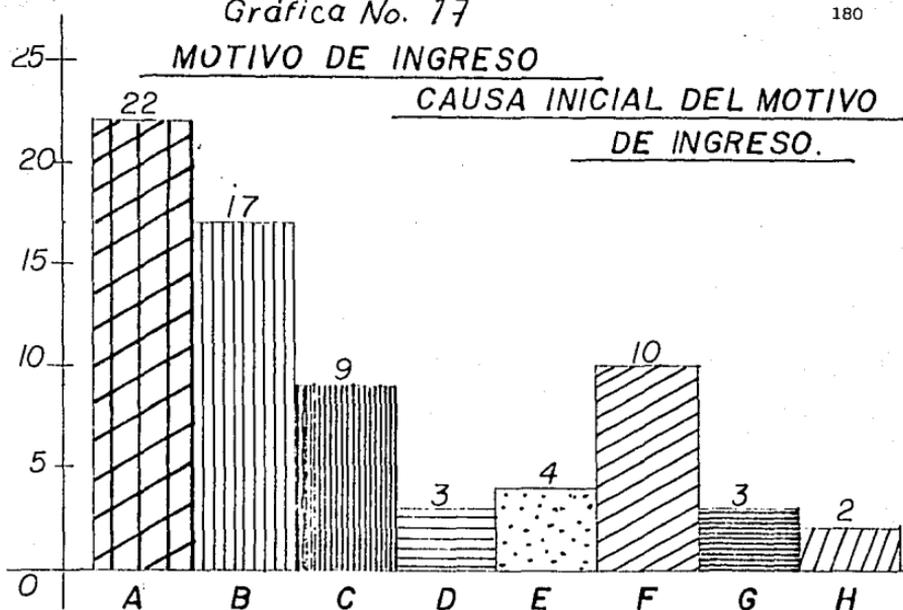
	SITUACIÓN DEL PADRE	frecuencia	%
A	Viven con otra persona distinta de la mamá.	18	62.2
B	Fallecieron	6	20.6
C	Viven solos	5	17.2
	T O T A L	29	100.0

SITUACIÓN DEL HOGAR DE QUIENES
DICEN QUERERLAS, SOLO SU MAMÁ.

29 Jovenes



SITUACIÓN DEL HOGAR		TIENEN PADRASTRO	frecuencia	%
A	Hogar desintegrado	9	15	51.7
B	Viven sepados sus papás	8	8	27.7
C	Hogar integrado	6	6	20.6
TOTAL			29	100.0



MOTIVO DE INGRESO		Frecuencia	%
A	Problemas economicos	22	31.5
B	Problemas de conducta	17	24.3
C	Problemas del ambiente	9	12.8
D	Pandillerismo	3	4.3
E	Abandono	4	5.7
F	Problemas familiares	10	14.3
G	Seducción	3	4.3
H	Robo	2	2.8
T O T A L		70	100.0

Tipo de Muestreo:

Para seleccionar a la Muestra, se efectuó un muestreo probabilístico aleatorio o al azar, ya que se escogieron 50 adolescentes de un total de 70 internas, presentando la siguiente característica: 25 adolescentes - estudiaban secundaria fuera de la Casa Hogar, y las otras 25 estudiaban primaria y comercio dentro de las instalaciones de la Casa.

En ambos grupos el promedio de edad fue el mismo.

4.5.2) DISEÑO DE INVESTIGACION:

La investigación realizada fue de tipo experimental, con un Diseño de dos muestras aleatorias independientes una de la otra; dos grupos diferentes de sujetos provenientes de una misma población. Uno funcionó como grupo experimental y el otro como grupo control. A los sujetos de ambos grupos se les fueron aplicados los mismos Pretest y Postes:

	01	02
R	X	
	03	04

La notación básica para comprender el Diseño de investigación es la siguiente:

01, 02 . . . On = Observaciones realizadas con los instrumentos - de medición de la Variable Dependiente.

X = El tratamiento experimental o variable independiente.

R = Elección de los sujetos al azar.

* La O anterior a la X indica la aplicación del Pretest, y cuando ésta va después será el Postest.

En este diseño se compararon los efectos de la manipulación de la variable independiente (Clarificación de Valores) en los grupos control y experimental; esperando que si la manipulación o tratamiento del programa de valores fuera efectiva, se pretendió encontrar cambio entre 01 y 02, existiendo igualdad entre 01 y 03, por otra parte, entre 03 y 04.

4.5.3) INSTRUMENTOS DE MEDICION:

El método de recolección de datos utilizado para la medición de la variable dependiente (autoconcepto), fue el siguiente:

- Escala de Medición de actitudes del autoconcepto elaborado por Andrade Palos P. y Pick de Weiss S. (1986), constituida por un diferencial semántico de seis subescalas que se refieren al concepto que el niño tiene de sí mismo.

Esta escala consta de 48 adjetivos bipolares (opuestos) con cinco opciones de respuesta. Las subescalas corresponden a los estímulos: yo físicamente soy (7 reactivos); yo como estudiante soy (9 reactivos); yo como amigo soy (8 reactivos); yo como hijo soy (8 reactivos); yo emocionalmente soy (8 reactivos) y yo moralmente soy (8 reactivos).

Este instrumento de medición multidimensional del autoconcepto es válido para sujetos mexicanos. A pesar de haber sido creado para niños de entre 9 y 15 años, es válido también para ser aplicado con las adolescentes de la Casa Hogar, confirmando esto por la propia autora, ya que las adolescentes presentan un C. I. generalmente más bajo, al igual que un deficiente rendimiento escolar a diferencia de otros sujetos.*

- Fue utilizada también la información recavada de los cuestionarios cerrados aplicados y diseñados por Sor Gemma Lespron y Félix (1987). La información aquí obtenida, fue de gran valor para realizar la descripción de la población y muestra en general.**

- Se consultó el Archivo de la Institución correspondientes a los años de 1986 y 1987.

- * Anexo # 3 instrumento de medición - Escala de autoconcepto.
- * Referirse al apartado (Características de la población)

- Se llevaron a cabo entrevistas libres y de manera personal y grupal con las adolescentes y sus padres.

- Información de campo. (Observaciones individuales y grupales para registrar actitudes y opiniones de las adolescentes).

- Información proveniente de las "hermanas" que asisten a las adolescentes, sobre su aprovechamiento académico.

- Información con el equipo interdisciplinario sobre la conducta de las adolescentes.

Es muy importante hacer mención que como parte de la aplicación del programa se efectuaron colateralmente, al final del programa, evaluaciones para medir los efectos de éste en las adolescentes del grupo experimental; siendo éstas; dos evaluaciones al curso y una evaluación al facilitador.*

- La primera evaluación la constituye un cuestionario cerrado, a manera de frases incompletas (algunos de sus ítems), que por tanto implican respuestas proyectivas.

- La segunda evaluación fue una escala tipo Lickert para la autoevaluación de su propio aprovechamiento.

- La evaluación al facilitador consistió en un cuestionario de 20 preguntas cerradas y una frase incompleta.

Estos instrumentos fueron elaborados por la autora del programa aplicado: La Maestra Antonia V. Pascual Marina (1985), quien en su libro

* Se encuentran estos instrumentos en la parte de anexos # 2.

"Estrategias para la Clarificación de valores y el desarrollo humano en la escuela", proporciona ocho cuestionarios de evaluación, cuya finalidad es la de evaluar las actividades al terminar el curso. El empleo de cada uno dependerá de la edad de los alumnos y del tipo de información - que desee el facilitador obtener de las actividades realizadas.

Es así como se eligieron tres de éstos.

4.5.4) PROCEDIMIENTOS:

La investigación se llevó a cabo de Agosto de 1987 a Junio de --- 1988.

Primeramente se contactaron entrevistas con las Hermanas Trinitarias de la Casa Hogar Santísima Trinidad, con el fin de exponer los objetivos de la investigación y solicitar el acceso a la misma para llevar a cabo su realización.

A través de estas entrevistas con las Hermanas, se pudo constatar la inexistencia de un programa de valores y desarrollo humano, confiando más ampliamente las hipótesis a comprobar, y así también confirmando el amplio campo de acción que la Pedagogía tiene en este tipo de - Instituciones.

De ahí que, se comenzó con un estudio detallado del archivo de la Institución para conocer más a fondo la problemática a enfrentar con los adolescentes, teniendo acceso al conocimiento de cada caso en particular de las jóvenes e historial académico, comprendiendo el porqué ciertas -- adolescentes estudian dentro de la Casa Hogar, y otras cursan la secundaria y preparatoria fuera de ella. Todo esto entre otros datos e información recavada de gran valor.

Como anteriormente se mencionó, de una población de 70 adolescentes, se tomaron 50 como muestra, integrándose un grupo control y uno experimental. El grupo experimental lo conformaron 25 adolescentes que - realizaban sus estudios de comercio y primaria en la Casa Hogar, y los - restantes 25 formaron parte del grupo control; adolescentes que estudiaban la secundaria por las tardes fuera de la Institución.

La investigación tuvo dos fases: en la primera se les fue aplicado a ambos grupos el pretest, con el fin de comenzar a comprobar las hi-

pótesis iniciales. En esta misma fase, se llevó a cabo un estudio exploratorio, el cual duró todo el primer semestre del ciclo escolar 87-88, - con el fin de lograr una primera aproximación al fenómeno, y para observar como se relacionaba dicho fenómeno con los diversos eventos que sucedieran alrededor de la muestra. Gracias a ésto, se tuvo una visión más clara para poder adecuar los contenidos, técnicas y dinámicas a utilizar en el programa, (situación que recomienda la autora del mismo).

Se convino con las Hermanas en ayudarles a colaborar como maestra en el área de Comercio durante todo el año escolar, situación que permitió observar más cercanamente a las adolescentes, compenetrándose con ellas en diversas actividades extraclase, y así como también recreativas.

La segunda fase comenzó los primeros días del mes de Enero con la aplicación concreta y puesta en marcha del programa, durando ésto todo el segundo semestre del ciclo escolar.

- El programa consistió en 30 sesiones, con una duración cada una de 45 minutos, dos días a la semana.

- La invitación fue general para todas aquellas adolescentes -- que conformaron el grupo experimental. Sin embargo, en ningún momento se les obligó a asistir.

- Se asignó un salón especial, es decir, diferente al que utilizaban para sus clases normales. Ellas sabían que a las 6:30 p.m., los lunes y miércoles, podían asistir a "la clase de valores", (como así le llamaron).

A finales del mes de Mayo se dió por terminado el programa; finalizando la segunda fase de la investigación con la aplicación del Postest, nuevamente, tanto al grupo experimental como al grupo control.

CAPITULO V

V. ANALISIS DE RESULTADOS

V. A N A L I S I S D E P E S U L T A D O S:

Para la elección de la prueba estadística adecuada, fue necesario precisar la escala de medición siendo ésta de nivel ordinario no paramétrica, con la que fue medida la variable dependiente (Autoconcepto).

Dadas las características de las hipótesis que se quisieron comprobar, la prueba estadística utilizada fue "La prueba de la suma de rangos de Wilcoxon para experimentos apareados". Esta prueba fue útil para analizar el experimento de diferencias apareadas a través del tratamiento - en el grupo A con respecto al grupo B, bajo la hipótesis nula de no diferencia en las distribuciones de A y B, se esperaría (en promedio) que la mitad de las diferencias fueran negativas y la mitad positivas. Es decir, el número esperado de diferencias negativas sería $n/2$ (donde n es el número de pares de observaciones).

Esta prueba fue empleada para medir o determinar el tamaño de las diferencias en magnitud tanto del resultado total de Avs. B, como de cada área en particular de cada grupo comparándolo contra el otro.

Para efectuar la prueba de Wilcoxon, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

- 1.- Se calcularon las diferencias de los n pares.
- 2.- Si algunas de las diferencias fueron nulas, se eliminaron y se redujeron al valor de n .
- 3.- A la diferencia cuyo valor absoluto fue menor, se le asignó al rango 1, a la siguiente el 2, etc.
- 4.- Se calculó la suma de los rangos asignados a las diferencias positivas y la suma de los rangos asignados a las diferencias negativas.

- 5.- Para probar la hipótesis nula de que los histogramas de -- frecuencia relativas de las dos poblaciones eran iguales, - se utilizó la estadística T que correspondió a la menor de las sumas de rangos mencionadas anteriormente. Si el valor T fuera menor, mayor fue el peso de la evidencia en favor del rechazo de la hipótesis nula.

La regla de decisión para la región de rechazo de la prueba de - la suma de rangos de Wilcoxon es siempre de la forma:

RECHAZAR H_0 SI $T \leq T_0$, DONDE T_0 ES
EL VALOR CRITICO DE T.

Lo anterior se realizó a un nivel de significancia de:

$P = \alpha = 0.05$ PARA UNA PRUEBA DE DOS COLAS.

Cabe mencionar, que para realizar el análisis de las Evaluaciones del programa, se utilizaron porcentajes e histogramas de frecuencia, para obtener una interpretación más descriptiva de los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos a lo largo de las fases de la investigación se mostrarán en dos partes. La primera comprende los resultados del Pretest y Posttest; y la segunda, las tablas gráficas resultantes de los análisis de las evaluaciones del programa.

Los resultados de la aplicación del Pretest a las cincuenta adolescentes que a continuación se muestran en la Tabla #1, representan los puntajes obtenidos por cada sujeto en las subescalas: yo físico, yo como estudiante, con mis amigos, yo emocionalmente, yo moralmente y yo como hijo soy, así como en el Total Global por grupo respectivamente.

A cada sujeto se le asignó un número para su ordenación y clasificación, mismo que prevalece en el postest.

(Las anteriores características se observan en las restantes tablas de resultados).

Encontrándose diferencias significativas, únicamente en las siguientes áreas:

Yo como estudiante:

$n = 23$ valor crítico 73 ; $T = 30.5$
 como $30.5 < 73 \therefore$ SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
 a un nivel de significancia de 0.05.

Yo con mis amigos:

$n = 25$ valor crítico 90 ; $T = 57.5$
 como $57.5 < 90 \therefore$ SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
 a un nivel de significancia de 0.05

Yo emocionalmente soy:

$n = 25$ valor crítico 90 ; $T = 70.5$
como $70.5 < 90$ ∴ SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
a un nivel de significancia de 0.05

Totales:

$n = 24$ valor crítico 81 ; $T = 48$
como $48 < 81$ ∴ SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
a un nivel de significancia de 0.05

Dados los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula en las tres subescalas mencionadas y en el Total global:

$$H_0 : A1 = B1$$

TABLA # 1

MATRIZ DE RESULTADOS

PRE - TEST

SUJETO GRUPO--	YO FISICO		YO COMO ESTUD.		YO CON MIS AMIGOS		YO EMOCIO- NALMENTE		YO MORAL- MENTE.		YO COMO HIJO SOY		TOTALES	
	A1	B1	A1	B1	A1	B1	A1	B1	A1	B1	A1	B1	A1	B1
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
1	19	28	17	34	27	35	23	31	20	24	22	10	128	162
2	23	23	25	27	19	18	20	21	29	27	29	25	145	141
3	17	25	29	42	25	29	21	32	28	38	30	24	150	190
4	26	21	31	40	29	33	22	27	27	34	20	34	155	189
5	23	20	29	42	24	35	23	29	30	40	21	37	150	203
6	20	31	23	33	21	30	19	33	23	34	23	33	129	194
7	30	26	28	32	27	32	28	27	29	30	28	30	170	177
8	21	23	22	28	28	31	26	22	29	28	30	30	156	162
9	23	24	31	34	35	33	21	24	39	37	36	28	185	180
10	22	18	36	30	29	28	32	29	36	28	29	22	184	155
11	18	23	24	28	17	22	14	23	28	27	24	30	125	153
12	26	19	27	37	24	31	16	24	32	23	25	21	150	155
13	17	24	30	30	23	30	19	25	31	24	25	10	145	143
14	26	25	29	31	31	19	31	15	27	29	28	28	172	147
15	19	23	23	33	23	33	28	33	25	26	32	18	150	166
16	20	20	18	39	28	24	18	32	12	35	24	34	120	184
17	25	21	31	29	18	25	16	23	32	28	25	30	147	156
18	22	20	28	30	22	28	23	25	30	30	24	21	149	154
19	23	25	21	29	27	29	25	26	16	32	18	17	130	158
20	22	23	29	29	25	29	23	19	27	34	22	34	148	168
21	22	25	34	36	21	35	18	26	28	38	25	30	148	190
22	20	21	29	31	28	32	30	34	26	35	30	31	163	184
23	18	19	29	36	32	23	29	19	40	29	31	30	179	156
24	20	24	37	27	19	29	20	25	32	26	29	26	157	157
25	18	20	24	36	25	34	24	28	28	36	22	31	141	185
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SUMA	540	571	684	823	627	727	569	652	704	772	652	664	3776	4209

La Tabla #2 además de encontrarse las características mencionadas de la Tabla #1, aparecen aquí el número de sesiones a las cuales asistió cada adolescente a lo largo del programa.

Las Líneas horizontales (---) que aparecen en las Tablas Nos. 2, 3 y 4 (POSTEST), representan la deserción de adolescente, ya sea tanto en el grupo A2 como en el grupo B2; este criterio de "eliminación" fue utilizado en ambos grupos, es decir, si el sujeto #1 del grupo A2, a la mitad del programa abandonó la Casa Hogar, y por consiguiente en el momento de la aplicación del Posttest no se contó con ella, el sujeto #1 del grupo B2, fue también descartado de la muestra. Lo anterior con el fin de controlar, para la interpretación de los resultados, hasta donde fuera posible esta variable extraña, distribuyéndola equitativamente en ambos grupos, utilizando el Método de Balanceo.

Ante la anterior situación descrita, y tomando en cuenta los efectos del programa en las adolescentes, se encontró lo siguiente:

Yo con mis amigos:

n = 14 valor crítica 26 ; T = 19.5
 como $19.5 < 26$.SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
 a un nivel de significancia de 0.05

Yo moralmente:

n = 14 valor crítico 26 ; T = 23
 como $23 < 26$.SI HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
 a un nivel de significancia de 0.05

Por lo anterior se rechaza la hipótesis nula en estas dos áreas, en sentido del grupo B2:

H₀ : A2 = B2

TABLA # 2

MATRIZ DE RESULTADOS

POST - TEST

SUJETO	YO COMO ESTUD.				YO CON MIS AMIGOS		YO EMOCIO- NALMENTE		YO MORAL- MENTE		YO COMO HIJO SOY		TOTALES		SESIONES	
	A2	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2
1																
2	23	25	25	26	22	20	21	20	24	26	24	22	142	137	3	----
3	18	18	24	20	22	28	23	25	26	32	31	18	144	141	10	----
4	22	22	24	38	27	34	24	27	24	38	26	36	147	199	4	----
5																
6	22	21	23	28	19	32	17	29	16	28	22	27	119	165	18	----
7																
8	20	11	24	29	23	24	24	23	24	26	26	26	141	139	16	----
9	23	23	25	32	27	33	23	26	27	32	29	27	157	173	5	----
10	21	21	32	25	29	30	30	27	30	26	26	28	168	156	24	----
11																
12																
13	18	23	24	30	29	28	24	22	40	32	33	21	180	156	20	----
14																
15	14	29	25	31	15	34	22	31	27	28	23	27	129	180	10	----
16																
17																
18	19	20	27	30	27	28	25	21	22	27	29	26	149	152	14	----
19																
20	23	26	25	27	22	23	23	17	25	32	27	28	148	153	4	----
21																
22	25	23	32	36	31	26	31	22	30	32	22	36	171	175	20	----
23																
24	23	20	33	30	25	26	26	29	30	27	29	27	166	159	0	----
25	20	25	25	34	27	31	25	21	31	36	27	37	155	184	5	----
--																
SUMA	291	308	392	416	345	397	338	340	376	422	374	386	2116	2269		

En la Tabla #3 los resultados obtenidos demuestran que no hay -- diferencia significativa en ninguna de las subescalas y entre el total del Pretest y Postest, aceptándose la hipótesis nula:

$$H_0 : A1 = A2$$

No obstante a este resultado que demuestra que el grupo A2 no -- mejoró significativamente, no implica de ninguna manera que presente un autoconcepto peor al que presentaba con anterioridad.

TABLA # 3

MATRIZ DE COMPARACION
PRE - TEST / POST - TEST

SUJETO GRUPO--	YO FISICO		YO COMO ESTUD.		YO CON MIS AMIGOS		YO EMOCIO- NALMEFE		YO MORAL- MEHTE.		YO COMO HIJO SOY		TOTALES		No. DE SESIONES		INCREMENTO O DISMINUCION
	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	
1																	
2	23	23	25	28	19	22	20	21	29	24	29	24	145	142	---	3	- 3
3	17	18	29	24	25	22	21	23	28	26	30	31	150	144	---	10	- 6
4	26	22	31	24	29	27	22	24	27	24	20	26	155	147	---	4	- 8
5																	
6	20	22	23	23	21	19	19	17	23	16	23	22	129	119	---	18	- 10
7																	
8	21	20	22	24	28	23	26	24	29	24	30	26	156	141	---	16	- 15
9	23	23	31	28	35	27	21	23	39	27	36	29	185	157	---	5	- 28
10	22	21	36	32	29	29	32	30	36	30	29	26	184	166	---	24	- 16
11																	
12																	
13	17	18	30	36	23	29	19	24	31	40	25	33	145	180	---	20	35
14																	
15	19	14	23	28	23	15	28	22	25	27	32	23	150	129	---	10	- 21
16																	
17																	
18	22	19	28	27	22	27	23	25	30	22	24	29	149	149	---	14	0
19																	
20	22	23	29	28	25	22	23	23	27	25	22	27	148	148	---	4	0
21																	
22	20	25	29	32	28	31	30	31	26	30	30	22	163	171	---	20	8
23																	
24	20	23	37	33	19	25	20	26	32	30	29	29	157	166	---	0	9
25	18	20	24	25	25	27	24	25	28	31	22	27	141	155	---	5	14
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SUMA	290	291	397	392	351	345	328	338	410	376	381	374	2157	2116			- 41

A pesar de no haber encontrado una mejoría significativa del Grupo A2, posterior a la aplicación del programa, se observa en la Tabla -- (a), aumentos en sus puntajes en las subescalas: yo físico y yo emocional. En las áreas de yo como estudiante y yo como amigo, disminuyó menos puntos en comparación al grupo B2, quien no se sometió a la aplicación del programa.

Es importante mencionar, que estas diferencias son en relación de las comparaciones realizadas entre los mismos grupos antes y después.

En las áreas yo moralmente, ambos grupos descendieron en sus puntajes; mientras en la subescala yo como hijo, el grupo B2 mejoró su puntuación. A pesar de esto, la diferencia no es estadísticamente significativa, viéndose palpable el problema estructural de raíz en cuanto a -- las relaciones padre-hijo. (A pesar de la aplicación de un programa de valores y desarrollo humano, existen problemas aún no resueltos, ajenos a la cobertura de éste).

Con respecto a los Totales, se observan diferencias en sus puntajes, notando que mientras el grupo A2 obtuvo -40, el grupo B2 descendió aún su puntaje hasta -99. Pudiendo en gral. notar en la Tabla (a), que el grupo experimental elevó su puntuación en dos áreas, mientras que el grupo control, sólo en una.

TABLA (a)

SUBESCALA	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	A1	VS.	A2	B1	VS.	B2		
YO FISICO	290		291	320		308	+ 1 pt.	- 12 pts.
YO COMO ESTUDIANTE	397		392	450		416	- 5 pts.	- 34 pts.
YO CON MIS AMIGOS	351		345	417		397	- 6 pts.	- 20 pts.
YO EMOCIONALMENTE	328		338	377		340	+ 10 pts.	- 37 pts.
YO MORALMENTE	410		376	437		422	- 34 pts.	- 15 pts.
YO COMO HIJO	381		374	367		386	- 6 pts.	+ 19 pts.
TOTALES	2157		2116	2368		2269	- 41 pts.	- 99 pts.

Con base en los resultados obtenidos en la Tabla # 4, se rechaza la hipótesis nula, no encontrando diferencias significativas en ninguna de las subescalas y totales, tanto en el grupo B1 como en el grupo B2:

H₀ : B1 ≠ B2

TLAEA # 4MATRIZ DE COMPARACION
PRE - TEST / POST - TEST

SUJETO GRUPO--	YO COMO YO FISICO		YO COMO ESTUD.		YO CON MIS AMIGOS		YO-EMOCIO- NALMENTE		YO MORAL- MENTE.		YO COMO HIJO SOY		TOTALES		No. DE SESIONES		INCREMENTO o DISMINUCION
	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	
1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2	23	23	27	26	18	20	21	20	27	26	25	22	141	137	-----	- 4	
3	25	18	42	20	29	28	32	25	36	32	24	18	190	141	-----	-49	
4	21	26	40	38	33	34	27	27	34	38	34	36	189	199	-----	10	
5	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
6	31	21	33	28	30	32	33	29	34	28	33	27	194	165	-----	-29	
7	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
8	23	11	28	29	31	24	22	23	28	26	30	26	162	139	-----	-23	
9	24	23	34	32	33	33	24	26	37	32	28	27	180	173	-----	- 7	
10	18	20	30	25	28	30	29	27	28	26	22	28	155	156	-----	1	
11	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
12	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
13	24	23	30	30	30	28	25	22	24	32	10	21	143	156	-----	13	
14	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
15	23	29	33	31	33	34	33	31	26	28	16	27	166	180	-----	14	
16	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
17	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
18	20	20	30	30	28	28	25	21	30	27	21	26	154	152	-----	- 2	
19	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
20	23	26	29	27	29	23	19	17	34	32	34	28	168	153	-----	-15	
21	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
22	21	23	31	36	32	26	34	22	35	32	31	36	184	175	-----	- 9	
23	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
24	24	20	27	30	29	26	25	29	26	27	26	27	157	159	-----	2	
25	20	25	36	34	34	31	28	21	36	36	31	37	185	184	-----	- 1	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SUMA	320	308	450	416	417	397	377	340	437	422	367	386	2368	2269	-----	-99	

Otra parte de los resultados corresponden a los datos obtenidos en las Evaluaciones del Curso, las cuales se muestran a continuación representados en porcentajes e histogramas.

El número asignado a cada alumna corresponde al mismo número que se le fue asignado, tanto en el Pretest como en el Postest.

Como ya se mencionó, debido a la presencia de variables extrañas ajenas a la investigación, la muestra del grupo experimental se redujo a 13 sujetos.

En la Evaluación del curso #1 se elaboró una gráfica por cada -- item, encontrándose en una misma gráfica, aquellos cuya opción de respuesta era la misma. (Lo anterior para fines de facilitar su interpretación).

A continuación se presentan los ítems 1, 2 y 3 :

1. En las actividades me he sentido
2. Yo deseo tener el próximo año actividades similares a éstas
3. En las actividades he estado.

EVALUACION DEL CURSO # 1

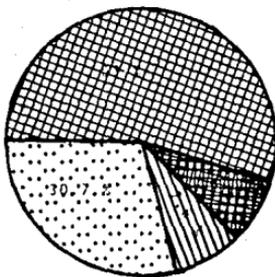
ITEM: 1 En las actividades me he sentido:

No. Aluena	NOMBRE	Sigla	No. de veces sesión asistida.	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	INDIFERENTE	A DISGUSTO
2	Magdalena Valencia R.	MVR	3	X				
3	Elvia Velázquez Mdez.	EVH	10	X				
4	Hilda Morales L.	HML	4				X	
6	Georgina del Toro M.	GIM	18			X		
8	Araceli Velázquez M.	AVM	16			X		
9	Ma. Teresa Espinoza O.	MTEO	5	X				
10	Fabiola Martínez J.	FMJ	24	X				
13	Griselda Rosales K.	GRM	20			X		
15	Arcadia Reyes R.	ARR	10	X				
18	Erika Castro Vera	ECV	14	X				
20	Ana Ma. Sosa Gallardo	AMSG	4			X		
22	Ma. Eugenia Pantoja A.	MEPA	20	X				
24	Emma Becerril Pérez	EBP	0					
25	Verónica Luna Rojas	VLR	5		X			
Σ				7	1	4	1	
%				53.8	7.6	30.7	7.6	0

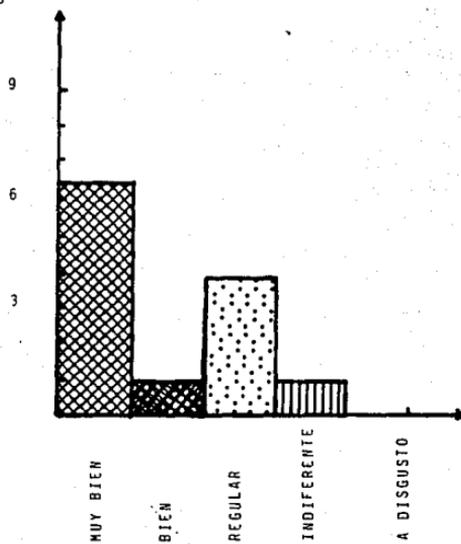
n = 13

NOTA: n = 13, ya que de 14 sujetos que integran la muestra del grupo experimental, EBP en ninguna ocasión quiso asistir al curso.

GRAFICA # 1



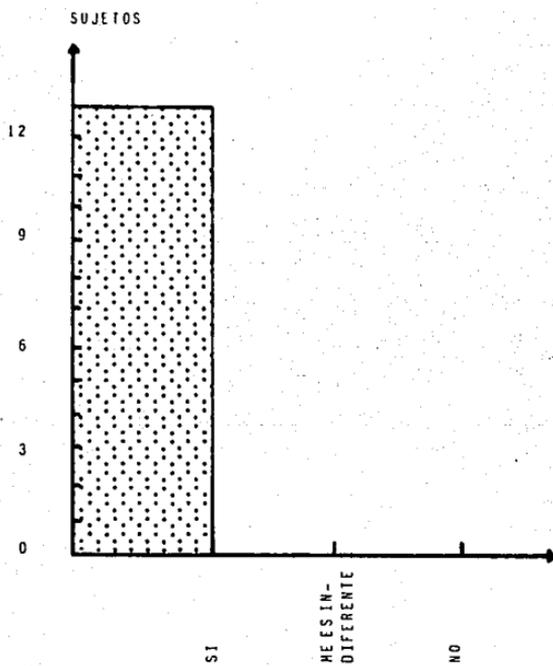
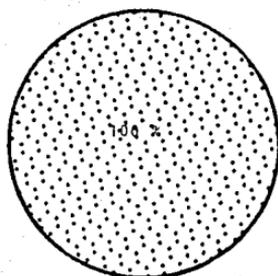
SUJETOS



ITEM: 2 Ye desee tener el próximo año actividades similares a éstas.

No. Aluena	NOMBRE	Sigla	No. de veces sesión asistida.			
				S I	ME ES INDI-FERENTE	N O
2	Magdalena Valencia R.	MVR	3	x		
3	Elvia Velázquez Hdez.	EVH	10	x		
4	Hilda Morales L.	HML	4	x		
6	Georgina del Toro M.	GIM	18	x		
8	Araceli Velázquez M.	AVM	16	x		
9	Ma. Teresa Espinoza O.	MTEO	5	x		
10	Fabrizia Martínez J.	FHJ	24	x		
13	Griseida Rosales M.	GRM	20	x		
15	Arcadia Reyes R.	ARR	10	x		
18	Erika Castro Vera	ECV	14	y		
20	Ana Ma. Sosa Gallardo	AMSG	4	x		
22	Ma. Eugenia Pantoja A.	MEPA	20	x		
24	Esma Becerril Pérez	EBP	0			
25	Verónica Luna Rojas	VLR	5	x		
				Σ	13	0
				%	100	0

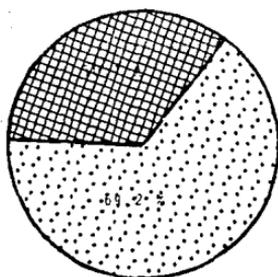
GRAFICA # 2



I'CM: 3 En las actividades he estado

No. Alumna	NOMBRE	Sigla	No. de veces sesión asistida.	SIEMPRE INTERESADO	INTERESADO A VECES	NUNCA INTERESADO
2	Magdalena Valencia R.	MVR	3		X	
3	Elvia Velázquez Hdez.	EVH	10		X	
4	Hilda Morales L.	HML	4	X		
6	Georgina del Toro M.	GTM	18		X	
8	Araceli Velázquez M.	AVM	16		X	
9	Ma. Teresa Espinoza O.	MTEO	5	X		
10	Fabiola Martínez J.	FMJ	24	X		
13	Griselda Rosales M.	GRM	20		X	
15	Arcadia Reyes R.	ARR	10		X	
18	Erika Castro Vera	ECV	14		X	
20	Ana Ma. Sosa Gallardo	AMSG	4		X	
22	Ma. Eugenia Pantoja A.	MEPA	20	X		
24	Emma Becerril Pérez	EBP	0			
25	Verónica Luna Rojas	VLR	5		X	
				4	9	0
				30.7	69.2	

GRAFICAS # 3



SUJETOS

12

9

6

3

0

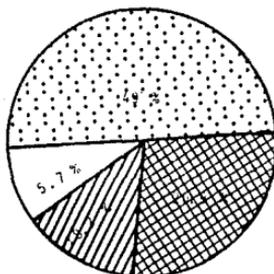
SIEMPRE
INTERESADOINTERESADO
A VECESNUNCA
INTERESADO

Los ítems: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 de la Evaluación del Curso # 1 fueron representadas en la gráfica # 4 :

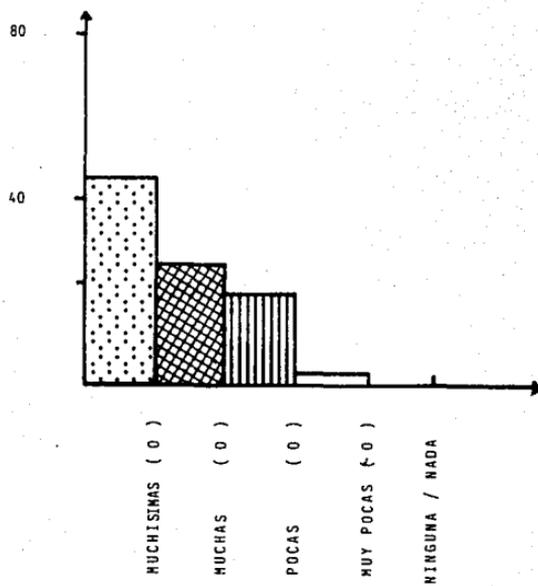
4. En las actividades se me han aclarado las ideas.
5. En las actividades he comprendido cosas importantes para portarme mejor.
6. Las actividades me han ayudado a tener más facilidad para preguntar en clase.
7. Las actividades me han ayudado a relacionarme mejor en el salón.
8. Las actividades me han ayudado a tener más confianza en mis maestros.
9. Las actividades me han ayudado a poder platicar más en mi casa.
10. Las actividades me han ayudado a pensar más por mí mismo.
11. Lo que yo he aprendido en estas actividades creo que me ayudará en la vida.

No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	I T E M S	ITEMS: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11				
				MUCHISIMO MAS (0)	MUCHAS (0)	POCAS (0)	MUY POCAS (0)	NINGUNA HADA
2	MVR	3	4 En las actividades se me han aclarado las ideas.	2,3,9	6	6,13	4	
3	EVH	10		10,15		20		
4	HML	4		18,22				
6	GTM	18		25				
8	AVM	16	5 En las actividades he comprendido cosas importantes para portarme mejor.	2,3,9	6,8,		4	
9	MTEO	5		10,13	18,			
10	FMJ	24		15,22	20			
13	GRM	20		25				
15	ARR	10	6 Las actividades me han ayudado a tener más facilidad para preguntar en clase.	3,10	2,6,	4,13	20	
20	AMSG	4		15,22	8,9,			
22	MEPA	20		25	18			
24	EBP	0						
25	VLR	5	7 Las actividades me han ayudado a relacionarme mejor en el salón.	2,3,9	10,	4,6	25	
					15	8,13		
					20	18		
					22			
			8 Las actividades me han ayudado a tener más confianza en mis maestros.	2,3,	8,10	6,9,	4	
				18,20	15,	13		
				22	25			
			9 Las actividades me han ayudado a poder platicar más en mi casa.	3,6,	2,15	4,18	25	
				8,9,	20,			
				10,	22			
				13				
			10 Las actividades me han ayudado a pensar más por mí mismo.	2,6,	3,25	4,8,		
				9,10		18,		
				13,		20		
				15,				
			11 Lo que yo he aprendido en estas actividades -- creo que me ayudará en la vida.	2,3,	6,8,			
				4,9,	20,			
				10,13	25			
				15,18				
			22					
				Σ	51	28	19	6
				%	49	26.9	18.2	5.7

GRAFICA # 4



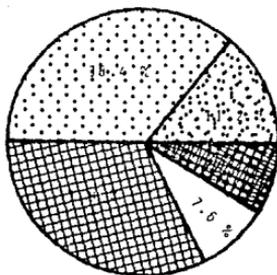
No. de veces contestadas



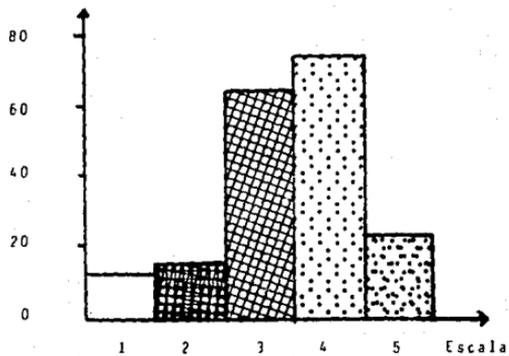
Se presenta a continuación los resultados de la Evaluación del curso #2, cuyos ítems son representados en su totalidad en una misma gráfica. (Gráfica #5).

			EVALUACION DEL CURSO # 2						
No. Alumno	Signa	No. de veces asistida	I T E M N S						
			1	2	3	4	5		
2	MVR	3	1	Me he descubierto a mí mismo.	25	3,4,6	13,15,20	2,8,10,22	9,18
3	EVH	10							
4	HML	4							
6	GTM	18	2	Me he encontrado a mí mismo.	4,6,25		2,3,8,20,22	10,13,15	9,18
8	AVM	16							
9	MTEO	5							
10	F.M.J	24	3	Me conozco más a mí mismo.		4,25	2,3,6,13,18	8,10,15,20,22	9
13	GRM	20							
15	ARR	11							
18	ECV	14	4	Soy más reflexivo			3,8,22,25	2,3,6,9,10,13,20	15,18
20	AMSG	4							
22	MEPA	20	5	Recapacito más.	4	18,25	3,20	2,8,10,13,22	5,9,15
24	EBP	0							
25	VLR	5	6	Comprendo más las cosas.		4	13,18	2,3,8,10,15,20,22	6,9
			7	Siento más confianza y seguridad en mí mismo.	4,18	13	2,3,6,8,20	10,15,22,25	9
			8	Me siento mejor.		4	6,13,18,20,25	2,3,8,10	9,15,22
			9	He resuelto algunos problemas c - conflictos.	4,6,25	3,13	9,10,15	2,8,18,20,22	
			10	He cambiado en algunos aspectos de mi conducta.	4		6,8,13,25	2,3,9,10,15,20,22	18
			11	He crecido interiormente.		4	2,3,6,13,25	8,9,10,18,20,22	15
			12	He mejorado mi modo de ser.	4,18	13,25	2,3,6,8	9,10,15,20,22	
			13	Me he abierto más a los demás.			2,4,8,13,15,18,25	3,6,9,10,20	22
			14	Ayudo más a los demás.	4,18		2,3,8,13,15,22,25	6,10,20	9
			15	Soy más responsable.		4,6	2,3,13,18,22	8,10,15,25	9,20
					15	17	66	75	22
					7.6	8.7	33.8	48.4	11.2

GRAFICA # 5



Nc. de veces contestadas

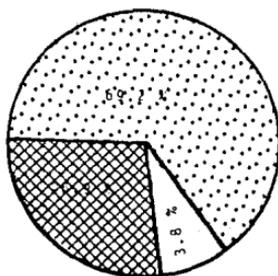


En la Evaluación del Facilitador, igualmente fueron representados los ítems por separado y en grupo, dependiendo cada opción de respuesta.

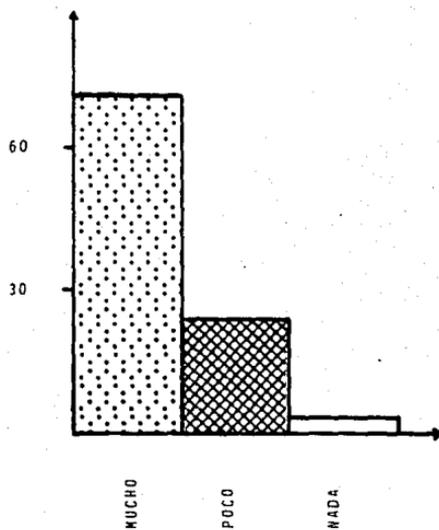
Se muestran las Gráficas # : 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, las - cuales dan un panorama más claro de los resultados obtenidos en esta evaluación.

No. Alumno	Sigla	No. de veces sesión asistida	EVALUACION DEL FACILITADOR				
			ITEMS: 1, 2, 4, 5, 12, 15				
			I T E M S	MUCHO	POCO	NADA	
2	MVP	3	1	Yo creo que el maestro ha llegado a penetrar se con nosotros.	2,3,6,8,	4,18,25	
3	EYH	10			9,10,13,		
4	HVL	4			15,20,22		
6	GIM	18					
8	AYM	16	2	A mí me parece que el maestro ha llegado a comprendernos.	2,3,4,8,	6,13,15,	
9	MTEO	5			9,10,22	18,20,25	
10	FNJ	24					
13	GPM	20					
15	APP	10	4	Yo siento que el maestro se ha interesado - realmente por nosotros.	2,3,4,8,	6,13,15	
18	ECV	14			9,10,22,	18,20	
20	AMSG	4			25		
22	MEPA	20					
24	EEP	0	5	El maestro nos ha ayudado a descubrir por - nosotros mismos lo que es valioso para nuestra vida.	2,3,4,6,	13,15	
					8,9,10,		
					15,20,22		
					25		
			12	Yo creo que el maestro ha valorado mi capacidad para descubrir por mí mismo lo que debo - hacer.	2,3,4,6,	13	
					8,9,10,		
					18,20,22		
					25		
			15	Yo siento que el maestro me aprecia.	2,3,10,	4,6,8,13	9,18,25
					15,20,22		
				Σ	54	21	3
				%	69.2	26.9	3.8

GRAFICA # 6

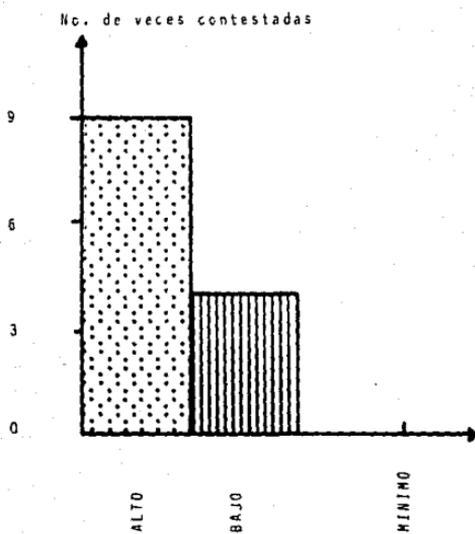
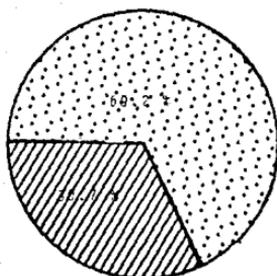


No. de veces contestadas



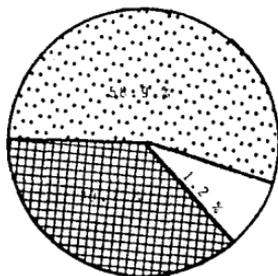
			ITEM: 3			
No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	I T E M S	ALTO	BAJO	MINIMO
2	MVR	3				
3	EVH	10				
4	HML	4				
6	GTH	18				
8	AVM	16				
9	MTEO	5	3 El maestro ha llegado a darnos confianza en un grado:	2,3,6,8, 10,15,20 22,25	4,9,13, 18	
10	FMJ	24				
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AMSG	4				
22	NEPA	20				
24	EBP	0				
25	VLR	5				
			N	9	4	
			%	69.2	30.7	

GRAFICA # 7

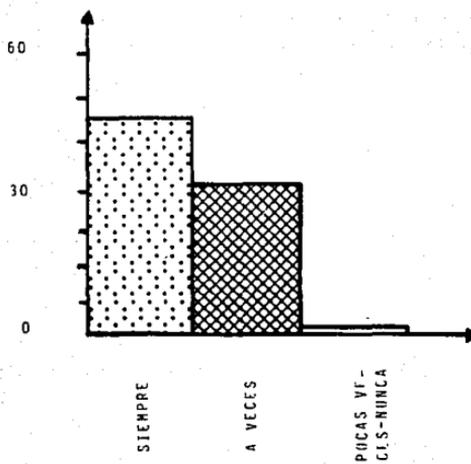


No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	ITEMS: 6, 7, 9, 14, 16, 17			
			I T E M S	SIEMPRE	A VECES POCAS VE CES	NUNCA
2	MVR	3	6 Yo tengo la impresión de que el maestro ha manifestado lo que -- realmente piensa.	2,3,9,10 22	4,6,8, 13,15, 18,20, 25	
3	EVH	10				
4	HKL	4				
6	GIM	18				
8	AVM	16				
9	MIED	5				
10	FMJ	24	7 Yo tengo la impresión de que el maestro ma- nifiesta lo que real- mente siente.	2,3,6,8, 9,10,18, 20,22	4,13, 15,25	
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AMSG	4				
22	MEPA	20	9 A mi me parece que el maestro nos ha trata- do como él es.	2,3,4,6, 9,10,15 18,22	8,13, 20,25	
24	EBP	0				
25	VLR	5				
			14 Yo siento que el maes- tro se ha aceptado co- mo soy.	2,3,6,8, 9,10,15, 22	4,13, 18,20, 25	
			16 Yo me he sentido con libertad para dar mi opinión en el salón.	2,3,6,8, 10,20	4,9,13 15,18, 22	25
			17 Durante el desarrollo de las actividades me he sentido bien.	2,3,8,9, 10,13,15 18,22	4,6, 20,25	
				46	31	1
				58.9	39.7	1.2

GRAFICA # 8

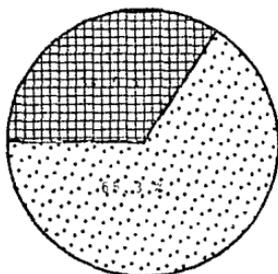


No. de veces contestadas

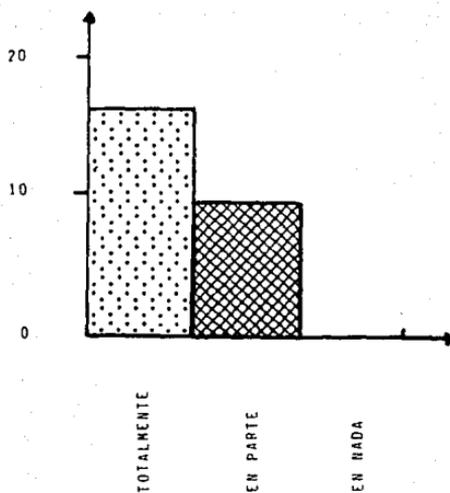


			ITEMS: 8, 11							
No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	ITEMS	TOTALMENTE	EN PARTE	EN NADA				
2	MVR	3	8	El maestro ha -- cumplido lo que nos ha prometido.	2,3,8,9 10,13, 22,25	4,6,15, 18,20				
3	EVH	10								
4	HML	4								
6	GTH	18								
8	AVM	16								
9	MTEO	5								
10	FHJ	24								
13	GRM	20								
15	ARR	10								
18	ECV	14								
20	AHSG	4								
22	MEPA	20	11	Yo siento que el maestro se ha -- respetado en mi modo de ser y de pensar.	2,3,6,9 10,15, 18,22, 25	4,8,13, 20				
24	EBP	0								
25	VLR	5								
							Σ	17	9	
							%	65.3	34.6	

GRAFICA # 9



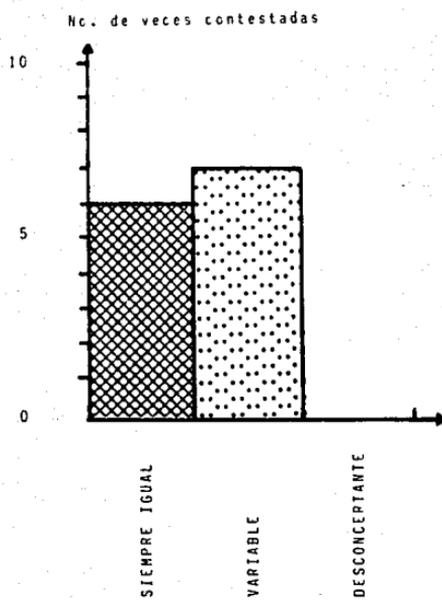
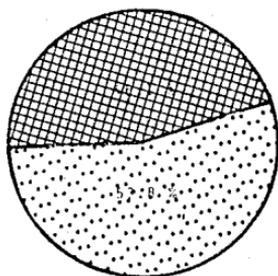
No. de veces contestadas



ITEM: 10

No. Alumno	Sigla	No. de veces sesión asistida	I T E M S	SIEMPRE IGUAL	VARIABLE	DESCON CERTANTE
2	MVR	3	10 A mí me parece que el maestro nos ha tratado como es él (sin fingir).	2,4,8,10 18,22	3,6,9,13 15,20,25	
3	EVH	10				
4	HML	4				
6	GTM	18				
8	AVM	16				
9	HTFO	5				
10	FMJ	24				
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AMSG	4				
22	HEPA	20				
24	EBP	0				
25	VLR	5				
			Σ	6	7	
			%	46.1	53.8	

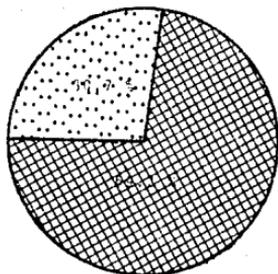
GRAFICA # 10



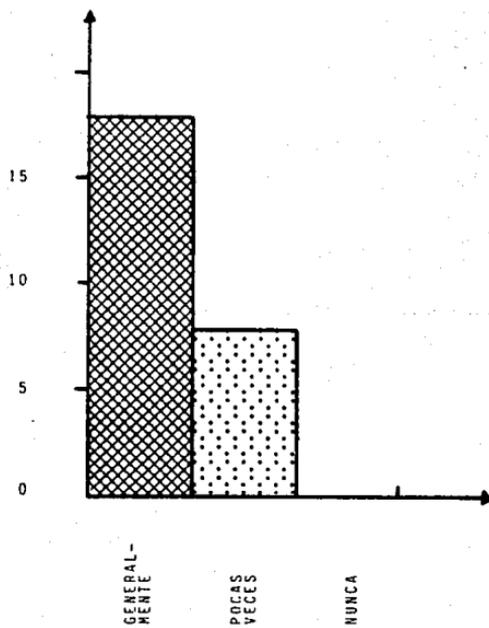
ITEMS: 13, 18

No. Alumno	Sigla	No. de veces sesión asistida	ITEMS	GENERAL MENTE	POCAS VECES	NUNCA
2	MVR	3	13 Yo siento que el maestro ha respetado mis opiniones.	2,3,6, 8,9,10 15,18, 22	4,13,20, 25	
3	EVH	10				
4	HML	4				
6	GTM	18				
8	AVH	16				
9	MIEO	5				
10	FMJ	24				
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AMSG	4				
22	MEPA	20				
24	EBP	0				
25	VLR	5				
		18	Durante el desarrollo de las actividades me he sentido en un ambiente de confianza.	3,4,6, 8,9,10, 19,20, 22	2,13,15, 25	
			€	18	8	
			%	69.2	30.7	

GRAFICA # 11

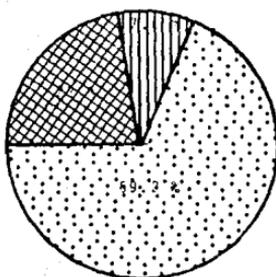


Nc. de veces contestadas

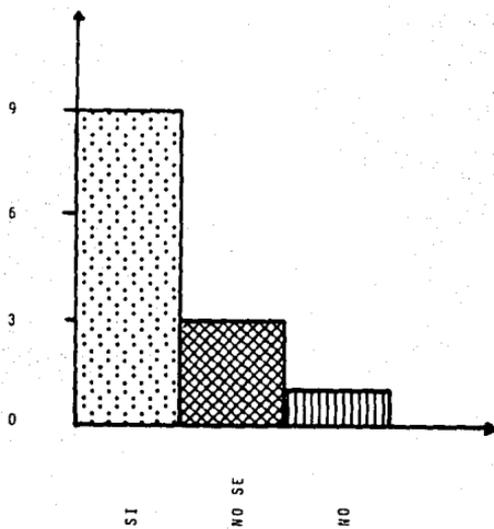


			ITCM: - 19			
No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	I T E M S	SI	NO SE	NO
2	MVR	3				
3	EVH	10				
4	HML	4				
6	GTM	18				
8	AVM	16				
9	MTEO	5	19	En las actividades he podido partici- par siempre que lo he deseado.	2,3,6, 8,9,10 15,20, 22	4,13,18
10	FMJ	24				
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AMSG	4				
22	MEPA	20				
24	EBP	0				
25	VLR	5				
			Σ	9	3	1
			%	69.2	23	7.6

GRAFICA #. 12



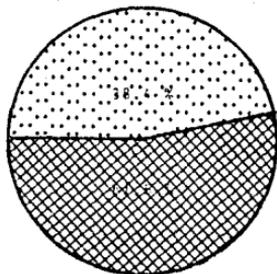
Nc. de veces contestadas



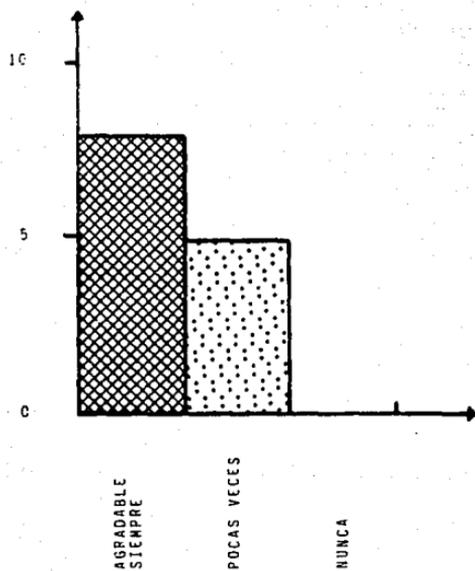
ITEM: 20

No. Alumna	Sigla	No. de veces sesión asistida	I T E M S	AGRA- DA BLE SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
2	MVR	3	20 Durante el desarrollo de las actividades del ambiente se ha resultado.	2,3,4, 9,10, 13,20, 22	6,8,15, 18,25	
3	EVH	10				
4	HML	4				
6	GTM	18				
8	AVM	16				
9	MTEO	5				
10	FNJ	24				
13	GRM	20				
15	ARR	10				
18	ECV	14				
20	AKSG	4				
22	MEPA	20				
24	EBP	0				
25	VLR	5				
			Σ	8	5	
			%	61.5	38.4	

GRAFICA # 13



Nc. de veces contestadas



Viéndose aceptada la hipótesis del Pretest, donde se encontraron diferencias significativas en los Totales y sobre todo en las subescalas: yo como estudiante, yo con mis amigos y yo emocionalmente, comprueba los postulados teóricos con respecto a la descripción de la adolescente; período caracterizado por un profundo desequilibrio e inestabilidad en la personalidad de los individuos.

El grupo experimental cursa en la Casa Hogar primaria y comercio, realizando aquí sus estudios por varias razones: comparativamente con el grupo control van atrasadas de acuerdo a su edad cronológica (pues deberían ir en secundaria y preparatoria); por otro lado, la Casa Hogar les da la opción de estudiar comercio, ya sea porque no pudieron entrar a tiempo a la secundaria, o de ésta misma fueron rechazadas por comportamiento irregular.

Estos factores claramente se reflejan en el concepto que tiene el grupo experimental como estudiante. De alguna manera ellas están conscientes de su situación académica con respecto de las otras adolescentes. Se considera que ésta es la razón de mayor peso, (entre otras), por la cual el grupo experimental presenta un autoconcepto más bajo en relación al concepto como alumna que presentó el grupo control.

Sin embargo, los resultados obtenidos en el pretest en la subescala de yo con mis amigos, responde a la situación que se da cuando el adolescente se desarrolla en su contexto microsocia, que vendría siendo la escuela, y concretamente, el grupo de amigos o pares. Es con sus amigos con quien el adolescente va adquiriendo sus comportamientos y actitudes que poco a poco lo van socializando en el medio que le rodea.

Curiosamente, a través de la convivencia con ambos grupos, las adolescentes que estudiaban fuera de la institución, sabían que iban en ventaja de sus compañeras de primaria, pues generalmente, los grupos de

amigas se hacían en función de las compañeras de clase, a pesar de llegar a convivir en los "departamentos" donde dormían. Esta situación se hizo ver en el pretest, ya que el grupo de pares es muy importante, pues el pensamiento funciona con base en las características grupales - que permiten mayor estabilidad en sus relaciones de amistad.

Particularmente es esta etapa en la vida de los individuos en -- donde el sujeto tiene la necesidad de adaptarse tanto a nivel personal y social; siendo en éste último aspecto en donde se aprenden normas, costumbres, la cultura, formas de vida, etc. Situaciones que, a lo largo de la vida de los sujetos, contribuyen a la continua configuración del autoconcepto. Esta socialización se ve más favorecida ---- en el grupo control debido a la oportunidad que tiene de convivir con -- otras adolescentes ajenos a sus circunstancias y problemática familiar, cuando estudia la secundaria fuera de la Casa Hogar.

Con lo anterior se comprende que estas adolescentes (grupo control), tienen la opción de convivir más allá del círculo en el que permanecen las 24 hrs. del día las adolescentes del grupo experimental. Esto repercute en su sentir emocional, pues se agrava aún más la situación de enfrentamiento consigo mismo, sufriendo un desconcierto a lo que es y lo que -- busca, al no tener, o no ver más opciones de desarrollo durante su internamiento. Quizá la diferencia radica en que las otras adolescentes encuentran la posibilidad de asociarse con otras muchachas y muchachos en situaciones diferentes a su problemática, desarrollando un nuevo estilo de vida, pudiendo encontrar una justificación a sus actos.

Con respecto a los resultados obtenidos en la Tabla #2 (Postest), se observa igual comportamiento en ambos grupos en las subescalas: yo fisico, como estudiante, emocional y como hijo. Sin embargo el área con amigos y moralmente, el grupo B2 elevó sus puntajes. Condición que reafirma una vez más el desarrollo social favorecido, quizá en gran medida,

en las condiciones que se le presentan a este grupo de tener mayor convivencia con otros jóvenes, al mismo tiempo, que éstas adolescentes también sufren una separación con respecto a su familia, las relaciones con sus iguales se hacen más palpables a consecuencia de la necesidad que és te tiene de obtener una posición y seguridad ante el grupo de amigos.

La diferencia encontrada en la subescala yo moralmente, indica una urgente atención a la formación de valores y desarrollo de los mismos, haciendo ver que el programa no abarcó lo suficientemente para llegar a cubrir o subsanar la "Crisis axiológica" por la que atraviesa la adolescente, ya que ésta implica un examen, análisis y redescubrimiento de todos los valores vitales. El autoconcepto es precisamente un juicio de valor; es la opinión de un sujeto sobre su personalidad, entendiéndose ésta como un fenómeno psicológico que se va configurando por el grupo de percepciones personales que resultan de las experiencias individuales. De ahí que es preciso recordar la procedencia socioeconómico marginal de la cual provienen estas adolescentes, en donde su autoconcepto se comienza a construir o estructurar precisamente a partir de las relaciones familiares y sociales, interiorizándose las opiniones de las personas socialmente relevantes, las cuales se utilizarán como criterios para la autoevaluación.*

Es preciso recordar que en el área moral es donde se formalizan los valores de las gentes, y por consiguiente, el valor a la propia persona. De ahí que el producto aquí encontrado, forma parte del inicio de un proceso, el cual posiblemente deberá ser continuado, no sólo en el con texto educativo, sino por el mismo sujeto a todo lo largo de su crecimiento como persona, una vez que haya conscientizado la importancia de los valores, como parte de una contextualización de vida.

* Es precisamente en este aspecto donde esta carencia de un patrón familiar sano para la transmisión de valores, se ve ausente a causa de diversos tipos de perturbaciones intrafamiliares, resultantes de esta misma situación marginal de donde provienen, casi en su totalidad, estas adolescentes.

En la Tabla (a) se encontró un aumento de puntuación, tanto en: yo físico, como en yo emocional, con respecto a la comparación de las diferencias entre A1 vs. A2; por lo que puede reafirmarse, con base en el Marco Teórico descrito que, el autoconcepto del adolescente no puede concebirse como estable a consecuencia de esta serie de crisis: sexual, de identidad, familiar, social, axiológica, etc. (Palpables en estos resultados); ya que experimenta fluctuaciones considerables en su misma configuración de personalidad.

Puede decirse, que el adolescente, a través de estos conflictos, conoce sólo partes aisladas de su sí mismo, no existiendo una configuración organizada de lo que es él.

Como se comprobó en el Yo físico, que la adolescente reorganiza su esquema corporal gracias a la información que recibe de las percepciones de los demás; probablemente este aspecto se vio favorecido por las clases de gimnasia-jazz que se les impartió (grupo A), y en general, en el programa se abarcó con gran interés este aspecto: el aceptarse tal -- cual eran, físico y moralmente. Todo esto formando parte de un proceso, en donde aún se sigue regulando su autoestima en forma muy inmadura, ya que depende de los otros para quererse a sí misma.

En cuanto a la mejoría encontrada en el aspecto emocional, según autores como Aníbal Ponce (1981), habla de que el descubrimiento de una nueva conciencia de su cuerpo es lo que pone al adolescente sobre el camino de la vida interior.

"En la adolescencia, el ensueño como reacción frente a un mundo hostil, lejos de desaparecer se intensifica; pero su vida emocional responde más que a una fuga, a una necesidad urgente de comprenderse y explicarse. Basta una palabra torpe o una curiosidad impaciente para que se le vea replegarse de inmediato, espantadizo y hostil, erizado y reticente." (58)

(58) Aníbal Ponce, Ambición y angustia de los adolescentes, Edit. Letras, S. A., p. 23

El adolescente es rebelde, busca su afán de dominio con la dureza de corazón y la moral individualista que son sus consecuencias. Por otro lado, tiene el deseo de agradar, desde el punto de vista afectivo, llegando a la gracia. De estos primeros sentimientos, aparecen turbiamente confundidos la sexualidad y la simpatía, la admiración y la ternura.

Todas estas condiciones y característica presentadas por las adolescentes, fueron los que contribuyeron a la aceptación positiva del programa, viéndolo como un canal que dió respuestas a muchas de sus interrogantes.

Con respecto a la interpretación de los resultados obtenidos, representados en la Tabla #3, no se encuentra una mejoría significativamente representativa entre A1 y A2; ni a favor ni en contra. Afirmando que el grupo sometido al tratamiento no empeoró; situación que estadísticamente es igual en las condiciones del grupo control (B) (Tabla #4). Reiterando las observaciones en cuanto a las diferencias de los puntajes totales ($A2 = -41$, $B2 = -99$), que hacen pensar en los efectos de la aplicación del programa.

En términos generales se encontró que estas adolescentes tanto en un grupo como en otro; en términos de la teoría, pasan por un proceso de "readaptación o desintegración" temporal, producto de su misma etapa vivencial y condiciones ambientales.

La idea de las características que posee un individuo de sí mismo, dependen de las frecuentes evaluaciones exclusivamente sociales. -- Por otro lado existe una constante inestabilidad en su autoconcepto que se expresa distorsionado en cuanto a la descripción completa de sus capacidades, habilidades, actividades y conductas de las propias adolescentes. Hay un desconcierto de lo que es y de lo que busca, palpable todo ésto, en los datos aquí presentados.

Así se comprueba que el programa ayudó al Grupo A2, a que esa -

caída de inestabilidad existencial, no fuera tan marcada o dura, como en el caso del grupo B2, no obstante, la problemática prevalece.

Se observó que el programa tuvo efectos en ciertas áreas más que en otras de manera superficial, no llegando a las dimensiones que se tenían pensadas.

Lo que hasta este momento se ha interpretado y discutido, no es mas que el reafirmar, de acuerdo a la teoría y corroborado en la experiencia concreta, cuán complejo es el período de la adolescencia, quien hace alarde de una serie de contradicciones, confusiones y ambivalencias dolorosas, caracterizadas por fricciones provenientes, por un lado, del ambiente social y familiar, y por otro, la serie de cambios fisiológicos y psicológicos, que ya de pos sí, esta etapa presenta.

Los resultados demuestran la profunda inestabilidad en la que - estas adolescentes se encuentran, en donde la interminable búsqueda de - su identidad, aún es difusa; aunado a que la primera identidad fundamental proveniente de la familia no fue lograda; siendo ésto un factor determinante para la conservación o mejoría de su autoconcepto reflejados en los resultados.

Hay un abismo entre la correcta vinculación que debería existir entre la Casa Hogar, familia, comunidad, medio social y la adolescente, ya que esta situación se vió reflejada cuando la adolescente se integraba a su núcleo de origen. El haberles aplicado un programa, no pretendía desaparecer por completo tal situación, no obstante se intentó brindarle a la adolescente bases para enfrentar y minimizar tal impacto; -- llegando a comprender y vivir, que un programa por sí mismo y por benévolo que éste sea, no logra cubrir todas las necesidades que presentan -- estas adolescentes; sin embargo, favorece al cubrir alguna de ellas.

Una vez analizados los resultados del Pretest y Postest, surgen una serie de cuestionamientos producto de varias circunstancias o variables extrañas que estuvieron presentes a lo largo de la Investigación.

Como se mencionó en la presentación de los resultados del Postest; de una muestra de 25 sujetos, ésta se vió reducida a 13 sujetos, a consecuencia de los siguientes factores:

- 8 adolescentes desertaron de la Casa Hogar
- 2 adolescentes nunca quisieron entrar a ninguna sesión del curso.
- 2 adolescentes se tuvieron que eliminar por el método de balanceo, para que las parejas, tanto del grupo A2 y B2, se encontraran apareadas.

En cuanto a las 8 adolescentes que se fueron de la Casa Hogar, - las razones en su totalidad son desconocidas, inclusive, hasta por las - mismas religiosas.

Generalmente, por los casos que se conocieron, la joven tiene que regresar a su "hogar" a ayudar, por lo general, a su madre al cuidado de sus hermanos menores. También se dan casos en que la adolescencia forma parte de pandillas o bandas, que cuando tienen sus días de salida, las vuelven a ver o frecuentar y las envuelven nuevamente en sus fantasías y actos delictivos. Dificilmente, bajo estas circunstancias, la jo ven vuelve a la Casa Hogar, sin llegarse a saber sobre su paradero; si acaso en varios meses, volviendo por voluntad de alguno de los padres, o en ocasiones, por ella misma.

Generalmente los casos de deserción son nuevamente por problemas familiares o de conducta. Cabe aquí mencionar el porqué, de que la apli cación del programa fuera bajo ciertas condiciones de tiempo, pues la po blación nunca es permanente o constante, permaneciendo internos un año - escolar, observando que aunque este es un requisito de la institución, no

se llega a controlar. Este lapso de tiempo es inconstante e inseguro -- para contar con las adolescentes. A todo lo largo del año, durante cualquier mes y hora, las adolescentes pueden ingresar a la Casa Hogar.

Otra variable extraña fue, que 2 sujetos de la muestra, nunca -- quisieron ingresar al curso; se considera que el factor antipatía estuvo presente. Con estas adolescentes, casi no se logró un acercamiento más personal que permitiera conversar con ellas. Por otro lado, 2 adolescentes más, se eliminaron por condiciones antes mencionadas; precisamente una de éstas (NSG) asistió a 20 sesiones, desgraciadamente fueron datos valiosos que no fueron tomados en cuenta.

Las ocho adolescentes que se fueron de la Casa Hogar sufrieron -- un desfase de su proceso, no conveniente para ellas, pues nuevamente se encuentran con un desequilibrio emocional que les repercute en su personalidad. En la Casa Hogar reciben cierta educación y tratamiento, y al llegar a sus casas se enfrentan con la misma problemática que les hizo abandonarlo, volviéndose un ciclo mal sano y callejón sin salida.

La mayoría de ellas, no están en esta situación por su voluntad, por lo tanto, las relaciones y ambiente que aquí pudiera encontrar, no resultan ser los mejores para ella; condiciones que no favorecen para el mejoramiento de su autoconcepto. Lo deseable sería que la adolescente encontrara un desarrollo emocional propicio que se mantuviera el mayor tiempo posible. Esto sería lo ideal, sin embargo, como ya se mencionó, al regresar a su ambiente, aunque sea el fin de semana, se viene abajo mucho de lo logrado quizá en días o hasta meses. El trabajo realizado -- en esta investigación, fue exclusivamente con la adolescente sin abarcar en su totalidad a los padres de familia, amigos y maestros; es decir, el contacto con estas personas no fue tan constante ni prolongado (como hubiera sido lo deseado), como con las adolescentes.

Ya que el autoconcepto es la opinión que tiene una persona sobre propia personalidad y sobre su conducta, se está hablando de una --

concepción individual única y diferente que todo ser humano tiene de sí mismo, condición que hace a este proceso subjetivo e íntimo. Se menciona lo anterior porque a pesar de existir pruebas estadísticamente validadas y estandarizadas para medir el autoconcepto, tanto nacionales como de otros países, se llega a comprender, después de haber trabajado en pro de este proceso de formación de la persona, que es algo muy complejo en donde intervienen un sin número de factores, muchos de ellos difícilmente controlables. No obstante, se considera que los intentos educativos que se hagan para contribuir a su sano desarrollo, son muy válidos.

Afirmando la conceptualización de que el autoconcepto es un proceso individual, se comprobó en el grupo A2 que a cada adolescente le -- afectó o influyó de manera muy diferente, en grados y aspectos.

En las gráficas #2 y 3 se observa una columna destinada al número de sesión asistida por cada sujeto, comprobándose que no hay una diferencia significativa entre el número de sesión asistida y el mejoramiento del autoconcepto. Se justifica lo anterior, afirmando que cada adolescente y problemática es muy particular y ajena una de otra respecto a cada adolescente. Hubo a quienes les gustó más que a otras; a alguien le gustó o se identificó con ciertos temas, quizá influyó la amistad del facilitador unas más que a otras, etc., un sin número de factores válidos para que estas adolescentes se sientan o no agusto.

Estas observaciones se encuentran ampliamente demostrados en las gráficas e histogramas de las evaluaciones del curso.

A pesar de no haber encontrado la diferencia significativa esperada en el grupo A2, hay casos observándolos por separado, en los que las adolescentes asistieron a un mayor número de sesiones en comparación de otras y, por lo tanto, sus resultados son más altos comparándolos con --

los puntajes del posttest de cada una. Por mencionar algunos de estos - casos:

	# DE SESION ASISTIDA	PRETEST	POSTEST
GRM	20	145	180
NSG	20	179	208
MEPA	20	163	171

Dadas las condiciones de la Institución y las adolescentes, existe una problemática grave, lo cual se ha venido enfatizando; no hay aparentemente nada que las haga sentir mejor en la Casa Hogar, ya que hay un desfaseamiento entre la relación con la familia y su internamiento. Ante esta situación, se colaboró con la aplicación de un programa de valores, observándose que las hace sentirse aparentemente mejor, pero quizá no en puntos sustanciales que pudieran ser determinantes para lograr una mejoría en su autoconcepto. Las dimensiones de su problemática son tan complejas, que el programa por sí mismo, no alcanza a superarlas.

El cambio a la adolescencia se da en un reducido espacio de tiempo, poniéndose de manifiesto que el verdadero sentido de la etapa adolescente es la maduración de la autonomía personal.

Según Gerardo Castillo (1986), explica que el adolescente, en medio de su desorientación y de sus conflictos, persigue tres objetivos íntimamente relacionados entre sí: la conquista de la madurez entendida como responsabilidad personal; el logro de la independencia (pensar, decidir y actuar con iniciativa propia), y la realización de su ser. Por consiguiente, la adolescencia debe entenderse como un complejo proceso de maduración personal, como una etapa de inmadurez en busca de la madurez propia de la edad adulta. (59)

(59) Gerardo Castillo, Cf., p. 41-45

Si en condiciones normales, es difícil alcanzar la madurez, más aún en condiciones de estas adolescentes. Existen varias alternativas - que nos mantengan en constante búsqueda para ayudar al adolescente a superar el problema de la maduración. La principal sería el trabajo interdisciplinario en el abordaje de la problemática de estas muchachas. Estos complejos problemas deben ser estudiados desde varias perspectivas - profesionales.

Es evidente que todo sujeto con el paso del tiempo y las experiencias, llegue a madurar, pero como se ha mencionado, se considera de gran valía que se le proporcionen a la adolescente herramientas y cimientos - sólidos para llegar a tal fin.

Sin duda alguna al hablar del autoconcepto, se está refiriendo a un proceso psicológico que se va conformando a lo largo de la vida, y por corresponder a tal categoría, se comprueba que varios factores psicológicos se vieron presentes durante la ejecución del programa. Se observaron comportamientos negativos en las conductas de las adolescentes, sentimientos de inferioridad, envidias entre ellas, evasión a la realidad, falta - de cooperación en algunas de ellas, entre otros muchos factores.

Remitiéndose al Marco Teórico en el apartado en que se habla de - la importancia de la socialización de los sujetos para una conformación positiva del autoconcepto, se menciona además que es muy importante que el adolescente experimente y aprenda normas de conducta hasta llegar a ser una persona bien socializada, logrando su identidad a través de una amplia cooperación y comunicación para quienes le rodean.

Aquí mismo también se habla de la capacidad que posee el adolescente para conceptualizarse a sí mismo, de tomar un pensamiento propio y razonar sobre sí mismo en torno a un contexto de socialización. Así, a pesar de las difíciles relaciones de iguales que se dan entre estas adolescentes, es preciso fomentar la buena y sana convivencia entre ellas-

mismas, religiosas y demás profesionales que ahí trabajan; ya que su identidad se forma con base en las influencias organizadas como: la familia, religión, escuela, medios de comunicación, etc., y las influencias no organizadas: interacción con amigos, iguales u otros individuos.

Remitiéndose a los resultados obtenidos en las evaluaciones del curso, se puede observar que muy particularmente cada quien obtuvo los - beneficios del programa según sus intereses, necesidades e inquietudes. El 53.8 % y 7.6 % de la muestra se sintieron muy bien y bien en las actividades.

En la Gráfica #2, el 100 % de la muestra desea tener el próximo año actividades similares; resultando halagador y prometedor en un futuro, pues hubo aceptación en su totalidad.

Sucesivamente en las demás gráficas, los resultados, en su mayoría, hablan por sí solos del programa, su ejecución, aceptación por parte de las adolescentes y opinión al respecto del facilitador.

La Evaluación del Curso #2 corresponde a una escala tipo Lickert, cuyos ítems son 15 indicadores del autoconcepto; observándose en la Gráfica #5 que el 83.4 % de la muestra, contestaron a partir de la opción: 3, 4 y 5, lo que se afirma en esta evaluación, que en su mayoría, las - adolescentes del grupo experimental mejoraron su autoconcepto.

Es importante recordar que el programa fue opcional para aquellas interesadas de la muestra, en ningún momento ninguna acudió por obligación. Otras variables impidieron, en ocasiones que asistieran ya que a esa misma hora tenían alguna otra actividad, tareas de clase, fatiga, trabajos internos de la Casa Hogar, etc.

El programa abarcó escasamente 45 minutos durante dos días a la semana después de su horario normal de clase. Por esta situación, facto

res como la fatiga y el cansancio aparecieron en las adolescentes. Probablemente el horario no fue muy benéfico, ya que el programa era aplicado al finalizar todas sus actividades durante el día.

A lo largo de la ejecución y las condiciones del programa, otras adolescentes (ajenas a la muestra) se fueron enterando de su existencia, y por existencia, y por iniciativa propia, se anexaron a la muestra 19 - sujetos más, haciendo un total de 32 sujetos los que realmente acudieron al programa. A éstos se les aplicó las correspondientes evaluaciones, obteniendo resultados muy favorables. Esta variable no se contempló en el diseño de investigación, condición que impidió el anexo de los resultados de las mismas. Sin embargo, fue muy satisfactorio observar la motivación que mostraron por acudir a las sesiones del programa voluntariamente.

C A P I T U L O VI

VI. C O N C L U S I O N E S

VI. C O N C L U S I O N E S :

Una vez realizada la presente investigación, es preciso dar respuesta al problema planteado y las hipótesis a comprobar, recordando que el cuestionamiento que impulsó este trabajo fue el siguiente:

¿ES POSIBLE MEJORAR EL AUTOCONCEPTO DE ADOLESCENTES CON PROBLEMAS FAMILIARES Y DE CONDUCTA, A TRAVES DE LA APLICACION DE UN PROGRAMA PARA LA CLARIFICACION DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO?.

Haciendo referencia a las hipótesis específicas planteadas al principio de este estudio, correspondientes al Pretest:

1. Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el Grupo A1 en relación al que presenta el grupo B1.

Se puede decir, que esta hipótesis fue comprobada en tres subescalas: yo como estudiante, yo con mis amigos, yo emocionalmente; así también, en los puntajes totales obtenidos en ambos grupos.

Una vez finalizado el programa, se esperaban encontrar las siguientes hipótesis, reflejadas en la aplicación del Postest:

2. Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A2 en relación al que presenta el grupo B2.

La afirmación incluida en esta hipótesis no se comprueba, ya que la diferencia encontrada fue en sentido del grupo B2, únicamente en las subescalas: yo con mis amigos y yo moralmente.

3. Existe diferencia significativa entre el autoconcepto que presenta el grupo A1 en relación al que presenta el grupo A2.

Esta hipótesis no se comprueba, aceptándose la hipótesis nula, debi-

do a que no se encontró diferencia significativa en ninguna de las subescalas.

4. El autoconcepto que presenta el grupo B1 es mayor o igual al que presenta el grupo B2.

Se afirma la comprobación de esta hipótesis en todas las subescalas, ya que en ninguna de éstas se encontró una diferencia significativa.

Por todo lo anterior, se manifiesta que en la investigación realizada no se logró confirmar en su totalidad las hipótesis planteadas, sin embargo dos de ellas fueron confirmadas.

Se podría decir entonces, que el programa de valores y desarrollo humano, por sí solo, no responde en su totalidad a las necesidades de la situación concreta de las adolescentes con problemas familiares y de conducta, ya que generalmente, las condiciones en las que éste mismo era aplicado eran casi idóneas. Por un lado porque la población no presentaba la problemática familiar, y por otro, el nivel sociocultural y económico han sido distintos, y básicamente las condiciones de la Casa Hogar, no corresponden a aquellas encontradas en otras instituciones, en las que el programa ha sido aplicado.

A través de este estudio, se comprobó, con base en la teoría, que al ser la familia el grupo primario, la relación con otros sistemas sociales, va a depender en gran medida de las pautas aprendidas en el hogar. Cuando esta adolescente ha carecido de un hogar, es preciso ayudarla a resolver una serie de crisis, desprendidas de esta situación.

La solución de las crisis anteriores dará a la joven una visión más clara de lo que es y de lo que se espera que sea, lo cual constituirá su autoconcepto final. Este podrá variar en su vida adulta, pero conservando las bases de lo que emergió del conflicto de la adolescencia, ya que se pudo comprobar, que éste no puede ser considerado como estable.

Entre los obstáculos de carácter teórico-metodológico que surgieron en el desarrollo de la investigación, se menciona que:

- Existieron considerables variables extrañas que intervinieron durante la investigación, estando entre las principales, el motivo por el cual algunas adolescentes tuvieron que abandonar la Casa Hogar, lo que hizo reducir la muestra. *

- El no haber contemplado que pudieran anexarse al programa más adolescentes.

- Si se hubiera contado con otro diseño de investigación, la información obtenida de las adolescentes que ingresaron después, hubiera sido tomada en cuenta, siendo ésto un problema de tipo metodológico.

- Durante la aplicación del programa se tocaron temas como las relaciones familiares, los amigos, hermanos, etc., pero únicamente a nivel teórico. Es decir, que no se tuvo la oportunidad de realizar un trabajo conjunto con estas figuras tan importantes.

- El horario con el que se contó, se considera que no fue el idóneo, pues en general las adolescentes llegaban cansadas a algunas sesiones.

- Se cree de suma importancia una mayor motivación y apoyo por parte de las religiosas; es decir, ellas también pueden formar parte como facilitadoras de las actividades, en otros horarios y condiciones.

- Dado que se investigó un Estudio de Caso en particular de acuerdo a una problemática muy concreta, los resultados aquí obtenidos, no son generalizables, a pesar de existir otra Casa Hogar tanto en el D.F. como cuatro más en el interior de la República, ya que las condiciones y características son muy parecidas, mas no iguales.

* Así mismo, el sujeto se encuentra propenso a la influencia de diversos factores ambientales, muy difíciles de controlar.

- Una limitación muy grande fue la premura de tiempo en cuanto a la aplicación del programa, derivado ésto a que la población es variable entre seis meses y un año de estancia, teniendo una muestra inconstante.

- Se considera que la limitación más notable e importante para haber obtenido resultados más significativos, fue la etapa de la adolescencia en la que se encontraba la muestra, haciendo más conflictiva su crisis de identidad la problemática familiar y de conducta que acarrear de años atrás.

- Así también, no se contó con el apoyo de un trabajo interdisciplinario de profesionales, pues es una problemática que debe ser abordada conjuntamente desde varios enfoques, no únicamente el pedagógico.

Ante los resultados encontrados y la experiencia vivida con estas -- adolescentes, concluyo que cada individuo tiene su autoconcepción que desea mantener y mejorar; de ahí que el autoconcepto está siempre inconcluso; esto es, continuamente en construcción y cotidianamente en vías de revisión y --- adaptación a las exigencias sociales.

Por otro lado, gran parte de los objetivos propuestos fueron alcanzados, considerando de entre los más importantes el ayudar a la adolescente en la adquisición de valores que le permitiera aceptarse a sí misma y a los demás. Este objetivo se puede ver alcanzado en las evaluaciones del curso-- que las mismas adolescentes realizaron. Lo que considero más importante es que a lo largo de este proceso, se observaron cambios, comportamientos y -- actitudes favorables en su persona, los cuales facilitaron la conscientización de nuevos valores universales y personales que pasaron a configurar el modo de verse a sí mismas, y a la sociedad en general.

Afirmo que los beneficios de la clarificación de valores y desarrollo humano obtenidos en las adolescentes con problemas familiares y de conducta son muy alentadores para contribuir a la formación y educación integral de éstas, quizá no lo fue del todo para mejorar su autoconcepto, pero sí para lograr en ellas una conscientización al respecto y nuevas opciones

de desarrollo personal.

La justificación de la aplicación de un programa de desarrollo humano en un grupo de adolescentes con tales características, radica en la explicación de que toda función humana se da siempre dentro de un contexto social, donde la persona crece y aprende a vivir en grupos, en base a fenómenos de autoconciencia, a la socialización y a la identificación con los demás.

Es preciso que se fomente la valoración de los logros de estas --- adolescentes, por pequeños que sean y no importando en las actividades que se consigan, para permitir una asimilación positiva de esas experiencias, - para que la adolescente las retome en el futuro, pues de esta manera se le posibilitará el valorar su esfuerzo y trabajo como herramientas para enfrentarse a una sociedad cada vez más compleja.

De igual manera, este tipo de programas, y a través del proceso de reflexión que éstos implican, proporcionan a la adolescente la capacidad - de buscar varias alternativas de solución a los conflictos que emanan de su situación personal, obteniendo por ellas mismas, la aplicación más adecuada para actuar.

El programa fue también, un canal por medio del cual, la adolescente se percató de la importancia y necesidad que tiene de una educación no formal en valores, que a su vez, debería llevar a cabo en su familia, Casa 'lo- gar, entre amigos, y en el futuro, ya que dependiendo de la trascendencia - de sus comportamientos, será el ejemplo a brindar a los que le rodearán, -- invitándole así a planear su vida.

Todo esto es muy importante, ya que no se puede olvidar, que algún día estas adolescentes serán Madres, para lo cual no han tenido ningún tipo de orientación, sin contar con una mejor disposición y actitud que las con- duzca a asumir tal responsabilidad.

El abordar el fenómeno biopsicosocial del autoconcepto desde una -- perspectiva moral, se debió a que ésta ha sido considerada como una de las más importantes para el desarrollo cognitivo y social de los individuos, que por consiguiente, hace esperar un cambio de comportamiento social, esperando a través de esta visión, brindar un apoyo a la problemática familiar y conductual de estas adolescentes.

Por lo anterior hago énfasis que, una educación en los valores de -- la persona debe ser concebida como una educación para el cambio, la cual tiene que tener como primer objetivo la superación de los límites y condicionamientos que impone la sociedad.

El discernimiento de valores en la adolescente resulta ser una tarea ardua y difícil, dada la crisis de identidad por la cual se encuentra viviendo, y retomando las palabras de Octavio Fullat (1956), al afirmar que el adolescente es extraordinariamente influenciable; lo que contribuye a que los -- resultados sean inciertos, y a que se descorazone quien con ellos trabaja.

Ya que este discernimiento de valores es un proceso individual, y sólo cuando la persona llega a vivenciar un valor éste existe realmente para -- ella, la atención al proceso de valoración de estas adolescentes, deberá seguir siendo fundamental en toda metodología, dentro de un proceso educativo formal o informal, para la educación en valores. No es posible la valoración personal sin una consciencia de elección libre y comprometida, por lo que será tarea básica y prioritaria el favorecer los dinamisimos de la personalidad que conduzcan hacia la autonomía y hacia la expresión de ser persona en estas adolescentes con problemas familiares y de conducta.

Es necesario que para futuras aplicaciones de programas en valores, se requiera de un gran equilibrio para no caer en la normatividad metodológica ni en la relativización de los contenidos. Por ello, el educador deberá proporcionar programas y experiencias que posibiliten la educación en aquellos valores que se estimen realmente como tales dentro de una cultura.

A la vez se evitará el adoctrinamiento, y se favorecerá el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente en torno a los valores, existiendo la necesidad de que la adolescente identifique o reconozca los valores que ella vive y lo que quiere vivir.

Si una persona sabe bien los valores que desea realizar, su conducta será normalmente decidida, coherente, productiva; mientras que si no tiene claridad en lo que quiere conseguir, su conducta será dispersa, desorganizada e inefectiva.

Por otro lado, evaluando personalmente el trabajo realizado con las adolescentes, logré apreciar cambios positivos en el grupo experimental por influencia de las actividades, tales como: el ayudarles a dialogar mejor, -- existiendo mayor confianza entre maestro-alumno, etc. Corroborando esto -- con las propias observaciones y comentarios de maestros y religiosas de la -- Institución.

Las actividades realizadas me permitieron conocer bastantes aspectos de la personalidad de las alumnas, sus intereses, inquietudes, carencias, -- entre otros aspectos; los cuales fueron transmitidos por su iniciativa. También adquirí una mejor comprensión de su problemática y comportamientos a lo largo del trato diario con ellas en diferentes actividades, independientes -- de aquellas implicadas en el programa, llegando a lograr una mejor compenetración de su realidad.

Virtiéndome más lo que aquí viví, podría decir que la tarea no es nada fácil, inclusive en ocasiones llega a ser hasta cuestionable, pues los resultados no son observables a simple vista, sino que se requiere de una mayor -- convivencia con las jóvenes y compenetración de su realidad, para poder llegar a comprender porqué en ocasiones es tan fácil ser su amiga, y a veces, -- porqué resultaría ser imposible.

El haber vivido en cierto grado parte de su realidad implicó en mi persona mucho interés, entusiasmo y constancia. Al referirme que únicamente se conoció cierto grado de su realidad, me refiero a que se conoció su "yo externo", o más bien, hasta donde ellas querían que se conociera de ellas.

El trabajar con este tipo de poblaciones tan complejas requiere de un gran esfuerzo, porque el querer tratar de ayudarlas, pareciera ser para ellas todo lo contrario, de ahí que puedo expresar que muchas veces me sentí consternada ante sus diferentes actitudes de rechazo y agresión que llegué a experimentar por ciertas adolescentes. Es aquí donde tuvieron que salir a relucir mis propios valores como profesional de la educación en cuanto a mis bases éticas, filosóficas y personales, al igual que mi propio autoconcepto como ser humano, porque en los momentos de flaqueza y desconcierto, tuve que cuestionarlos y afianzarlos para poder configurar una personalidad sana y adecuada, a la cual pudieran seguir como modelo y ejemplo cada una de las adolescentes.

La experiencia aquí vivida abre perspectivas nuevas en mi tarea educativa, a la vez de profundizar mi compromiso con la educación, comprendiendo que el papel del pedagogo es muy importante y trascendente en este campo, pues independientemente de que las adolescentes necesiten terapias y tratamientos, muchas veces neurológicos especializados, la puesta en marcha de todo tipo de programas y actividades que surjan de éstos u otros, el profesional de la educación tiene la habilidad y capacidad para implementar, de la mejor manera, los posibles cursos o programas de reeducación y readaptación social que requieran los conocimientos conjuntos en el área de Educación Especial, Psicología del adolescente, la Didáctica, la Filosofía y la Ética, (entre otros); llegando a innovar hasta donde la creatividad del pedagogo lo permita.

Entre otro de los objetivos alcanzados, podría mencionar, el haber logrado la difusión de este tipo de programas a las restantes Casas Hogares, tanto en el D.F., como en la República, ya que el programa y sus resultados

en las adolescentes fueron de gran impacto dentro del contexto de las actividades que ahí se realizan, adquiriendo una aceptación muy positiva por -- parte de las principales Hermanas Trinitarias que se encuentran a cargo de la dirección de esta Institución.

No obstante, a pesar de los obstáculos con los que me enfrenté con -- las mismas adolescentes, a consecuencia de su grave conflictiva, personalmente me percaté que a base de esfuerzo y constancia, es factible introducir -- cambios importantes en la educación dentro del sistema actual, en el contexto que giró esta investigación.

Así mismo, a continuación expongo algunas sugerencias para futuras investigaciones, señalando la inclusión de otras variables que pudieran mejorar la presente investigación.

1. Dado que la adolescente tiene la libertad de asistir o no al programa, debe contemplarse otro diseño de investigación que pueda tomar en -- cuenta esta información, proponiéndose el "Diseño de Cuatro grupos de Solomon".

2. En el análisis estadístico sería muy interesante encontrar, a partir de qué número de sesión asistida, la adolescente realmente comienza a mejorar su autoconcepto, hablándose de una influencia significativa del programa. También es preciso buscar diferentes posibilidades de análisis de la información obtenida en la Escala de Autoconcepto.

3. En la metodología del programa, se contó con las "Hojas de Valores", en estos testimonios las adolescentes plasmaron en cada sesión sus experiencias, lo que aprendieron, lo que más les gustó o disgustó, etc. Dado que aquí la adolescente escribió lo que iba sintiendo, se pueden observar varios indicadores del autoconcepto, no observables en una prueba objetiva del autoconcepto. Concretamente, para futuras investigaciones, sugiero que para realizar un análisis de los efectos del programa más profundos, se contemple un análisis de contenido de estas Hojas de Valores.

4. En una nueva realización de la investigación, ésta podría hacerse en varias de las Casas Hogares, al mismo tiempo para comprobar las semejanzas o diferencias entre una y otra población con respecto al autoconcepto presentado y los efectos del programa.

5. De igual forma, las hipótesis y diseños planteados en esta investigación pueden tener una aplicación práctica en una población de adolescentes con variables diferentes, como nivel socioeconómico y sin presentar problemas familiares ni de conducta, con el fin de comparar y comprobar los efectos del programa en estas poblaciones. Inclusive, en la vida diaria y en nuestra familia, se puede llevar a cabo este proceso, que concretamente su objetivo es el tratar de llegar a ser mejor persona.

También se puede llevar a cabo este programa en aquellas poblaciones susceptibles que permitan ampliar y continuar la línea de investigación aquí esbozada.

6. Es importante que el facilitador de la Clarificación de valores presente un perfil determinado para poder trabajar con estas adolescentes. Primeramente deberá conocer a la población, si no a cada una de las adolescentes, a la mayoría; conocer los objetivos, contenidos y metodología general de la clarificación de valores, pudiéndose adecuar a las condiciones y características de cada grupo, sin perder de vista que el principal punto de comparación o patrón a imitar es el facilitador mismo. Para que pueda existir una identificación, la adolescente debe encontrar cierto atractivo en el modelo para que haya interés hacia la imitación y la aprehensión de las características y comportamientos positivos.

7. Sería muy interesante llevar a cabo un seguimiento con las adolescentes que asistieron al curso y que aún permanecen en la Casa Hogar, registrando, mediante la creación de nuevos instrumentos, sus conductas.

8. Es preciso encontrar diferentes estrategias de motivación que fa

vorezcan el sano desarrollo del autoconcepto de las adolescentes, no sólo a través de un programa de valores, sino también por medio de diferentes - actividades recreativas, culturales, familiares, etc.

Se podría pensar en alternativas como la necesidad de crear actividades reconocidas e interesantes para las adolescentes que enfatizen la cooperación en grupo, dándose cuenta de la importancia del trabajo y las relaciones interpersonales. Esto puede ser un recurso que atienda a las necesidades de sentirse parte de una gran familia, ahí mismo dentro de la Casa Hogar.

9. A través de la colaboración del equipo que labora en esta Institución, es urgente preparar a las familias de las jóvenes aprovechando darles una formación a la par de la joven, para que a su vez, al regresar éstas a sus hogares, transmitan a sus hermanos ejemplos positivos, siendo --- también ella mejor entendida, pudiendo llegar a producir cambios en su comunidad en un futuro.

10. Una vez más reitero la importancia de abarcar la problemática de las adolescentes de manera interdisciplinaria: psicólogos, sociólogos, trabajadoras sociales, sexólogos, neurólogos, médicos, pedagogos, y todo aquel interesado en contribuir al mejoramiento de una causa meramente social y -- humana. Por tanto, es necesario que exista un equipo de apoyo profesional en este tipo de instituciones, que sea permanente y que trabajen conjuntamente en la realización de diversos proyectos, como el presentado en este -- trabajo de investigación.

Considero necesario que se canalicen esfuerzos para una mejor planeación de la educación de las adolescentes con problemas familiares y de conducta de esta Institución, tanto en actividades académicas o extraclase que se lleguen a realizar en el momento del internamiento, pudiendo abarcar de una manera más integral, las necesidades presentadas por esta población. Se deben optimizar recursos y plantear objetivos tendientes al mejoramiento de su autoconcepto que les permita tener una personalidad más sana en su realidad presente y futura. Es necesario brindarles diferentes experiencias previa-

mente planeadas y definidas que les permitan enfrentarse al ambiente - cada vez más complejo que les rodea.

B I B L I O G R A F I A

- Aberastury A. (1985). La Adolescencia Normal. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Ackerman N. (1974). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Allport G. (1974). Psicología de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Allport G. (1961). Desarrollo y cambio: consideraciones básicas para una Psicología de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Allport G. (1975). La personalidad. Su configuración y desarrollo. Ed. Hender. Buenos Aires.
- Alos Gisbert J. (1980). Teoría de la desviación social. Ed. Nueva Imagen. México.
- Alvarez C. Ma. del Carmen. (1988). Una propuesta de desarrollo humano desde el enfoque de la educación centrada en la persona. Experiencia en el Instituto María Isabel Dondé. UNAM, México.
- Bachman, J. y O'Malley, P. (1986) Self concept, self-esteem, and educational experiences. Journal of Personality and Social Psychology, (Jan.), Vol. 50, 35-46.
- Ballesteros A. (1980). La adolescencia. Ed. Patria. México.
- Bartolomé M. Fondevilla J.M. (1979) Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Ed. Narcea Madrid.
- Batiz G. Luz Elena. (1985). Estudio comparativo del autoconcepto en un grupo de adolescentes con problemas de aprendizaje y otro sin problemas de aprendizaje. UIC. México.
- Blos P. (1975). Psicoanálisis de la adolescencia. Ed. Joaquín Mortiz. México.
- Byrne B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. Review of Educational Research, 54, 427-456.
- Campero G. Mariana. (1982). El trabajo social y la educación en la atención del interno en el Hogar Colectivo No.3. México.
- Carranza G. Rosa Ma. (1978). El conocimiento de sí mismo; propiciación pedagógica para el desarrollo de la persona adulta. UNAM. México.
- Caro C. Irma (1983). Investigación de valores en tres grupos de adolescentes. UIC. México.
- Castillo del Pino C. (1971). Psicoanálisis y Marxismo. Ed. Alianza. Madrid.
- Castillo G. (1986). Los adolescentes y sus problemas. Ed. de Revistas S.A. de C.V. México.
- Cooley C.H. (1968). The social self interaction. (vol.1) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Coopersmith S. (1959). A method for determining types of self-esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology 59, 87-94.
- Cortés G. Sylvia (1970). La influencia familiar en la vida afectiva del adolescente. UIC. México.
- Delahanty G. (1971). Correlaciones entre la escala de valores de Allport

Vernon y Linsdzey. UIA. México.

- Epstein S. (1973). The self-concept revisited. American Psychology, 28, 404-416.
- Erikson E. (1979). Identidad, juventud y crisis. Ed. S. XXI. México.
- Festinger L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row, Peterson.
- Funter P. (1968). La vida moral del adolescente; bases para una pedagogía para la juventud contemporánea. Ed. Ateneo. Buenos Aires.
- García B. Elena. (1959). La educación del valor humano en la adolescencia. UNAM. México.
- Goodman J. (1978). Turning points: New Developments, new directions in values clarification, two vols., Creative Resources Press, Saratoga Springs, New, York.
- Grinberg L. (1978). Identidad y cambio. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Henze G. (1980). Estudio del autoconcepto en un grupo piloto de adolescentes. UNAM. México.
- Higgins E., Klein and Strauman. (1985). Self-concept discrepancy theory. Depression social cognition vol. 3; 51-76.
- Howe L.W. Y Howe M.M. (1977). Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores. Ed. Santillana. Madrid.
- Hurllock E. (1980). Psicología de la adolescencia. Ed. Paidós. Barcelona.
- James W. (1968). The self in social interaction. vol 1 New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Jiménez R. Ma. de Jesús. (1979). El autoconcepto en adolescentes que pertenecen a diferentes sistemas educativos. UNAM. México.
- Johada M. (1966). Attitudes; Modern Psychology Readings, London.
- Kirschenbaum H. (1982). Aclaración en Valores Humanos. Ed. Diana. México.
- Lespron y Félix G. (1987). Trabajo Social y la educación sexual con jóvenes del hogar Santísima Trinidad. México.
- Lidz T. (1972). El adolescente y su familia. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Martínez S.A. (1987). Libros de texto de Ciencias Sociales (1o., 3o, 5o, grados de educación primaria) utilizados por adolescentes infractores en México. Enfoque desde la problemática de la socialización. UIC. México.
- Maslow A. (1972). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser. Ed. Kairós. Barcelona.
- Mckeachie W. (1978). Psicología. Ed. F.C.E. México.
- Mead G.H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago P.
- Mejía A.M. (1969). Papel de la comunicación en la educación moral del adolescente. UIC. México.
- Monroy A.M. (1987). Perfil de autoconcepto en jóvenes farmacodependientes provenientes de un hogar carente de figura paterna. UNAM. México.

- Monteerrubio M. (1980). Implementos pedagógicos a la readaptación del menor infractor. UNAM. México.
- Mussen P., Conger J. y Kagan J. (1982). Desarrollo de la personalidad en el niño. 2a. ed. Ed. Trillas. México.
- Newcomb T. (1950). Social Psychology. New York: Holt Rinehart and Winston Selfconcept.
- Palacios J. (1984). La cuestión escolar, críticas y alternativas. 6a. ed. Ed. Laia. Barcelona.
- Pascual M.A. (1985). Estrategias para la clarificación de valores y el desarrollo humano en la escuela. CIL. México.
- Piaget J. (1981). Seis estudios de psicología. Ed. Grupo Planeta. Barcelona.
- Pick S. y López A.L. (1986). Cómo investigar en Ciencias Sociales. Ed. Trillas. México.
- Ponce A. (1987). Ambición y angustia de los adolescentes. Ed. Letras, S.A. de C.V. México.
- Raths L. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase. Ed. Uteha. México.
- Repeto E. (1977). La personalización en la relación orientadora. Ed. Moñón. Valladolid.
- Rogers C. (1974). El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Rosemberg M. (1975). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Ed. Paidós Buenos Aires.
- Ruiz de Chávez L. (1978). Marginalidad y conductas antisociales en menores. Cuadernos del Instituto Nacional de Ciencias Penales. No.1. México.
- Sánchez D. (1968). La educación moral en la adolescencia. UIC. México.
- Scheler R.J. (1976). El hombre dentro del cosmos. Ed. Bern.
- Shavelson R.J. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- Simon S.B. (1977). La clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos. Ed. Avante. México.
- Simpson G. (1977). El hombre en la sociedad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Spranger E. (1966). Formas de vida, psicología y ética de la personalidad. Revista de occidente. Madrid.
- Stanley J. (1982). Diseños experimental y cuasiexperimental en la investigación social. Ed. Amorrontu. Buenos Aires.
- Stone L. (1970). El adolescente de 13 a 20 años. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Tena D. (1981). Perfil de autoconcepto en jóvenes infractores de la Escuela Orientación para Varones. UNAM. México.
- Tocaven R. (1979). Elementos de criminología infanto-juvenil. Ed. Dicol. Méx.
- Wells L.E. (1976). Autoestima y su contextualización. Ed. Uteha. México.

A N E X O S

Anexo # 1"HOJAS DE VALORES REALIZADAS EN EL SALON DE CLASES"

Se presentan nueve hojas de valores realizadas en el salón de --
clase pertenecientes a diferentes adolescentes del grupo experimental.

Se consideran muy valiosos todos los testimonios de las diferen-
tes sesiones, escogiendo éstas ya que en ellas se encuentran relaciones
entre la Teoría de la Clarificación de Valores, y lo que las adolescen--
tes percibieron como importante o significativo para ellas.

①

Cristian Barroca, Madrid

264
13/1/83

#1

Aprendi que hay que cuidarse para que
nuestros hijos sean mejores
que es muy importante dominar a
una persona con sus valores espiritu-
ales y no ser un persona materialista
y que no hagamos la culpa de lo
que somos por ^{deber} nuestras acciones.

Querida Hilda María
Amor

Siempre voy aprendiendo de mis amigos y de mis
mis compañeros y también aprendo de los que no
queremos podamos lograr ~~lo que~~ lo que queremos y así
ni amigos también aprendo a tratar de ser más
con mis compañeros y no pelear con ellos
también con los demás presentes y recordar mis cosas

A Dios
Hilda María
Amor

Querida Hilda María
Amor

María Isabel Hernández:

266

osa 4.

25/E/88

a mi me sirvió para que me conozca
yo mejor lo que hice y lo que ago.
este es mi arbol Preguntó de
secretos me sirvió para recordar
los antepasados y de sentirme
feliz aunque esté acá internada
tal vez algún día aiga un tor-
neo de Belivel y yo seré ga-
nadora de nuevo me siento muy
feliz porque aunque como soy
gané torneos yo solita bueno
con algunos compañeros pero
yo comandaba mi grupo.
y fueron exitos gratos

recordar es como volver al
Pasado de cuando tenía 10 y
11 a 12 años que fue cuando yo
ganaba.

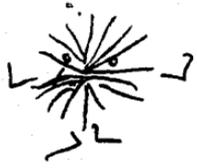
104776

Pues balancear mi vida y a los demás y tener un fin.

Ayudar a los demás y tener una gran alegría de vivir

Espero hacer algo de logros
Vivos.

SUPERAR
SER ALEGRE



TENGO QUE
LOGRARLO
PORQUE
QUIERE LO
LOGRAR



23.000 pesos Uruguay

10/03/08

10/03/08

Bueno en esta ocasión me
he dado cuenta de cómo sufren
nuestros productores para hacer
que nosotros veamos buenos
resultados.

Y así yo aprendí que uno
nunca se debe dar por vencido
que si vamos mal en alguna
cosa no arrojemos a otros nos
para atrás si no seguimos por
cada una de nosotros podemos
dar más, más mucho más.

adelante

Mariana Rubio García noja # 9
12-11-88.

269

Tratar de hacer todo lo que he
aprendido y no caer a lo malo
ayudarle y darle el mensaje de
esto que yo estoy aprendiendo.

Me gusta porque me está ayudando
a ver como soy yo misma y a
mejorar lo malo que puedo tener.
tambien me ayuda a ser mejor
con los que me rodean.

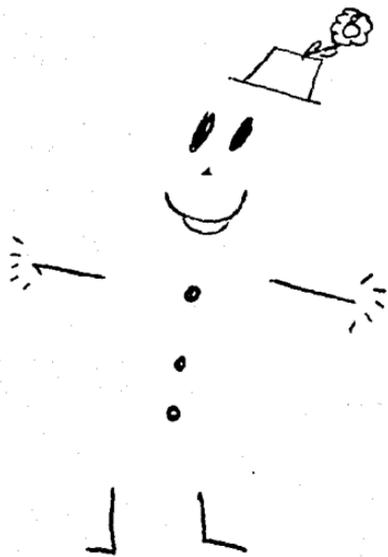
Pues que para ser una chica muy alegre tengo que tener amor y tener todas las cualidades y también tratar de conocerme más a fondo y tratar de ser feliz con todos y con mis padres.

UNIVERSIDAD DE LA PAZ,
HOJA # 18

13/11/88

271

HOY APRENDA A RAZONAR NUESTROS
VALORES PARA RESOLVER PROBLEMAS
COTIDIANOS, NO SOLO PERSONALES
SINO TAMBIEN EN COOPERATIVIDAD
Y TAMBIEN VER QUE ES LO QUE NOS HAC
TA PARA SER UNA BUENA PERSONA
CON NOSOTROS MISMOS Y CON LOS DEMAS



SONRISO

Nombre: Diaz Ruiz Ma Martina

272

H 23

13/III/88

En esta platica ya aprendi a convivir con
mis compañeros de grupo.

Tambien a saber como soy fuera de mi casa
en mi forma de actuar de reaccionar etc.

Recib. consejos muy valiosos para tratar
de ser distinta con todos las personas
y proponerme a cambiar

11

11

Anexo # 2"RESPUESTAS DE ADOLESCENTES DE PRIMARIA Y COMERCIO A LOS
CUESTIONARIOS DE EVALUACION DEL CURSO 1,2 Y LA EVALUA--
AL FACILITADOR".

Se muestran las respuestas de cada una de las evaluaciones de tres adolescentes: MEPA, EHV, y MTEO, de un grupo de 25 adolescentes (grupo -- experimental).

Se ha preparado este anexo por considerar que las evaluaciones recogidas son un índice indicativo de la influencia que ejercen las actividades en la Clarificación y desarrollo de valores en las adolescentes.

GRADO: 1º EDAD: 11 años FECHA: 27 IV/86

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes.
Tu aportación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

Señala la respuesta que elijas:

- En las actividades me he sentido:
muy bien bien regular indiferente a disgusto
- Yo deseo tener el próximo año actividades similares a estas:
sí me es indiferente no
- En las actividades he estado:
siempre interesado interesado a veces nunca interesado
- En las actividades se me han aclarado ideas:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- En las actividades he comprendido cosas importantes para portarme mejor:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- Las actividades me han ayudado a tener más facilidad para preguntar en clase :
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a relacionarme mejor en el salón:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a tener más confianza en mis maestros:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a poder platicar más en mi casa:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a pensar más por mí mismo:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Lo que yo he aprendido en estas actividades creo que me ayudará en la vida:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Este resultado creo yo que es debido a Aprender cosas de más y cosas que me enseñan a vivir.
- Otros aspectos en los que me han ayudado las actividades son . . .
Apartar un tiempo para leer los libros que me gustan.
- Lo que yo diría de mí, respecto a mi conducta en estas actividades es . . .
Me gusta leer los libros que me gustan y escribirlos.

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes.
Tu orientación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

En una escala del uno al cinco (1 2 3 4 5) marca la posición en la que tú creas encontrarte (1).

1. Me he descubierto a mí mismo 1 2 3 (4) 5
2. Me he encontrado a mí mismo 1 2 (3) 4 5
3. Me conozco más a mí mismo 1 2 3 (4) 5
4. Soy más reflexivo 1 2 (3) 4 5
5. Recapacito más 1 2 3 (4) 5
6. Comprendo más las cosas 1 2 3 (4) 5
7. Siento más confianza y seguridad en mí mismo 1 2 3 (4) 5
8. Me siento mejor 1 2 3 4 (5)
9. He resuelto algunos problemas o conflictos 1 2 3 (4) 5
10. He cambiado en algunos aspectos de mi conducta 1 2 3 (4) 5
11. He crecido interiormente 1 2 3 (4) 5
12. He mejorado mi modo de ser 1 2 3 (4) 5
13. Me he abierto más a los demás 1 2 3 4 (5)
14. Ayudo más a los demás 1 2 (3) 4 5
15. Soy más responsable 1 2 (3) 4 5
16. En relación con estas actividades a mí me gustaría decir lo siguiente:

Tuercos en me gusto mucho las planchas
que tube puesto que ami me gusta de mucho
Por lo tanto que en las cosas me gusta
realizarlas.

GRADO: 1EDAD: 11 añosFECHA: 11.08.88

En cada caso completa la frase con una de las tres posibles respuestas que se te ofrecen. Puedes hacer las aclaraciones que estimes convenientes, o bien - añadir lo que desees.

- Yo creo que el maestro ha llegado a compenetrarse con nosotros:
mucho poco nada
- A mí me parece que el maestro ha llegado a comprendernos:
mucho poco nada
- El maestro ha llegado a darnos confianza en un grado:
alto bajo mínimo
- Yo siento que el maestro se ha interesado realmente por nosotros:
mucho poco nada
- El maestro nos ha ayudado a descubrir por nosotros mismos lo que es valioso para nuestra vida:
mucho poco nada
- Yo tengo la impresión de que el maestro ha manifestado lo que realmente piensa:
siempre a veces nunca
- Yo tengo la impresión de que el maestro manifiesta lo que realmente siente:
siempre a veces nunca
- El maestro ha cumplido lo que nos ha prometido:
totalmente en parte en nada
- A mí me parece que el maestro nos ha tratado como él es (sin fingir):
siempre pocas veces nunca
- A mí me parece que el maestro ha mantenido una conducta
siempre igual variable desconcertante
- Yo siento que el maestro me ha respetado en mi modo de ser y de pensar:
totalmente en parte nada
- Yo creo que el maestro ha valorado mi capacidad para descubrir por mí mismo lo que debo hacer:
mucho poco nada
- Yo siento que el maestro ha respetado mis opiniones:
generalmente pocas veces nunca
- Yo siento que el maestro me ha aceptado como soy:
siempre alguna vez nunca
- Yo siento que el maestro me aprecia:
mucho poco nada
- Yo me he sentido con libertad para dar mi opinión en el salón:
siempre pocas veces nunca

17. Durante el desarrollo de las actividades me he sentido bien:
- | | | |
|----------------|-------------|-------|
| <u>siempre</u> | pocas veces | nunca |
|----------------|-------------|-------|
18. Durante el desarrollo de las actividades me he sentido en un ambiente de confianza:
- | | | |
|---------------------|-------------|-------|
| <u>generalmente</u> | pocas veces | nunca |
|---------------------|-------------|-------|
19. En las actividades he podido participar siempre que lo he deseado:
- | | | |
|-----------|-------|----|
| <u>sí</u> | no sé | no |
|-----------|-------|----|
20. Durante el desarrollo de las actividades el ambiente me ha resultado:
- | | | |
|--------------------------|-------------|-------|
| <u>agradable siempre</u> | pocas veces | nunca |
|--------------------------|-------------|-------|

Además, yo deseo decir:

Pienso yo pienso que lo si supiste usarlo
en todo lo que nos viene y pensar en todo.

GRADO: QUINTOEDAD: 10 añosFECHA: 21/11/55

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes.
Tu aportación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

Señala la respuesta que elijas:

- En las actividades me he sentido:
muy bien bien regular indiferente a disgusto
- Yo deseo tener el próximo año actividades similares a estas:
... sí me es indiferente no
- En las actividades he estado:
siempre interesado interesado a veces nunca interesado
- En las actividades se me han aclarado ideas:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- En las actividades he comprendido cosas importantes para portarme mejor:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- Las actividades me han ayudado a tener más facilidad para preguntar en clase :
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a relacionarme mejor en el salón:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a tener más confianza en mis maestros:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a poder platicar más en mi casa:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a pensar más por mí mismo:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Lo que yo he aprendido en estas actividades creo que me ayudará en la vida:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Este resultado creo yo que es debido a . . . que no me esperaba, me tomaban enserio cuando yo les decía que no caso
- Otros aspectos en los que me han ayudado las actividades son . . . ablar con los maestros y principalmente con ellos con confianza.
- Lo que yo diría de mí, respecto a mi conducta en estas actividades es . . . que yo cambie mucho porque yo no heo una chica tímida y para sacar mucha cosas fue cuando yo pregunté.

GRADO: 1º de ESOEDAD: 10FECHA: 27/1/99

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes. Tu aportación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

En una escala del uno al cinco (1 2 3 4 5) marca la posición en la que tú creas encontrarte (1).

1. Me he descubierto a mí mismo 1 (2) 3 4 5
2. Me he encontrado a mí mismo 1 2 (3) 4 5
3. Me conozco más a mí mismo 1 2 (3) 4 5
4. Soy más reflexivo 1 2 (3) 4 5
5. Recapacito más 1 2 (3) 4 5
6. Comprendo más las cosas 1 2 3 (4) 5
7. Siento más confianza y seguridad en mí mismo 1 2 (3) 4 5
8. Me siento mejor 1 2 3 (4) 5
9. He resuelto algunos problemas o conflictos 1 (2) 3 4 5
10. He cambiado en algunos aspectos de mi conducta 1 2 3 (4) 5
11. He crecido interiormente 1 2 (3) 4 5
12. He mejorado mi modo de ser 1 2 (3) 4 5
13. Me he abierto más a los demás 1 2 3 (4) 5
14. Ayudo más a los demás 1 2 (3) 4 5
15. Soy más responsable 1 2 (3) 4 5
16. En relación con estas actividades a mí me gustaría decir lo siguiente:

Que antes sentía que nadie me comprendía pero empiezo a reflexionar sobre lo que me ha pasado y me pregunte si me tengo en la vida un poco de valor a ser más valiente y a seguir adelante y me gusta todo lo que aprendí;

GRUPO: COMERCIOEDAD: 16EHV 3 245
FECHA: 17/1/83

En cada caso completa la frase con una de las tres posibles respuestas que se te ofrecen. Puedes hacer las aclaraciones que estimes convenientes, o bien -añadir lo que desees.

1. Yo creo que el maestro ha llegado a penetrarse con nosotros:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
2. A mí me parece que el maestro ha llegado a comprendernos:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
3. El maestro ha llegado a darnos confianza en un grado:

<u>alto</u>	bajo	mínimo
-------------	------	--------
4. Yo siento que el maestro se ha interesado realmente por nosotros:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
5. El maestro nos ha ayudado a descubrir por nosotros mismos lo que es valioso para nuestra vida:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
6. Yo tengo la impresión de que el maestro ha manifestado lo que realmente piensa:

<u>siempre</u>	a veces	nunca
----------------	---------	-------
7. Yo tengo la impresión de que el maestro manifiesta lo que realmente siente:

<u>siempre</u>	a veces	nunca
----------------	---------	-------
8. El maestro ha cumplido lo que nos ha prometido:

<u>totalmente</u>	en parte	en nada
-------------------	----------	---------
9. A mí me parece que el maestro nos ha tratado como él es (sin fingir):

<u>siempre</u>	pocas veces	nunca
----------------	-------------	-------
10. A mí me parece que el maestro ha mantenido una conducta

siempre igual	<u>variable</u>	desconcertante
---------------	-----------------	----------------
11. Yo siento que el maestro me ha respetado en mi modo de ser y de pensar:

<u>totalmente</u>	en parte	nada
-------------------	----------	------
12. Yo creo que el maestro ha valorado mi capacidad para descubrir por mí mismo lo que debo hacer:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
13. Yo siento que el maestro ha respetado mis opiniones:

<u>generalmente</u>	pocas veces	nunca
---------------------	-------------	-------
14. Yo siento que el maestro me ha aceptado como soy:

<u>siempre</u>	alguna vez	nunca
----------------	------------	-------
15. Yo siento que el maestro me aprecia:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
16. Yo me he sentido con libertad para dar mi opinión en el salón:

<u>siempre</u>	pocas veces	nunca
----------------	-------------	-------

17. Durante el desarrollo de las actividades me he sentido bien:

siempre

pocas veces

nunca

18. Durante el desarrollo de las actividades me he sentido en un ambiente de confianza:

generalmente

pocas veces

nunca

19. En las actividades he podido participar siempre que lo he deseado:

sí

no sé

no

20. Durante el desarrollo de las actividades el ambiente me ha resultado:

agradable siempre

pocas veces

nunca

Además, yo deseo decir:

Que la maestra siempre ha tenido comprensión
 paciencia y humildad y le agradezco
 y le damos muchas gracias
 aunque cambiado un poco en forma
 de que se ha puesto estricta pero como
 dice que para mañana nos servirá mucho
 ya cuando estemos más grandes
 lo agradezco de todo corazón

Carriana

GRADO: CHIMICHA EDAD: 10 años FECHA: 4/2/88

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes.
Tu aportación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

Señala la respuesta que elijas:

- En las actividades me he sentido:
muy bien bien regular indiferente a disgusto
- Yo deseo tener el próximo año actividades similares a estas:
si me es indiferente no
- En las actividades he estado:
siempre interesado interesado a veces nunca interesado
- En las actividades se me han aclarado ideas:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- En las actividades he comprendido cosas importantes para portarme mejor:
muchísimas muchas pocas muy pocas ninguna
- Las actividades me han ayudado a tener más facilidad para preguntar en clase :
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a relacionarme mejor en el salón:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a tener más confianza en mis maestros:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a poder platicar más en mi casa:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Las actividades me han ayudado a pensar más por mí mismo:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Lo que yo he aprendido en estas actividades creo que me ayudará en la vida:
muchísimo mucho poco muy poco nada
- Este resultado creo yo que es debido a . . .
que tengo deseos de superarme
- Otros aspectos en los que me han ayudado las actividades son . . .
a portarme mejor y a ser más comunicativa
- Lo que yo diría de mí, respecto a mi conducta en estas actividades es . . .
lento

NOMBRE: _____

EDAD: 15 añosFECHA: 4/11/02

Responde al siguiente cuestionario de acuerdo con lo que tú piensas y sientes.
Tu aportación nos puede ayudar mucho para mejorar estas actividades.

En una escala del uno al cinco (1 2 3 4 5) marca la posición en la que tú creas encontrarte (').

1. Me he descubierto a mí mismo 1 2 3 4 (5)
2. Me he encontrado a mí mismo 1 2 3 4 (5)
3. Me conozco más a mí mismo 1 2 3 4 (5)
4. Soy más reflexivo 1 2 3 (4) 5
5. Recapacito más 1 2 3 4 (5)
6. Comprando más las cosas 1 2 3 4 (5)
7. Siento más confianza y seguridad en mí mismo 1 2 3 4 (5)
8. Me siento mejor 1 2 3 4 (5)
9. He resuelto algunos problemas o conflictos 1 2 (3) 4 5
10. He cambiado en algunos aspectos de mi conducta 1 2 3 (4) 5
11. He crecido interiormente 1 2 3 (4) 5
12. He mejorado mi modo de ser 1 2 3 (4) 5
13. Me he abierto más a los demás 1 2 3 (4) 5
14. Ayudo más a los demás 1 2 3 4 (5)
15. Soy más responsable 1 2 3 4 (5)
16. En relación con estas actividades a mí me gustaría decir lo siguiente:
que me ayude a reflexionar, en mucho me di
cuenta de lo que hago y lo que puedo hacer.

GRADO: ComunicaciónEDAD: 15 añosFECHA: 11/11/98

MTE09

En cada caso completa la frase con una de las tres posibles respuestas que se te ofrecen. Puedes hacer las aclaraciones que estimes convenientes, o bien añadir lo que desees.

1. Yo creo que el maestro ha llegado a compenetrarse con nosotros:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
2. A mí me parece que el maestro ha llegado a comprendernos:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
3. El maestro ha llegado a darnos confianza en un grado:

alto	<u>bajo</u>	mínimo
------	-------------	--------
4. Yo siento que el maestro se ha interesado realmente por nosotros:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
5. El maestro nos ha ayudado a descubrir por nosotros mismos lo que es valioso para nuestra vida:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
6. Yo tengo la impresión de que el maestro ha manifestado lo que realmente piensa:

<u>siempre</u>	a veces	nunca
----------------	---------	-------
7. Yo tengo la impresión de que el maestro manifiesta lo que realmente siente:

<u>siempre</u>	a veces	nunca
----------------	---------	-------
8. El maestro ha cumplido lo que nos ha prometido:

<u>totalmente</u>	en parte	en nada
-------------------	----------	---------
9. A mí me parece que el maestro nos ha tratado como él es (sin fingir):

<u>siempre</u>	pocas veces	nunca
----------------	-------------	-------
10. A mí me parece que el maestro ha mantenido una conducta

siempre igual	<u>variable</u>	desconcertante
---------------	-----------------	----------------
11. Yo siento que el maestro me ha respetado en mi modo de ser y de pensar:

<u>totalmente</u>	en parte	nada
-------------------	----------	------
12. Yo creo que el maestro ha valorado mi capacidad para descubrir por mí mismo lo que debo hacer:

<u>mucho</u>	poco	nada
--------------	------	------
13. Yo siento que el maestro ha respetado mis opiniones:

<u>generalmente</u>	pocas veces	nunca
---------------------	-------------	-------
14. Yo siento que el maestro me ha aceptado como soy:

<u>siempre</u>	alguna vez	nunca
----------------	------------	-------
15. Yo siento que el maestro me aprecia:

mucho	poco	<u>nada</u>
-------	------	-------------
16. Yo me he sentido con libertad para dar mi opinión en el salón:

siempre	<u>pocas veces</u>	nunca
---------	--------------------	-------

Anexo # 3"INSTRUMENTO DE MEDICION"

Se anexa la Escala de medición de actitudes del autoconcepto -- elaborada por Andrade Palos P. y Pick de Weiss S. (1986), utilizada en la presente investigación.

NOMBRE _____

EDAD _____

SEXO _____

FECHA _____

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES: A continuación se te presentan una serie de adjetivos opuestos, agrupados de dos en dos. Entre un adjetivo y otro, hay 5 rayas, en las que debes poner una sola cruz en el lugar que más se acerque a como crees que eres. Por ejemplo:

ALEGRE _____ TRISTE

Si tú te consideras una persona muy alegre, coloca una cruz así, en la raya que se acerca más a alegre.

ALEGRE X _____ TRISTE

Si crees que eres una persona muy triste, pon una cruz en la raya que es el lado de la palabra triste.

ALEGRE _____ X TRISTE

Si te consideras una persona ni muy alegre, ni muy triste, dibuja una -- cruz en la raya de enmedio.

ALEGRE _____ X _____ TRISTE

Si crees que eres una persona más ó menos alegre, pon una cruz en la segunda raya que está cerca de la palabra alegre.

ALEGRE _____ X _____ TRISTE

Si te consideras una persona un poco triste, coloca la cruz en la segunda raya que se acerca a triste.

ALEGRE _____ X _____ TRISTE

Recuerda que sólo debes colocar una cruz por cada par de adjetivos. Si has comprendido, ¡ya puedes comenzar!

YO FISICAMENTE SOY

FUERTE	_____	_____	_____	_____	_____	DEBIL
FLACO	_____	_____	_____	_____	_____	GORDO
ALTO	_____	_____	_____	_____	_____	BAJO
GUAPO	_____	_____	_____	_____	_____	FEO
CHICO	_____	_____	_____	_____	_____	GRANDE
ACTIVO	_____	_____	_____	_____	_____	INACTIVO
ENFERMO	_____	_____	_____	_____	_____	SANO

YO COMO ESTUDIANTE SOY

ESTUDIOSO	_____	_____	_____	_____	_____	FLOJO
LENTO	_____	_____	_____	_____	_____	RAPIDO
TONTO	_____	_____	_____	_____	_____	LISTO
BUENO	_____	_____	_____	_____	_____	MALC
BURRO	_____	_____	_____	_____	_____	APLICADO
CUMPLIDO	_____	_____	_____	_____	_____	INCUMPLIDO
FLOJO	_____	_____	_____	_____	_____	TRABAJADOR
ORGANIZADO	_____	_____	_____	_____	_____	DESORGANIZADO
ATRASADO	_____	_____	_____	_____	_____	ADELANTADO

YO CON MIS AMIGOS SOY

ABURRIDO	_____	_____	_____	_____	_____	DIVERTIDO
MENTIROSO	_____	_____	_____	_____	_____	SINCERO
BUENO	_____	_____	_____	_____	_____	MALO
SOLITARIO	_____	_____	_____	_____	_____	AMIGABLE
COMPARTIDO	_____	_____	_____	_____	_____	EGOISTA
SIMPATICO	_____	_____	_____	_____	_____	SANGRON
PRESUMIDO	_____	_____	_____	_____	_____	SENCILLO

