



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER TEÓRICO-VIVENCIAL DE AUTOCONCEPTO,
ASERTIVIDAD Y SEXUALIDAD DIRIGIDO A
ADOLESCENTES DE UNA SECUNDARIA PÚBLICA.**

INFORME DE PRÁCTICAS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

HERMENEGILDO MARTÍNEZ MARISOL

**DIRECTORA DEL INFORME DE PRÁCTICAS:
MTRA. PIEDAD D. ALADRO LUBEL**

REVISORA: LIC. PATRICIA MORENO WONCHEE



MÉXICO, D.F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

H. Jurado:

Mtra. Piedad D. Aladro Lubel

Mtra. Milagros Figueroa Campos

Lic. Patricia G. Moreno Wonchee

Lic. Gabriela Lugo García

Lic. Cecilia Morales Garduño

Agradecimientos

Después de tantos años otro ciclo más se cierra y con él, la realización de uno de mis más grandes sueños, el cual no hubiera concluido sin la ayuda y comprensión de muchas personas; quienes con sus consejos, cariño, paciencia; así como regaños y observaciones atinadas, hicieron de mí la profesional que hoy soy.

Gracias...

A mi familia por su apoyo incondicional a lo largo de mi vida, y muy en especial a mis hermanas Angeles y Adriana; quienes sin saberlo me dieron la fuerza para continuar cuando creí que ya no importaba hacerlo.

Gracias...

A la Universidad por ser mi segunda casa durante casi ocho años. A todos mis profesores de la carrera, de quienes aprendí a valorar y respetar esta nuestra profesión. Al profesor Humberto Zepeda y la profesora Silvia Lizárraga por su apoyo en la realización de este trabajo. A la profesora Gabriela Lugo por su tiempo, paciencia, apoyo y trabajo durante la planeación e intervención del proyecto. A la profesora Patricia y a mis sinodales Milagros Figueroa y Cecilia Morales por enriquecer con sus observaciones mi trabajo. Muy en especial a la maestra Piedad Aladro por su apoyo y guía, profesional y personal para la culminación del mismo.

Por último; y no por ello menos importantes, gracias, a todos mis amigos, quienes considero ya parte de mi familia, por compartir tantos momentos de su vida y de la mía, por escucharme, aconsejarme, regañarme... simplemente por estar ahí.

A todos ustedes mis más sinceros agradecimientos.

Marisol.

A todos los que son mis amiguis...

El día de hoy, más que nunca, al buscar en lo profundo dentro de mí alma y mi corazón encontré los nombres y apellidos de los más sinceros amigos que han pasado por cada una de las páginas escritas de mi vida.

Algunos de esos nombres ya se hallan lejos de mi vida, a otros más aún los tengo cerca, están allí cada vez que los necesito; son los de mi niñez, adolescencia y madurez; los que ya no veo con frecuencia y los que veo día a día cuando amanece el Sol; los que siempre llevo en mi mente, y a los que en mi pensamiento muchas veces, no se me vienen; los que han estado en los momentos difíciles y los que siempre comparten conmigo una sonrisa; los que por causa ajena ofendí y herí, y a los que tal vez, hicieron brotar lágrimas en mi rostro; con los que aprendí grandes lecciones, y a los que ojalá les haya dejado algo de mi esencia.

A todos mis amigos quiero en esta ocasión agradecerles, a aquellos que han estado cuando estoy triste y me siento sola; los que con tan solo con una palabra, me dieron las fuerzas para seguir adelante; los que me han acompañado a lo largo de este camino, dando siempre una sonrisa y me han prestado su hombro para no desfallecer en el camino. Gracias.

Mil gracias por atravesarse en mi camino, por haber estado y ser parte de mi vida, gracias a cada uno de ustedes, por dejarme estar o haber estado, en cada una de sus historias.

Solo me resta agradecer a la vida, por cada uno de sus nombres, que marcaron pauta en las líneas de mi vida y los que tal vez marcarán lo que falte de ella, ya que, de cada uno de ustedes he aprendido, aprendo y aprenderé innumerables cosas.

Nuevamente Muchas Gracias...

Índice

	Página
Introducción.	13
Antecedentes contextuales.	19
Adolescencia.	21
φ Desarrollo físico.	22
φ Desarrollo cognoscitivo.	24
φ Desarrollo socio afectivo.	28
Autoconcepto y Autoestima.	35
φ Modelos explicativos del autoconcepto.	38
φ Componentes del autoconcepto y la autoestima.	46
φ Autoestima alta y autoestima baja.	48
φ Desarrollo de la autoestima.	50
φ Influencia de la familia en la autoestima.	54
φ Fortalecimiento de la autoestima.	56
Asertividad.	61
φ Tipos de conducta.	63
φ Tipos de asertividad.	69
φ Componentes de la asertividad.	72
φ Consecuencias positivas de la conducta asertiva.	73
φ Causas de la conducta no asertiva.	74
φ Estudios en México.	75
φ Técnicas para el fortalecimiento asertivo.	79

Sexualidad.	85
φ Componentes de la sexualidad.	87
φ Factores que influyen en el ejercicio de la sexualidad.	92
φ Estudios en México.	94
φ La educación sexual temprana como medida preventiva.	98
Experiencias similares.	103
Programa de Intervención:	117
1. Finalidades.	117
2. Diseño.	118
3. Población.	119
4. Espacio.	119
5. Fases.	120
6. Materiales.	121
7. Instrumentos.	121
8. Mecanismos de evaluación.	123
9. Procedimiento.	124
10. Resultados.	125
φ De la evaluación inicial.	125
φ Evaluación de las sesiones.	138
φ De la evaluación final.	161
11. Conclusiones.	169
Referencias.	183
Anexos:	189
Anexo 1: Cuestionario de Detección de Necesidades.	191
Anexo 2: Escala de Autoconcepto.	197

Anexo 3: Escala Multidimensional de Asertividad (versión para estudiantes).	205
Anexo 4: Escala de Actitud hacia la sexualidad.	209
Anexo 5: Procedimiento para la elaboración, validación y confiabilización de la Escala de Actitud hacia la Sexualidad.	213
Anexo 6: Cartas descriptivas del Programa de Intervención.	225

Introducción

La adolescencia es una etapa de cambios físicos, cognitivos, sociales, psicológicos y emocionales a partir de los cuales pueden presentarse problemas, como el abuso de drogas, conflictos familiares, trastornos alimenticios, embarazo adolescente y maternidad no deseada, huída de casa, intentos de suicidio y violencia, por mencionar algunos (Hough, 1996; Papalia, Wendkos y Duskin, 2003, Hoffman, Paris y Hall, 1996).

De lo anterior la necesidad de dotar al adolescente de herramientas que le permitan hacer frente a esta serie de problemáticas que se le pueden presentar, ya que si bien en la escuela los profesores tratan algunos de estos temas en la materia de Formación Cívica y Ética, en ocasiones el tiempo con el que se cuenta resulta insuficiente para abordar detenidamente cada una de estas problemáticas, debido a que en ellas se ven inmersas una serie de factores personales, familiares y culturales, que complican el poder trabajarlas profundamente.

Por otra parte, hay que considerar que el profesor esta obligado a cubrir un programa, en el que si bien se incluyen temas como: la adolescencia, los valores, la familia y algunos aspectos de la sexualidad; estos son abordados de forma teórica, por lo que difícilmente promueven el desarrollo de habilidades que les permitan a los adolescentes actuar ante dichas situaciones.

Además, en muchas ocasiones el profesor encargado de impartir la materia de formación cívica y ética, no cuenta con la habilidad para manejar algunos de los temas, ya sea porque no cuenta con la formación e información necesaria ó, por los prejuicios y miedos propios. De ahí que el tiempo que dedique para abordar algunos de los temas, sobre todo los relacionados con la sexualidad, sea menor.

Durante esta etapa del desarrollo, también aumenta el interés hacia la sexualidad, así como de los temas que se relacionan con ésta; sin embargo, por los cambios que están viviendo los jóvenes, se generan muchos sentimientos de

desorientación en ellos, no sólo en relación a cómo ejercer su sexualidad, sino también en cuanto a cómo comportarse y dar respuesta a las situaciones a las que se enfrentan.

Por ello, es importante contar con espacios donde se puedan trabajar temas sobre sexualidad que resulten de interés a los adolescentes, en los cuales además de aclarar las dudas en relación a dichos temas, también, haya la posibilidad de orientar y de dar salida a los miedos e inquietudes que estos tienen. Ya que la posibilidad para que se de cierta respuesta o no, está determinada por la capacidad del adolescente para actuar conforme a lo que piensa y siente.

Lo anterior se relaciona directamente con *el autoconcepto y la asertividad*, los cuales se van formando a lo largo del desarrollo y dependen en gran medida, del tipo de relaciones que la persona establezca con sus pares y adultos, no solo dentro del núcleo familiar sino también en el social, que incluye también la escuela, ya que al entablar relación la persona con sus compañeros y maestros, es que se verán reforzados los sentimientos de valor y seguridad aprendidos dentro de la familia.

Considerando esto, el autoconcepto constituye una herramienta de gran valor para afrontar las crisis propias de la etapa, ya que cuando una persona tiene claro quién es y, además, está a gusto de cómo es, podrá tomar decisiones conforme a lo que quiere, y para ello, es necesario también dotar al adolescente de herramientas que le permitan comunicar lo que piensa y siente de forma asertiva (Rojas, 2001; Gil, 1997).

Ya que, como se ha demostrado en investigaciones realizadas (Flores, 1994), cuando una persona tiene un buen autoconcepto de sí mismo y también es asertivo, es capaz de actuar y tomar decisiones, de acuerdo con sus propios valores y condiciones, asumiendo también las responsabilidades que le correspondan dada su forma de actuar. Retomando esto, es importante, al trabajar

los temas de autoconcepto y asertividad con los adolescentes, primero hacerlos conscientes de la situación y después hacerlos responsables de sus acciones.

Dado lo anterior, surge el interés de llevar a cabo un taller Teórico- Vivencial, en donde se atiendan a las necesidades e inquietudes que los adolescentes presentan, tomando como punto de partida mejorar su autoconcepto y dotarlo de habilidades sociales que le permitan manejar adecuadamente las diversas situaciones que se le presentan.

Por ello, el programa presentado a la Institución incluía como temas centrales: autoconcepto, asertividad y sexualidad. Por lo que, con el fin de poder ajustar el programa a las necesidades e intereses particulares de la población, se llevo a cabo una evaluación inicial, que nos permitiera conocer por una parte los términos que los alumnos manejaban y por otra, determinar cómo se encontraban en estas tres áreas.

Debido a una petición realizada por la institución sólo se trabajó con los alumnos que pertenecen al primer grado del turno vespertino, ya que se considera que a este nivel es más factible un cambio en los alumnos, de tal forma que el programa estuvo enfocado a la prevención. En este primer grado se atienden alrededor de 177 alumnos de entre 12 y 15 años, aunque el grupo con que se trabajó constaba de 35 alumnos.

A partir de esta primera evaluación se obtuvieron datos referentes a su situación: familiar, escolar, social, de salud, de metas y conocimientos, así como información sobre cuál es su autoconcepto, el tipo de asertividad que emplean y cuál es su actitud hacia la sexualidad.

De esta primera evaluación se encontró que los alumnos reportan mantener una buena relación familiar, en el ámbito académico que los alumnos presentan muchos problemas de conductas disruptivas, debido a un inadecuado manejo de

la comunicación con los profesores y también con los integrantes del grupo, ya que no hay un adecuado establecimiento de límites; además presentan problemas de aprendizaje, lo cual se ve reflejado en el alto índice de reprobación y bajas calificaciones en las materias, esta información fue corroborada con los datos proporcionados por la institución.

En relación a los conocimientos que tienen sobre los temas de autoconcepto, asertividad y sexualidad; los adolescentes, no cuentan con suficiente información en relación a estos, ya que la mayoría de la información que ellos tienen presenta un gran contenido de prejuicios y mitos que aún en la actualidad se tiene, sobretodo en relación a los temas que se refieren a la sexualidad, lo cual se ve reflejado en los resultados de la escala de actitud, de acuerdo con la cual los adolescentes presentan una actitud negativa hacia la sexualidad.

En cuanto al área de autoconcepto, los alumnos muestran, en general, un bajo autoconcepto de sí mismos, ya que tienden a percibirse a sí mismos como incumplidos, flojos y deshonestos. Por otra parte, en el área asertiva, presentan un buen manejo asertivo, aunque de acuerdo con los datos de la institución los alumnos tienden a presentar conductas y dar respuestas de forma agresiva, lo cual indica que aunque los alumnos son capaces de expresar lo que piensan y sienten, lo hacen de una forma inadecuada que tiende a dañar al otro.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- φ Elaborar un programa ajustado a las necesidades de la población en relación a los temas a tratar (autoconcepto, asertividad y sexualidad).
- φ Crear un espacio donde se pueda dar salida a los miedos e inquietudes que los adolescentes tienen en relación a los temas de autoconcepto, asertividad y sexualidad.
- φ Mejorar su autoconcepto y reforzar las habilidades sociales con las que cuentan.

- φ Dar información objetiva a los adolescentes de los diferentes temas a tratar para que puedan tomar decisiones, considerando al mismo tiempo las posibles consecuencias de su conducta.
- φ Determinar que factores influyen en el nivel de autoconcepto, asertividad y sexualidad respectivamente.
- φ Determinar si existe una correlación entre las tres variables de estudio (autoconcepto, asertividad y sexualidad).
- φ Evaluar los alcances del programa.
- φ Destacar la importancia de elaborar programas dirigidos a los adolescentes, en donde se aborden diferentes temáticas.
- φ Dar más alternativas para el trabajo con los adolescentes.

Antecedentes Contextuales

La Escuela Secundaria Diurna "Aztecas" No.188 es una secundaria pública incorporada a la SEP, la cual fue fundada el 1º de septiembre de 1976 en la colonia de Santo Domingo, debido a un aumento en la población de esta zona por asentamientos humanos irregulares (paracaidistas), que poco a poco fueron apropiándose de esta zona.

Esta secundaria presta servicio a alrededor de 1000 alumnos de entre 11 y 16 años, distribuidos en sus dos turnos: matutino y vespertino. Dentro de sus instalaciones cuenta con varias áreas: la dirección, la subdirección, un departamento de trabajo social; un departamento de orientación, un área de enfermería, dos casetas de vigilancia (una por piso), en donde se encuentran los prefectos, un área de servicios estudiantiles, un aula de audiovisuales, un teatro al aire libre y una cooperativa.

Debido a que el programa fue presentado a las autoridades del turno vespertino, a continuación se presentan los servicios con los que la escuela cuenta para dicho turno: dos trabajadores sociales en el área de trabajo social; en el departamento de orientación hay dos psicólogos y un pedagogo, los cuales asisten sólo determinados días a la institución y se encargan de atender los problemas de conducta que presentan los alumnos durante el tiempo que permanecen en la escuela; también hay tres prefectos quienes se encargan de vigilar que los alumnos asistan puntualmente a sus clases, ya que entre cada clase los alumnos deben cambiar de salón y, en el área de enfermería se atienden los problemas de salud que presentan los alumnos durante su permanencia en la escuela.

Durante el periodo que se trabajó con los adolescentes en la secundaria se llevaron a cabo los siguientes programas:

- ✓ El Programa de “Escuela para Padres” que fue dirigido por alumnas de la carrera de Pedagogía y que está enfocado a mejorar la comunicación familiar.

- ✓ El Programa de “Operación Mochila”, forma parte de los programas de la SEP, es coordinado por el director con apoyo de orientadores, profesores y perfectos; tiene como finalidad detectar que los alumnos no lleven artículos fuera del reglamento escolar, ya que de acuerdo con la información proporcionada por la institución ha aumentando el consumo de drogas al menos en los alumnos del turno vespertino, en todos los grados, debido a la falta de integración familiar y a la propia zona en donde se encuentra localizada la institución.

- ✓ El programa de “Ombligos al aire”, el cual pretende dar información sobre las diferentes infecciones de transmisión sexual a los alumnos, así como cuáles son las formas para prevenirlas. Este programa al igual que el anterior forma parte de los programas de la SEP, y aunque los encargados de la impartición del mismo son los orientadores de la institución, durante el periodo que se llevó a cabo la intervención del proyecto y debido a una petición realiza por las autoridades de la institución, se les apoyó organizando un breve taller en el cual se les brindó información a todos los profesores sobre el tema de infecciones de transmisión sexual.

Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo que ocurre entre la infancia y la edad adulta, por lo que se considera un periodo crítico. Es un periodo en el que ocurren cambios físicos, afectivos, cognitivos y sociales, que generan confusión en el adolescente debido a que dentro de la sociedad no son considerados niños y tampoco se les considera como adultos. Aunque, la adolescencia no debería ser un periodo tormentoso y de tensión, si los adultos le proporcionan a los jóvenes las herramientas adecuadas que les permitan afrontar las situaciones que se presentan en su medio social (Mead, 1928, citado en Delval, 1996).

Hough (1996) considera que la adolescencia es un periodo de transición y cambio, ya que en esta etapa se realizan elecciones de todo tipo, como: si se continuará estudiando, el tipo de relaciones que se van a establecer, las responsabilidades que se asumirán, por sólo mencionar algunas.

Si se considera que las personas permanecen en constante interacción con los demás, la adolescencia no puede ser estudiada como un fenómeno aislado, por el contrario, es importante estudiarlo en función de la sociedad, contexto y tiempo en la que se desarrolla, ya que a partir de la interacción que se produzcan entre los cambios físicos y psicológicos del adolescente, y la sociedad en la cual se desenvuelve, dependerán las características que los adolescentes tengan (Delval, 1996, Papalia et al., 2003, Hoffman et al., 1996).

Sin embargo, en ocasiones la adolescencia suele ser entendida como sinónimo de la pubertad, pero es importante hacer una clara distinción entre estos conceptos. Algunos autores definen la adolescencia como:

- φ Un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, que implica importantes cambios a nivel físico, cognitivo y psicosocial, los cuales mantienen entre sí una estrecha interrelación (Papalia et al., 2003).

- φ La adolescencia es un periodo del desarrollo más o menos largo, que presenta variaciones dependiendo del entorno cultural (Delval, 1996).

Por otra parte, la pubertad puede ser definida como: un proceso que se da de forma semejante en todas las culturas, y durante la cual una persona alcanza su madurez sexual (Papalia et al., 2003; Delval, 1996), es decir, se refiere a cambios de tipo físico. Sin embargo, como señala Feldman (2002), los cambios producidos durante la pubertad traen consigo importantes cambios sociales, emocionales y cognitivos; que tienen lugar mientras los adolescentes buscan su independencia y avanzan hacia la edad adulta.

Por consiguiente, los términos de adolescencia y pubertad no deben emplearse indistintamente, ya que si bien la adolescencia es un fenómeno psicológico que de alguna forma se ve influenciado por los cambios de la pubertad, la adolescencia no se reduce solamente a ésta.

En general, varios teóricos de la adolescencia coinciden en que durante la adolescencia se puede distinguir diferentes tipos de cambios que, por su naturaleza, se dividen en:

- ✓ Físicos
- ✓ Cognoscitivos
- ✓ Socioafectivos

El primer tipo de cambios hace referencia al crecimiento, mientras que los dos siguientes son parte del desarrollo que inició desde la infancia.

Desarrollo físico.

Los cambios físicos que ocurren al inicio de la adolescencia son generalmente producto de la secreción de diversa hormonas; el peso y la estatura aumentan

rápidamente debido a un crecimiento repentino que se inicia aproximadamente a los 10 años en las mujeres y a los 12 en los varones.

El desarrollo puberal, se desencadena por la activación del eje hipotálamo-hipofisiario que va a determinar un incremento importante en la producción de gonadotropinas (FH: luteína y FHS: foliculina). Éstas, a su vez, activan las gónadas: ovarios en las niñas y testículos en los niños, las cuales van a producir en cantidades crecientes las hormonas sexuales femeninas (estrógenos, estradiol, etc.) y masculinas (andrógenos: testosterona) (Rodríguez-Tomé, 2003).

Durante dicho desarrollo ocurren una serie de cambios físicos relacionados a la madurez de los órganos sexuales y también, se desarrollan las características sexuales secundarias, debido a que la hipófisis comienza a producir dos hormonas:

- a. La *hormona del crecimiento*, que se asocia con el aumento de la talla en general, y aunque se produce también en etapas anteriores, durante la pubertad se produce en mayores cantidades.
- b. La *hormona gonadotrópica*, la cual estimula el funcionamiento de las gónadas, que producen otras hormonas que estimulan la maduración de los genitales y la aparición de los caracteres sexuales secundarios. En el caso de los hombres son los andrógenos y en las mujeres son los estrógenos.

Durante la pubertad, la maduración de los órganos sexuales se da aproximadamente de los 11 o 12 años en las mujeres y de los 13 o 14 en los hombres; sin embargo, hay que tener presente que puede haber grandes variaciones a este respecto, ya que hay mujeres que inician su madurez sexual a los 8 o 9 años de edad o, incluso, puede retrasarse hasta los 16 años.

En el cuadro siguiente se sintetizan los principales cambios físicos que se dan tanto en los hombres como en las mujeres, durante la pubertad¹ (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cambios físicos durante la adolescencia	
CAMBIOS FÍSICOS EN LA MUJER	CAMBIOS FÍSICOS EN EL VARÓN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparición de la primera menstruación (menarquía). ✓ Crecimiento general acelerado. ✓ Crecimiento del útero y ovarios. Se dan cambios en la mucosa vaginal y se abulta el pubis. ✓ Las caderas se van ampliando, la cintura se marca mejor, las piernas se redondean y el busto crece. ✓ Aparición del vello axilar y púbico. ✓ Cambio de voz casi imperceptible. ✓ El sudor adquiere un olor característico. ✓ Aparición de acné. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crecimiento general acelerado. ✓ Aparición de espermatozoides en el líquido seminal. ✓ Rugosidad en el escroto, crecen los testículos, aumentan su longitud y circunferencia del pene. ✓ Crece el tronco, se ensanchan los hombros y las caderas se notan angostas. ✓ Cambio de voz, se torna más gruesa. ✓ Aparición del vello axilar, púbico, vello fino en las piernas, brazos y pecho ✓ Aparece barba, bigotes y patilla. ✓ El sudor adquiere un olor característico. ✓ Aparición de acné.

Desarrollo cognitivo

Desde que se nace se comienza a desarrollar determinadas formas de pensamiento, que nos permiten ir explicando y conociendo el medio en el que vivimos, pero con la llegada de la adolescencia, el joven comienza a desarrollar otras formas de pensamiento que se van asemejando a la de los adultos, de tal forma que ahora no sólo piensan en los objetos sobre los que ha tenido

¹ Rodríguez-Tomé, 2003; Papalia et al., 2003; Hoffman et al., 1996; Delval, 1996.

experiencia, sino también en los objetos o situaciones posibles, constructos abstractos, proposiciones elaboradas mentalmente, etc. De esta forma el pensamiento empírico-inductivo de la infancia poco a poco va siendo desplazado por otro de carácter hipotético-deductivo (Lara, 1994).

Es durante esta etapa que el adolescente logra el nivel más alto de desarrollo cognitivo (*operaciones formales*), cuando es capaz de producir un pensamiento abstracto, lo cual inicia alrededor de los 11 años, dándose una profunda evolución de las estructuras intelectuales que se caracteriza por la aparición de la lógica en las preposiciones y, por el paso del nivel concreto al nivel hipotético-deductivo en los procesos de pensamiento, que le permite comprender las situaciones dentro de un contexto y tiempo determinado (Piaget, citado en Papalia et al., 2003),.

Durante este periodo, los adolescentes tienden a cuestionar el origen y la naturaleza de las operaciones hipotético-deductivas y su aplicación en la reflexión y construcción de teorías por medio de las cuales explica el mundo que le rodea (Vázquez, 1997).

Keating (1980; citado en Kimmel y Weiner, 1998), señala que el pensamiento de los adolescentes difiere al de los niños pequeños en cinco aspectos básicos:

1. *Pensar sobre posibilidades*, es decir, el adolescente es capaz de pensar sobre ideas y cosas que están presentes de forma concreta, de establecer conexiones entre varias alternativas posibles, e incluso pensar en cosas imposibles (hipotéticas).
2. *Pensar sobre hipótesis*, esta característica se relaciona con el punto anterior, e implica la capacidad del adolescente para hacer predicciones, para actuar en función de estas y, de cambiar sus expectativas basándose en pruebas empíricas.

3. *Pensar en el futuro*. A diferencia del niño, el adolescente al iniciar una tarea, piensa y estudia todos los pasos necesarios para lograr un resultado, es decir, realizan una planificación de la actividad.
4. *Pensar sobre ideas* se refiere a la capacidad de pensar sobre la cognición y conciencia del conocimiento (metacognición). Esto es posible observarlo en actividades como llevar un diario, el pensar en uno mismo, en la argumentación de sus puntos de vista, etc.
5. *Pensamiento innovador*, implica la capacidad para considerar todo tipo de posibilidades, durante la adolescencia se ve reflejado cuando el joven pone en entredicho la realidad y el modo en que se han considerado anteriormente las cuestiones sociales, físicas y emocionales.

Por otra parte, Elkind (1984, 1998, citado en Papalia et al., 2003), identificó algunos comportamientos y actitudes inmaduros durante la transición del adolescente hacia el pensamiento abstracto:

- ✓ La *tendencia a discutir*, como una forma de demostrar su capacidad de razonamiento.
- ✓ La *indecisión*, debido al abanico de posibilidades que se le presentan.
- ✓ *Búsqueda de fallas en la figuras de autoridad*.
- ✓ *Hipocresía evidente*.
- ✓ *Autoconciencia*. Debido a la preocupación por su propio estado mental, los adolescentes creen que los demás piensan en lo mismo que ellos: en sí mismos. Elkind, denomina a esto **audiencia imaginaria**, es decir, el creer que hay un “observador” que está tan preocupado como él por sus pensamientos y acciones. Esta fantasía es especialmente fuerte durante los primeros años de la adolescencia.
- ✓ *Suposición de invulnerabilidad*, para esto, Elkind emplea el término de **fábula personal**, refiriéndose a la creencia de los adolescentes de que ellos son especiales, y, por lo tanto, su experiencia es única, por lo que no están sujetos a las reglas que gobiernan al resto del mundo.

De acuerdo con Kohlberg (1969, citado en Papalia et al., 2003), el pensamiento moral de las personas, refleja el nivel de desarrollo cognitivo, ya que las personas emiten juicios morales por sí mismos, y no por la simple interiorización de los valores de padres o profesores. Según este modelo el razonamiento moral puede dividirse en tres niveles:

- ✓ Nivel 1: **Moral Preconvencional** (de los 4 a los 10 años).
En este nivel las personas tienden a actuar bajo controles externos, es decir, se guían mediante reglas que eviten el castigo, les permitan alcanzar recompensas o, por egoísmo.

- ✓ Nivel 2: **Moral convencional** (o de conformidad con el papel convencional).
En este nivel las personas ya han interiorizado las normas de la autoridad, de tal forma que son capaces de decidir si una acción es buena con base en sus propios valores; lo que también les preocupa es agradarles a los demás y mantener cierto orden social. Este nivel se alcanza poco después de los 10 años

- ✓ Nivel 3: **Moral Postconvencional** (o principios de moral autónoma).
En este nivel las personas son capaces de reconocer conflictos entre las normas morales y de emitir sus propios juicios basándose en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. Este nivel de razonamiento se puede alcanzar durante la adolescencia temprana, o la adultez tardía, aunque hay casos en los que no se alcanza.

Es importante considerar que, de acuerdo con la teoría de Kohlberg, no todas las personas llegan hasta el último nivel, incluso puede darse el caso de que personas adultas se queden en el nivel 1. Uno de los motivos por los que se da tanta variabilidad en cuanto a las edades vinculadas a los niveles de Kohlberg es que, además de la cognición, también se ven involucrados aspectos como el desarrollo

emocional y la experiencia vital, que constituyen factores que influyen en los juicios morales.

Considerando lo anterior, entre los cambios que experimenta el adolescente a nivel cognitivo, pueden resumirse los siguientes:

- φ Capacidad para elaborar y comprender teorías y conceptos.
- φ Reflexionar sobre su propio pensamiento.
- φ Distinguir entre la verdad y la falsedad.
- φ Capacidad de introspección, análisis y autocrítica.
- φ Pensamiento lógico
- φ Manipula ideas, puede operar sobre proposiciones verbales o simbólicas.
- φ Se apasiona con los ideales y las ideologías.
- φ Se interesa por la discusión, por lo que pone a prueba toda su capacidad de razonamiento.

Desarrollo socio-afectivo

El desarrollo socio afectivo, es un proceso continuo que está presente a lo largo de la vida de una persona. Dicho proceso, supone la capacidad de un individuo para relacionarse con el medio social en el que se encuentra, ya que a partir de las experiencias o del tipo de vivencias afectivas que el sujeto tenga o establezca con otros, se sentarán las bases sobre las cuales se irá construyendo la personalidad (Erickson, 1968; citado en Delval, 1996; García, 1994; González, 1994).

Durante la adolescencia, el desarrollo socio afectivo se ve influenciado en cierta medida por el desarrollo cognitivo, ya que el joven comienza a organizar y a determinar cuales son sus capacidades, necesidades, intereses y deseos; para a

partir de ellos, establecer determinados tipos de relaciones y vínculos con las personas que le rodean.

Hoffman et al. (1996), consideran que durante esta etapa se vuelven más importantes las relaciones con sus amigos y compañeros, las cuales van cambiando a medida que el adolescente se involucra en una relación que se caracteriza por compartir. Las amistades íntimas aumentan de golpe entre los 12 y 14 años, ya que en esta edad, los jóvenes están preparados para entablar relaciones más profundas, debido a que sus nuevos esquemas cognitivos les permiten ponerse en el lugar del otro, ver sus puntos de vista e imaginar cómo puede llegar a entenderlos. Por esto, las amistades en la adolescencia suponen una relación mutua en la que los amigos se cuidan, comparten pensamientos y sentimientos, es decir, se apoyan entre sí.

De acuerdo con la Teoría de Erickson del desarrollo psicosocial (citado en Feldman, 2002), durante la adolescencia se enfatiza la búsqueda de la identidad. Erickson considera que en esta época comienza la quinta etapa: *etapa de identidad frente a confusión de papeles*, que representa un periodo de prueba importante, ya que las personas determinan lo que es único y especial respecto a su persona, tratan de descubrir quiénes son, cuáles son sus fortalezas y qué tipo de papeles podrán desempeñar mejor durante el resto de su vida, es decir, van a definir su identidad.

Para ello los adolescentes deben determinar y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos para expresarlos posteriormente en un contexto social (Papalia et al., 2003). Sin embargo, la confusión de tener que elegir el papel más apropiado en la vida, puede provocar una identidad inestable, llevándolos a tomar un papel socialmente inaceptable, como pequeños infractores o, incluso, dificultad para entablar relaciones interpersonales.

Durante la adolescencia ocurre una gran presión por identificar qué es lo que se va hacer con la vida, debido a que estas presiones surgen en una etapa en la que se dan importantes cambios físicos al igual que cambios fundamentales en relación a lo que la sociedad espera de ellos.

En esta etapa disminuye su confianza hacia los adultos como medio para obtener información y, por otra parte, aumenta la importancia hacia el grupo de pares, no sólo como fuente de juicios sociales, sino también como medio para clarificar sus identidades personales.

El grupo cumple ciertas funciones relacionadas con el desarrollo psicológico y de socialización (Martínez, 2003), ya que a partir de la pertenencia a un grupo, el adolescente obtiene:

- *Soporte y comprensión*, es decir, proporciona seguridad al adolescente cuando pasa por momentos difíciles, ya que al considerar que viven las mismas circunstancias, éstas se hacen más llevaderas.
- *Sentido de pertenencia y estatus*, el saber que se pertenece a un medio propio además de la familia u otros ambientes que son controlados por los adultos, otorga cierto sentido de individualidad. Además, dentro del grupo se tiene cierto estatus y se representa un determinado papel.
- *Oportunidad de representar un papel y percibir la propia competencia*, a partir de las actitudes propias se asumen ciertos roles, se ensayan las propias capacidades y es posible conocer los juicios de los otros sobre estas actuaciones, es decir, qué pautas de comportamiento son aceptables.

Los jóvenes, en búsqueda de su identidad, tienden a experimentar cierto grado de estrés en sus intentos por independizarse de sus padres y su dependencia real hacia ellos. Además, si consideramos que los adolescentes durante este periodo cambian por lo menos dos veces de escuela (de la primaria a la secundaria, y de la secundaria a la preparatoria) y que las relaciones con sus amigos y compañeros

podieran no ser tan duraderas, les produce cierta inestabilidad que puede verse reflejada en problemas en casa.

En estas edades el concepto de amigo es especialmente amplio, ya que en un inicio podría servir para referirse al grupo de iguales y, después sólo para una pequeña parte de ellos; es decir, ahora conciben la amistad como un sentimiento asociado a relaciones desinteresadas, donde existe una comprensión mutua, una mayor disponibilidad y disposición a empatizar con el otro, para compartir penas y alegrías (Martínez, 2003).

Durante la adolescencia, el joven experimenta una sensación de tensión, debido a la dependencia que tiene hacia sus padres, y, a la necesidad que tienen de romperla; con frecuencia los padres tienen sentimientos encontrados, ya que por una parte, desean que sus hijos sean independientes, aunque por otra parte, les resulta difícil aceptar que se irán (Papalia et al., 2003).

Sin embargo, a pesar de lo anterior y de que otros adultos y, en especial los amigos son quienes adquieren mayor importancia en la vida de los adolescentes, la familia continúa siendo la fuente de seguridad, confianza, afecto, guía, estímulo y educación. Porque el adolescente enfrentará las situaciones que se le presenten con los recursos obtenidos dentro del núcleo familiar, de tal forma que los logros obtenidos, estarán apoyados en la confianza y seguridad que obtenga, así como en los conocimientos, destrezas, autonomía, habilidad para decidir, responsabilidad, valores y afectos que se hayan aprendido y dado dentro del mismo (Romero, 2004).

A continuación se presenta una tabla en donde se sintetizan los cambios en el desarrollo del adolescente (ver tabla 2).

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LAS ETAPAS DE LA ADOLESCENCIA.			
<i>Etapas</i>	<i>Independencia</i>	<i>Identidad</i>	<i>Imagen</i>
Adolescencia temprana (10-13 años)	<ul style="list-style-type: none"> φ Menor interés en los padres. φ Intensa amistad con adolescentes del mismo sexo. φ Ponen a prueba la autoridad. φ Necesidad de privacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Aumentan habilidades cognitivas y el mundo de fantasía. φ Estado de turbulencia. φ Falta de control de los impulsos. φ Metas vocacionales irreales. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Preocupación por los cambios puberales. φ Incertidumbre a cerca de su apariencia.
Adolescencia media (14-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> φ Periodo de máxima interrelación con los pares y del conflicto con los padres. φ Aumento de la experimentación sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Conformidad con los valores de los pares. φ Sentimiento de invulnerabilidad. φ Conductas omnipotentes generadoras de riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Preocupación por la apariencia. φ Deseo de poseer un cuerpo más atractivo y fascinación por la moda.
Adolescencia tardía (17-19 años)	<ul style="list-style-type: none"> φ Emocionalmente próximo a los padres, a sus valores. φ Las relaciones íntimas son prioritarias. φ El grupo de pares se torna menos importante. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Desarrollo de un sistema de valores. φ Metas vocacionales reales. φ Identidad personal y social con capacidad de intimar. 	<ul style="list-style-type: none"> φ Aceptación de la imagen corporal.
OPS (1992, citado en Monroy, 1998).			

Considerando los elementos anteriores, esta etapa marca un punto esencial en el desarrollo psicosocial, ya que prepara el terreno para la maduración continua y el desarrollo futuro de las relaciones interpersonales. Ya que a partir de los cambios (físicos, cognitivos y socioafectivos), así como de las situaciones en los que se vea inmerso el adolescente, es que se determinará la consolidación de su identidad.

Por lo revisado en este capítulo, resulta muy importante trabajar a este nivel, en el cual se pueden ir aclarando las dudas e inquietudes del adolescente al mismo tiempo que las va viviendo y, de esta forma se podrán disminuir los sentimientos de desorientación y extrañeza de su propio cuerpo, haciendo de esta experiencia una transición más natural.

Autoconcepto y Autoestima

Como parte del desarrollo de cada persona, cada uno va construyendo una noción de *identidad personal*, la cual se va modificando a partir de las vivencias por las que el sujeto pasa, estas modificaciones permiten dar cierta estabilidad y continuidad al Yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual. La identidad personal, es el resultado de diferentes aspectos que integran el Yo, entre los cuales se encuentra el autoconcepto o concepto de sí mismo; que no es otra cosa mas que el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre el conocimiento que tiene de si mismo y, que incluye aspectos corporales, afectivos, psicológicos, sociales y morales (Aguilar, 2001; Delval, 1996; Burns, 1979, citado en Rogers, 1994).

El autoconcepto, se va formando desde la infancia a partir de las experiencias y vínculos que la persona establece con otros, de esta forma, comienza a formarse un concepto sobre sí mismo que es producto por una parte, de la percepción que tiene y construye de sus vivencias y, por otra, de las creencias o valoraciones que el individuo y las personas significativas a su alrededor elaboran de él.

Si bien, durante la infancia, es donde se sientan las bases para la consolidación de la identidad y, por tanto, del autoconcepto; es durante la adolescencia, con el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, que el joven podrá ir estableciendo de forma más clara la imagen y el concepto que tiene de sí mismo.

Sin embargo, la tarea no es sencilla, ya que, la adolescencia constituye un periodo de grandes e importantes cambios, durante la cual una de las necesidades más apremiantes es la consolidación de la identidad, en este sentido el autoconcepto y la autoestima se vuelven procesos vulnerables debido a las propias dificultades del periodo, y que sólo encuentra estabilidad en la medida en que el adolescente va encontrando respuestas a los cuestionamientos de “¿Quién soy?” y “¿En qué creo?”, lo cual, a su vez dependerá de los sentimientos de valor y seguridad que haya adquirido durante la infancia dentro de la familia (Papalia et al., 2003; Oliva, 2002; Delval, 1996).

Por lo tanto, si los adolescentes crecen en un ambiente en donde los adultos importantes (padres, maestros, etc.), los critican continuamente, los corrigen o restringen, pueden perder la confianza en sí mismos y llevarlos a dudar de su propia capacidad, a creer que nunca tendrán éxito en algo y a sentir que hay oportunidades limitadas para su futuro (Papalia et al., 2003; Feldman, 2002; García, 1994).

Es por esta razón que varios autores coinciden en que el autoconcepto y la autoestima representan una herramienta de gran valor para afrontar las crisis propias de la etapa (Pick y Vargas, 1999; Gil, 1997). Ya que un adecuado autoconcepto y una buena autoestima le darán al adolescente la oportunidad de:

- ψ Conocerse, aceptarse y estar más contento y satisfecho de quién se es, ya que al ser consciente de sus cambios y de su propia escala de valores podrá poner a prueba sus propias habilidades.
- ψ Poseer mayor confianza en su voz interna, a partir de la cual será capaz de identificar sus necesidades reales para después satisfacerlas.
- ψ Poseerá un concepto elevado de sí mismo, que le permitirá tomar decisiones propias, así como buscar, experimentar y correr el riesgo de plantearse nuevas metas y tomar nuevos riesgos, estimulando de esta forma la autonomía personal.
- ψ Posibilitará una relación social más saludable, ya que al sentir aprecio y respeto por sí mismo, podrá extender y generalizar estos sentimientos en su relación hacia los demás.

Hasta el momento se ha hablado de algunas de las ventajas que trae consigo el tener un adecuado autoconcepto y una buena autoestima, así mismo, se han tratado como conceptos que están estrechamente relacionados, ya que el conocimiento que una persona tiene de sí mismo invariablemente conlleva a realizar una valoración sobre los aspectos de los que tiene conciencia, involucrando de esta forma aspectos de tipo afectivo. Sin embargo, es importante hacer una clara diferenciación entre ellos.

La autoestima según la definición que proporcionan algunos autores es:

- ✓ Rodríguez, Domínguez y Pellicer (1988), señalan que la autoestima, consta de seis componentes que forman lo que se conoce como la “*escalera de la autoestima*”, los cuales se van desarrollando en un determinado orden, ya que cada uno de ellos brinda elementos que permiten que el siguiente factor pueda irse desarrollando.
- ✓ Lila en 1995 (citado en Cava, 2000), expuso que la autoestima quedaría definida como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación.
- ✓ Gómez y Gómez (2002), la autoestima “es una experiencia personal íntima y profunda, que es sentida por la persona que la experimenta, que se origina a partir de su autoconcepto, es decir, de la serie de creencias o ideas que posee con respecto a sus capacidades, sentimientos, necesidades y de su ser en totalidad; e implica la aceptación positiva de su propia identidad el cual se sustenta en el concepto de su valía y capacidad personal”.
- ✓ Romero (2004), define la autoestima como una experiencia íntima, que es el resultado de los pensamientos, sentimientos y sensaciones sobre sí mismo que ha ido elaborando a lo largo de sus vida y que lo han llevado a sentirse cómodo y en paz consigo mismo o, por el contrario, a juzgarse, censurarse y experimentar el doloroso sentimiento de ser lo que quisiera.

Mientras que el autoconcepto puede definirse como:

- ✓ Epstein (1981, citado en Fierro, 1990), considera que el autoconcepto es el conjunto de representaciones mentales que incluye imágenes y juicios, y no sólo conceptos que el individuo forma sobre sí mismo, y que engloba distintos aspectos corporales, psicológicos, morales y sociales. Así, el autoconcepto

implica juicios descriptivos sobre uno mismo, y juicios evaluativos de autovaloración, los que vienen a formar lo que se conoce como autoestima.

- ✓ Hamachek (1981; citado en García, 2001), explica que el *autoconcepto* o *concepto de sí mismo* es el aspecto cognoscitivo de la persona, es decir, son el conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene conciencia en un momento determinado. Así mismo refiere que la *autoestima* corresponde a la dimensión afectiva y se refiere a los sentimientos sobre nosotros mismos y lo que somos; es decir, es el grado de admiración o de valor que le damos al *yo*; de tal forma que la *autoimagen* vendría a ser el término que engloba a ambas.
- ✓ Rogers (1994), plantea que el autoconcepto debe ser entendido como un aspecto del *Yo*, el cual coexiste con otros factores como son la autoestima o el autorrespeto mismos que deben ser entendidos como sistemas dinámicos y en desarrollo que reflejan la conducta, y que, también, la determinan.
- ✓ Delval en 1996, definió el autoconcepto como el conjunto de representaciones que una persona elabora sobre sí misma y que incluye aspectos corporales, psicológicos, morales y sociales.

Por lo anterior, la autoestima implica una valoración o juicio (positivo o negativo), que la persona realiza sobre las representaciones o conocimiento que tiene sobre sí mismo. Por otra parte, el autoconcepto vendría a ser el conjunto de ideas y representaciones que el sujeto elabora sobre el conocimiento que tiene de sí.

Modelos explicativos del autoconcepto.

Varios autores coinciden en que el autoconcepto se forma a partir de la interacción de diversos elementos, a continuación se presentan algunos de los modelos que tratan de explicar las relaciones entre dichos elementos que conforman el autoconcepto (Rogers, 1994; Aguilar, 2001).

1. Modelo Jerárquico.

De acuerdo con este modelo, en la parte superior de la jerarquía se encuentra un autoconcepto general, y mientras se va descendiendo en los diferentes niveles, el autoconcepto es más diferenciado y especializado (ver figura 1).

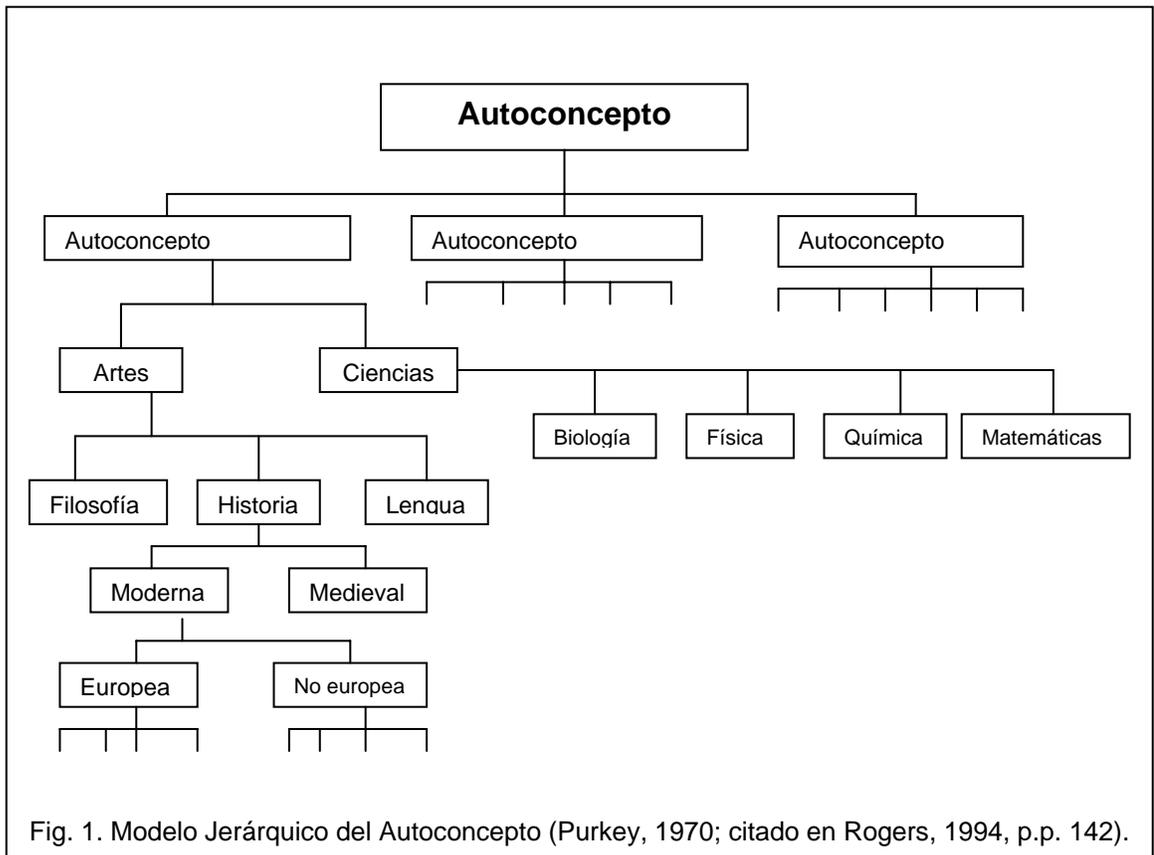
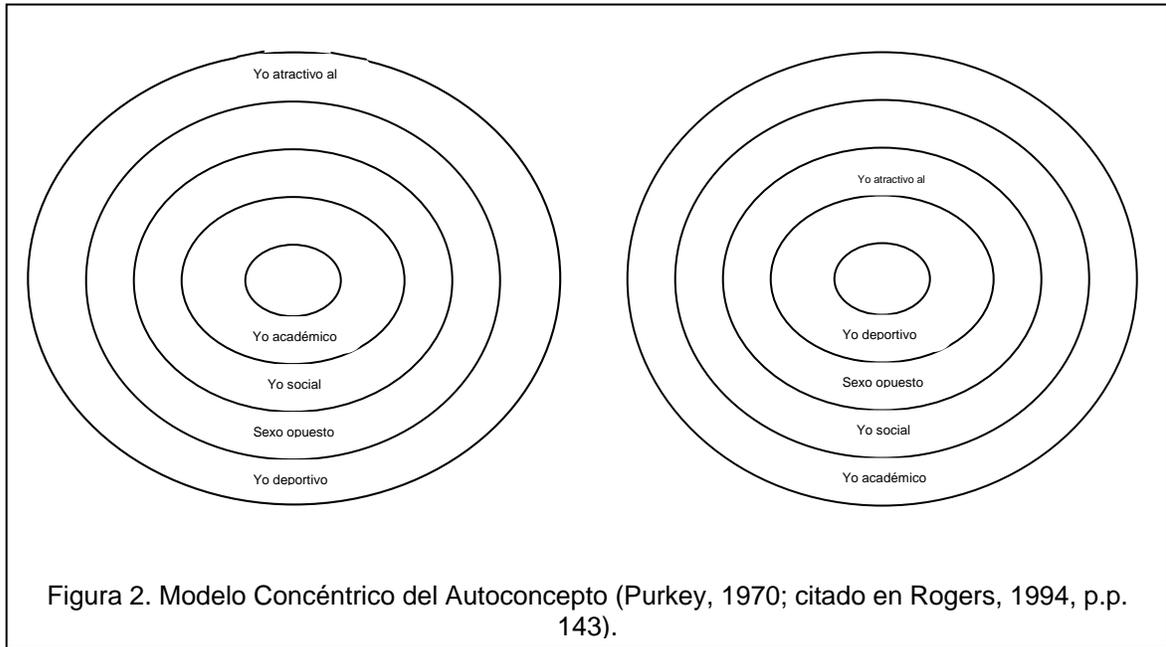


Fig. 1. Modelo Jerárquico del Autoconcepto (Purkey, 1970; citado en Rogers, 1994, p.p. 142).

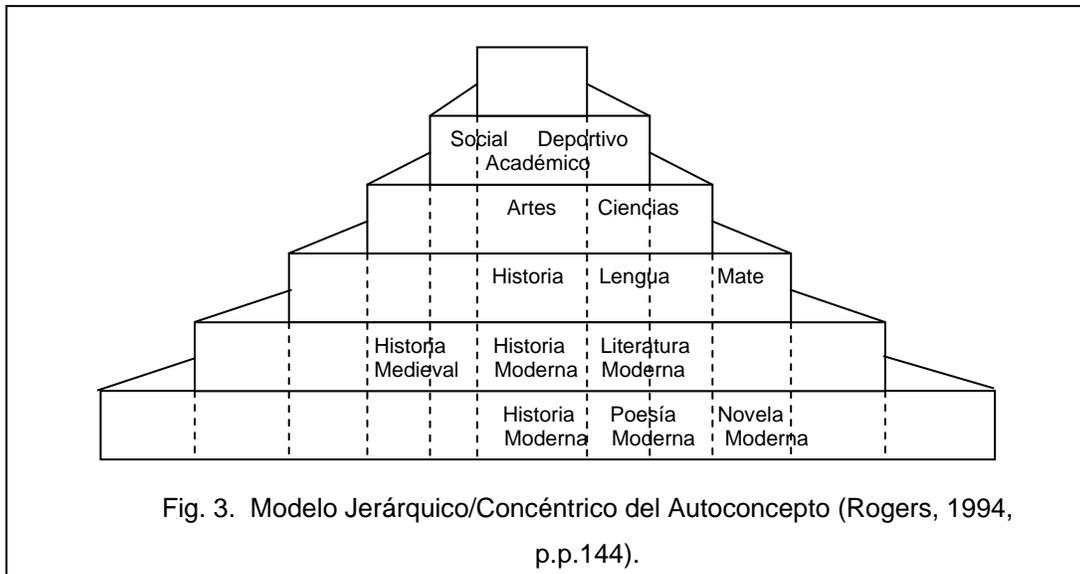
2. *Modelo concéntrico*. En este modelo, se considera que los elementos más centrales son los más importantes y los que se deberían defender con mayor intensidad. Mientras que los elementos situados en la periferia tendrían una menor consecuencia, por lo que la información inconsistente con ellos sería ignorada. Además este modelo plantea que, durante la vida de una persona los elementos que conforman su autoconcepto pueden cambiar su posición, acercándose o alejándose del centro (ver figura 2).



3. Modelo Jerárquico/Concéntrico del Autoconcepto.

Es una conjunción de los dos modelos anteriores, conformando una estructura piramidal en cuya cima se localiza el autoconcepto general supraordenado. Y en donde el centro de la pirámide (desde la base hasta la cumbre), es la parte importante, ya que viene a ser el eje, es decir, lo que mantiene a la pirámide en pie.

De esta forma entre más próximo estén los elementos al eje central, más importancia y significado tendrán para el bienestar de toda la estructura, por ello serían los elementos que con mayor intensidad se defenderían. Por ello cualquier cambio en la estructura central tendría serias consecuencias para la estructura total (ver figura 3).



4. Modelo Multidimensional

El modelo elaborado por L'Écuyer (1985, citado en Aguilar, 2001), plantea que el concepto de sí mismo esta compuesto por elementos o características generales, en torno a las cuales se agrupan aspectos más específicos. De esta forma el concepto de sí mismo, se agrupa bajo tres niveles sucesivos:

- ✓ Estructuras, que constituyen las regiones fundamentales del concepto de sí mismo.
- ✓ Sub-estructuras, es la división de dichas estructuras en regiones más delimitadas.
- ✓ Categorías, son elementos más específicos que son producto de la forma en como la persona percibe, simboliza y conceptualiza sus experiencias vividas.

Partiendo de estos tres niveles, a continuación se presenta la forma en que se organizan los elementos (ver figura 4).

Fig. 4. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo (L'Écuyer, 1985, cit. en Aguilar, 2001, p.p.41).

Estructura	Subestructura	Categoría
Sí mismo material.	<ul style="list-style-type: none"> Sí mismo somático. Sí mismo posesivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Rasgos físicos. Condición física. Posesión de objetos. Posesión de personas.
Sí mismo personal.	<ul style="list-style-type: none"> Imagen de sí mismo. Identidad de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspiraciones. Actividades. Sentimientos y emociones. Gustos e intereses. Capacidades y aptitudes Cualidades y defectos Denomin. Simple. Rol y estatus. Consistencia. Ideología.
Sí mismo adaptativo.	<ul style="list-style-type: none"> Valor de sí mismo. Actividad de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia. Valor personal. Estrat. Adaptación. Autonomía. Ambivalencia. Dependencia. Actualización. Estilo de vida.
Sí mismo social.	<ul style="list-style-type: none"> Actividad social. Referencia al sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> Receptividad. Dominación. Altruismo Referencia simple. Atractivo y experiencia sexual.
Sí mismo/no sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Referencia al prójimo. Opinión de otros sobre uno mismo. 	

5. *Modelo de Burns.*

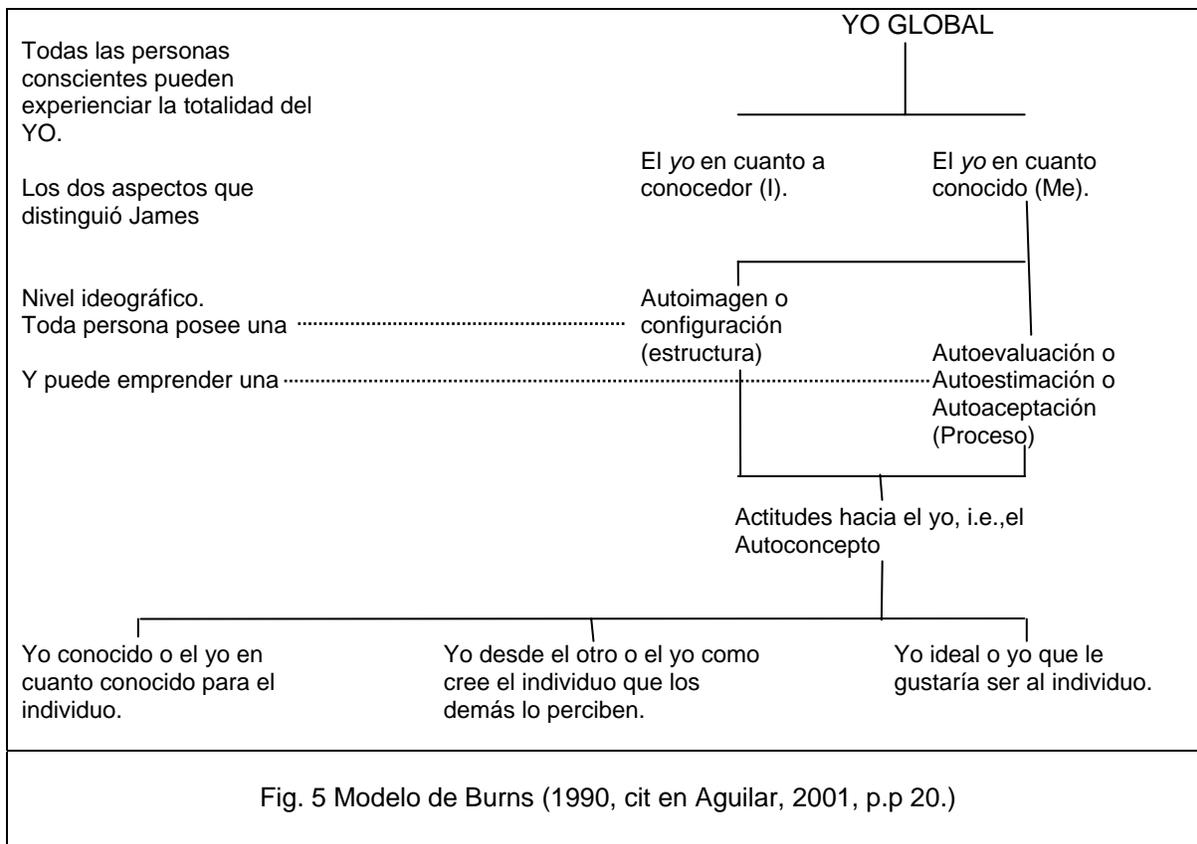
Burns (1990; citado en Aguilar, 2001), desarrolló un esquema estructural del Yo, el cual está formado por tres niveles:

- ✓ En el primer nivel se encuentra el “Yo conocedor experiencial” y el “Yo conocido” en cuanto a contenido de esta experiencia; estos dos elementos vendrían a conformar el *Yo Global*.

- ✓ En el segundo nivel están: la autoimagen o autoconfiguración, y, la valoración que el sujeto realiza de las descripciones particulares, es lo que algunos autores denominan la “autoestima”, ya que la persona realiza una autoevaluación, la cual está determinada por las creencias del individuo en relación a cómo cree que otros lo evalúan.

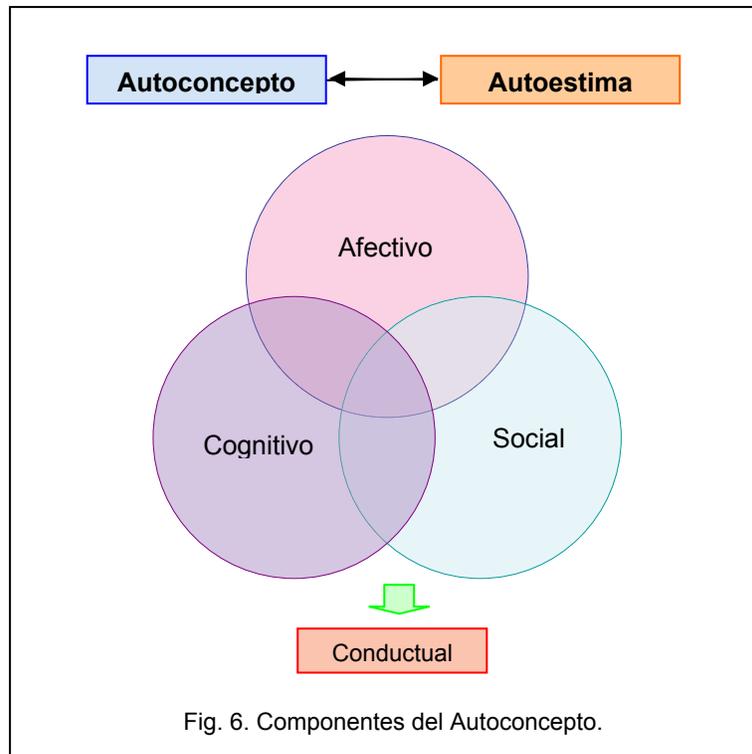
- ✓ Por último, en el tercer nivel, ubica al autoconcepto, entendido como “un conjunto de actitudes del yo hacia sí mismo”. Este autoconcepto se forma a partir de:
 - Lo que la persona conoce sobre sí mismo (Yo conocido).
 - Las creencias que el sujeto elabora en torno a cómo cree que otros lo perciben (Yo desde el otro).
 - Lo que a la persona le gustaría ser (Yo ideal).

A continuación se presenta el modelo en el cual se esquematizan los tres niveles expuestos (ver figura 5).



Considerando algunos de los elementos de los modelos presentados, la estructura bajo la cual se sustenta el programa de intervención elaborado es la siguiente (ver figura 6).

En este modelo se plantea la interacción de dos elementos: el autoconcepto; entendido como el conjunto de representaciones, imágenes y creencias que una persona elabora en torno a lo que conoce de sí mismo y percibe a través de su relación con los otros, y, la autoestima; entendida como el conjunto de valoraciones (positivas y negativas), que se realizan sobre dichas representaciones, imágenes y creencias.



Sin embargo, la relación entre estos dos elementos, como en cualquier otro proceso está en constante cambio, en este caso, debido al propio desarrollo del sujeto. De tal forma que el autoconcepto y la autoestima se ven influenciados por cuatro componentes:

1. *Cognitivo*: son los esquemas o representaciones que la persona elabora a partir del conjunto de ideas, creencias, percepciones y opiniones sobre sí mismo, las cuales tienen su origen en lo que la persona conoce de sí y, en lo que los otros perciben de él.
2. *Afectivo*: es la parte evaluativa o valorativa de dichas representaciones, la cuales dependen a su vez de lo que el sujeto y las personas significativas consideran como aspectos o características importantes.
3. *Social*: en la cual se enmarcan los aspectos valorativos, es decir, las características que se consideran importantes o valiosas dependiendo del contexto en el que la persona se desenvuelve, reforzando de esta forma los sentimientos de valor y seguridad aprendidos en la infancia.

4. *Conductual*: vendría a ser la expresión de comportamientos que permitan obtener el reconocimiento de los demás.

Componentes del autoconcepto y la autoestima.

Así como existen diversos modelos que tratan de explicar los niveles o estructuras que conforman el autoconcepto, de igual forma, diversos autores coinciden en que el autoconcepto y la autoestima esta formada por varios componentes, a continuación se describen algunos de dichos componentes.

De acuerdo con Aguilar (2001), el autoconcepto se construye u organiza en función de las percepciones cognitivas, afectivas y sociales que la persona tiene de su realidad (tanto interna como externa), y, es producto de las vivencias que se producen en su interacción con los demás.

Cava y Musitu (2000), señalan que dentro del autoconcepto se distinguen tres dimensiones:

- φ *La dimensión cognitiva*, que está constituida por los esquemas que la persona va organizando toda la información que se refiere a sí misma.
- φ *La dimensión afectiva o evaluativa*, que corresponde a lo que se conoce como autoestima, y
- φ *La dimensión conductual*, que incluye todas aquellas conductas que se dirigen a la autoafirmación o a esta búsqueda por el reconocimiento por uno mismo o de los demás.

Por su parte, Rodríguez et al. (1988), considera que hay seis elementos que componen la autoestima, los cuales son:

1. **Autoconocimiento**; se refiere a la capacidad y la tendencia de acercarse y preguntarse a cerca de quién se es.
2. **Autoconcepto**; son las creencias que se tienen sobre si mismo.

3. **Autoevaluación;** es la capacidad interna para evaluar las cosas como buenas o enriquecedoras; o malas o entorpecedoras del desarrollo propio.
4. **Autoaceptación;** implica aceptar y reconocer objetivamente las partes de sí mismo.
5. **Autorrespeto;** es la tendencia a valorarse como persona, así como la atención o satisfacción de las propias necesidades fisiológicas, afectivas y morales que lleva a la expresión y el manejo adecuado de los sentimientos y emociones.
6. **Autoestima;** que implica la síntesis de los elementos anteriores, ya que cuando una persona se conoce y es consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, se acepta y se respeta, por lo que es poseedora de una sana autoestima.

Branden (1995), por otra parte propone dos componentes formadores de la autoestima:

- φ **La eficacia personal,** que es la sensación de confianza en si mismo al enfrentar los desafíos de la vida, la cual se relaciona con la seguridad en las propias capacidades cognitivas y emocionales. También implica la posibilidad de admitirse con errores y de poder aprender de estos.
- φ **El respeto a sí mismo,** que se refiere a la sensación de considerarse valioso y por consiguiente merecedor de la felicidad. Es reflejo de considerarse valioso, el creerse merecedor de ser feliz, amado y respetado, y por consiguiente implica la capacidad de buscar la propia autorrealización.

Considerando lo anterior, a diferencia de la autoestima, el autoconcepto se refiere a las autodescripciones que una persona hace sobre sí misma y que no implican un juicio de valor, mientras que la autoestima incluye necesariamente una valoración en relación al concepto que se tiene de sí mismo, según las cualidades subjetivas y valorativas. Dicha valoración se realiza a partir de las cualidades que se obtienen de la propia experiencia, y que pueden ser consideradas como

positivas o negativas (Coopersmith, 1967; citado en Aguilar, 2001; Cava y Musitu, 2000; Gil, 1997).

Sin embargo, aunque hay una notable diferencia teórica entre estos dos conceptos, en la práctica, estos términos son utilizados indiferenciadamente, ya que empíricamente ambos están relacionados y dependiendo del ambiente en el que se trabaje, es el uso que se les da, ya que en contextos educativos y en estudios relacionados con el bienestar social y la salud por lo regular se emplea el término de autoestima, mientras que en contextos menos aplicados se emplea el término de autoconcepto (Cava y Musitu, 2000).

Autoestima alta y autoestima baja

La autoestima es un proceso que siempre se encuentra en cambios constantes y que dependen de la evaluación que uno va haciendo sobre sí mismo, de ahí que existan diferencias entre las personas en cuanto al nivel de autoestima (Rodríguez et al., 1988; López, 1996; Gil, 1997; Rojas, 2001.). La autoestima puede dividirse en:

- *Autoestima Baja*, es un tipo de valoración, en la cual predominan los sentimientos negativos que ocasionan que la persona se sienta mal consigo mismo y con los demás, ya que presenta más dificultades para relacionarse con otros ya que la voz que predomina es la “acusadora”, la cual se sirve de varias estrategias para distorsionar la forma en que la persona percibe la realidad.
- En la *autoestima alta*, hay un predominio de sentimientos positivos, por lo que la persona se siente contenta consigo mismo, se ve como un persona capaz de querer y de ser querida, ya que la voz que predomina es la “sana”, la cual permite valorar lo que somos así como las oportunidades que tenemos. Por otra parte Aladro (2005), señala que si una persona tiene un alto sentido de competencia en un área determinada y, a ésta área se le

atribuye un gran valor, no afectaría el hecho de que se realizaran juicios de ineficacia en otras áreas que son consideradas con un menor valor, por lo que su propia estima se mantendrá estable.

En la siguiente tabla se muestran más claramente las características y diferencias entre ambos tipos de autoestima (ver tabla 3).

TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE LOS NIVELES DE AUTOESTIMA²	
Autoestima Alta	Autoestima Baja
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirige su vida. ✓ Desarrolla sus habilidades. ✓ Aprende y se actualiza para el presente. ✓ Establece relaciones sinceras y duraderas. ✓ Trabaja con gusto. ✓ Confía en si mismo. ✓ Asume sus responsabilidades. ✓ Conoce sus sentimientos. ✓ Se acepta a sí mismo. ✓ Expresa sus sentimientos y opiniones sin rigidez. ✓ Tiene una percepción más clara y eficiente de la realidad. ✓ Asume la dirección de sí mismo en forma responsable. ✓ Es capaz de respetar los sentimientos y opiniones de los demás. ✓ Es capaz de reconocer las propias limitaciones y debilidades, así como las habilidades y capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se siente frustrado. ✓ Usa sus prejuicios. ✓ Se desprecia y humilla. ✓ Tiene problemas en sus relaciones. ✓ Trabaja con disgusto. ✓ No confía en si mismo. ✓ Elude sus responsabilidades. ✓ Reprime y niega sus sentimientos. ✓ Tiende a la generalización. ✓ Tiene un pensamiento dicotómico o absolutista. ✓ Tienen a sentir envidia y celos de lo que otros poseen. ✓ Filtrado negativo. ✓ Autoacusaciones. ✓ Reaccionan emocionalmente más que racionalmente. ✓ Presentan sentimientos de desesperanza y culpa. ✓ Es hipersensible a la crítica. ✓ Sólo reconocen sus limitaciones y debilidades.

² Rodríguez et al., 1988; López, 1996; Gil, 1997 y Rojas, 2001.

Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

De acuerdo con Grof (1988, citado en Gómez y Gómez, 2002), la autoestima se va desarrollando desde la infancia y tal vez antes de nacer, debido a que pueden existir algunas influencias prenatales como las expectativas que los padres tienen sobre el bebé, la emociones con las que la madre vive la gestación, el rechazo o aceptación que se tengan sobre el bebé y el proceso de nacimiento.

Sin embargo, un bebé a pesar de nacer con determinado temperamento, no nace con una valoración sobre sí mismo, ya que este se va formando a partir de las experiencias y el tipo de relaciones que va teniendo a lo largo de su vida, sobre todo con las personas que le son significativas (padres, hermanos, amigos, profesores, etc.) (Aguilar, 2001; Oñate, 1989).

De tal forma que si dichas personas significativas logran a través de sus palabras, gestos, actitudes y conducta, crear un ambiente en el que el niño se sienta bien y seguro, entonces probablemente se formará una idea positiva sobre sí mismo, pero, si por el contrario el niño se enfrenta con frecuencia a situaciones en las que se siente inseguro, rechazado y devaluado, se formará la idea de que no es digno de ser amado ni valorado, generando un sentimiento de culpa y una sensación permanente de inadecuación e insuficiencia, que repercute en la percepción y creencia que posee de sí mismo (Gómez y Gómez, 2002).

De acuerdo con Romero (2004), conforme se va creciendo se modifica el concepto personal, lo que permite, por una parte reconstruir la imagen que se tiene de sí mismo conforme se va cambiando y, por otra, ir reconociéndose dentro de estos continuos cambios, es decir, permite reconocer que se sigue siendo la misma persona a pesar de que las emociones, apariencia, conductas o circunstancias cambien. Por lo tanto, en la medida en que el adolescente vaya asumiendo su identidad podrá saber quién es, hacia donde se dirige y qué quiere hacer con su vida.

Como ya se había mencionado, la adolescencia trae consigo una serie de cambios físicos y psicológicos, que producen un cambio en el autoconcepto del adolescente, que lo obliga a revisar la imagen que hasta ese momento había construido de sí mismo para incluir en su autoconcepto los nuevos rasgos que configuran su nuevo cuerpo (Oliva, 2002).

En un inicio, el adolescente integra en su concepto de sí mismo muchas características de tipo corporal, ya que de momento este aspecto constituye una de sus principales preocupaciones. Sin embargo, conforme vayan acostumbrándose y aceptando los cambios que se producen en su cuerpo, se irán sustituyendo dichas características y, se irán incorporando rasgos relacionados a su sistema de creencias, su filosofía de vida o sus expectativas hacia el futuro.

También, comenzarán a establecerse conexiones entre abstracciones y rasgos que pueden ser opuestos. Sin embargo, al tomar conciencia el joven de las contradicciones de sus distintos “yoes”, puede experimentar cierta confusión o malestar que claramente podemos observar en algunas actitudes y comportamientos incoherentes que se dan durante la adolescencia.

Además, durante esta etapa, se amplían los contextos en los que el adolescente se desenvuelve, cada uno de los cuales cobrará determinada importancia y, le proporcionará información sobre su imagen, ejerciendo una influencia distinta en él dependiendo de las demandas que la situación le exija, de ahí que el concepto de sí mismo tenga diversos componentes: se da lugar a un autoconcepto múltiple. Será hasta la adolescencia tardía, con el desarrollo del pensamiento formal, que el joven podrá coordinar abstracciones simples en abstracciones de orden superior, logrando de esta forma, integrar en un autoconcepto coherente todas las imágenes diferentes e incluso contradictorias que se había formado (Papalia et al., 2003; Oliva, 2002; Delval, 1996).

Aunque en este proceso por alcanzar un autoconcepto coherente, el adolescente puede experimentar cierta inseguridad sobre sí mismo al tener una visión

fragmentada e incoherente de sí; sobre todo porque tratan de ajustarse a las expectativas que los demás tienen sobre ellos mismos y, si consideramos que en muchas ocasiones las expectativas que los padres, hermanos, amigos y maestros difieren entre sí, la tarea se complica aún más. A continuación se resumen las características del autoconcepto durante las diferentes etapas de la adolescencia (ver tabla 4).

TABLA 4. EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO DURANTE LA ADOLESCENCIA³			
Características Etapas	Estructura Organización	Contenidos destacados	Ejemplos
Adolescencia temprana (11-14 años)	Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades.	Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo. Características referidas al atractivo físico.	"Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros". "En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas pero con mis compañeros no".
Adolescencia media (15-17 años)	Primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.	Diferenciación de los atributos en función de situaciones y roles diferenciales.	"Soy muy inteligente para algunas cosas y para otras soy torpe". "No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanos".
Adolescencia tardía (18-21 años)	Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones.	Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales.	"Soy una chica flexible; seria y formal para trabajar, pero buena para divertirme". "Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso".

Cuando el adolescente llega a la secundaria se siente grande y presenta una gran necesidad de separarse de sus padres para encontrar su individualidad y su propio espacio. Por ello debe construir un concepto de sí mismo que le permita reconocerse ante los cambios que va experimentando y, crear también una imagen que le ayude a formarse una idea de la persona que quiere llegar a ser. De ahí que confronte constantemente a las figuras de autoridad (padres o maestros), que ponga en tela de juicio los comportamientos, reglas y valores aprendidos; y que ensaye y pruebe con otras formas de expresarse, actividades, valores o vestimentas.

³ Palacios (1999, citado en Oliva, 2002).

Al mismo tiempo, el adolescente busca la forma de estar a gusto consigo mismo y de disfrutar lo que hace, y sólo en la medida en que se reconozca, se acepte y se quiera, es que desarrollará un adecuado autoconcepto, lo cual trae consigo el sentimiento de que puede lograr todo aquello que se proponga y sentirá que también tiene algo que ofrecerle a los demás, ya que tendrá mayor seguridad de sí mismo, apreciara sus talentos y reconocerá sus limitaciones. Considerando lo anterior, la importancia de que el adolescente durante esta etapa pueda elaborar un adecuado concepto de sí mismo, ya que es en este periodo en el que se forja su identidad y se definen de forma más precisa sus cualidades (Romero, 2004; Gil, 1997; Aguilar; 2001; Oliva, 2002).

En investigaciones realizadas por Bookover y cols. (1965; Citado en Oñate, 1989), se valoró el impacto de tres variables (padres, profesores y consejeros escolares), sobre el autoconcepto de los estudiantes adolescentes, así como, de su logro académico. A raíz de esta investigación encontraron que el autoconcepto de los estudiantes adolescentes es difícil de cambiar y, que de las tres variables estudiadas la más significativa es la de los padres.

Sin embargo, Serrano (1981; citado en Oñate, 1989), señala que el maestro tiene una fuerte influencia en la actitud que los estudiantes se forman sobre sí mismos, sobre todo en situaciones que se relacionan con su forma de pensar, responder preguntas y resolver problemas. De lo anterior, que el docente pueda ayudar al estudiante a reconocer su valor y posibilidades o, por el contrario, recordarles constantemente su poca valía como estudiante

Por ello las relaciones con los padres y en general con las personas significativas para el adolescente son de gran importancia, ya que si dichas relaciones son buenas pueden ayudar a atenuar los sentimientos negativos que se vayan generando.

La influencia de la familia en la autoestima

La familia, constituye la primera forma de relación de una persona con el mundo, a partir de la interacción familiar, el niño recibe las primeras estimulaciones sensoriales, afectivas, lingüísticas, sociales, etc.; que le permiten interactuar con su medio convirtiéndose en un miembro activo dentro de la sociedad. En la familia, se aprenden las pautas de comportamiento propias de la sociedad en la que se desenvuelve, se sientan las bases para relacionarse con el medio y, además, es donde comienza a forjarse la identidad personal y social (Aguilar, 2001).

Por ello la calidad de relación entre los niños y adultos durante los primeros años de vida resultan muy importantes para el desarrollo y mantenimiento de una adecuado autoconcepto y autoestima (Branden, 1995; Satir, 1991).

Desde esta perspectiva Satir (1991), reconoce dos tipos de familia:

1. *Familia conflictiva*, en esta no se promueve el desarrollo de una sana autoestima, ya que hay un rechazo hacia la individualidad de los miembros, hay una constante comparación entre ellos, predominan las reglas inflexibles, críticas y castigos constantes, lo que impide que la persona tenga seguridad de su ambiente.
2. *Familias nutricias*, a diferencia de la anterior, se promueve el desarrollo de una fuerte autoestima, ya que se fomenta la comunicación abierta, hay normas flexibles y responsables, así como una clara manifestación de amor.

Por ello, la comunicación entre los integrantes del sistema familiar es un factor de suma importancia debido a que a través de esta, se da y se obtiene información. Humphreys (2001, citado en Aladro, 2005), considera que la comunicación en la familia puede ser de cuatro tipos:

- ✓ *Comunicación directa y clara*, en donde se expresan las necesidades, pensamientos y sentimientos abierta y directamente entre los miembros de la familia (hijos- padres y entre los padres).
- ✓ *Comunicación indirecta y clara*, los mensajes se expresan en forma indirecta, de esta forma se evita la negativa y el rechazo por parte de la otra persona, al mismo tiempo que el emisor se siente protegido ante un posible daño.
- ✓ *Comunicación directa pero confusa*, consiste en enviar mensajes al pronombre “tú”, lo que ocasiona que la persona que los recibe se sienta acusada, humillada o culpable, devolviendo la agresión o ignorando dichos mensajes.
- ✓ *Comunicación indirecta y confusa*, este tipo de comunicación se caracteriza por el uso del desprecio y del sarcasmo, lastimando a la persona que recibe el mensaje, por lo que la comunicación entre ambos se fractura.

Considerando lo anterior, Branden (1995), propone que dentro de la familia habrán de promoverse dos aspectos importantes para la consolidación de una buena autoestima:

- ψ El derecho a equivocarse sin ser ridiculizado por ello, y
- ψ El derecho a ser visible en el hogar, es decir, mantener relaciones con los otros, ya que a partir de estos encuentros se va formando la personalidad.

Por su parte, Gómez y Gómez (2002), incluye además, el derecho a respetar las diferencias individuales y a valorarlas; ya que sólo en la medida en que estas tres se den en el hogar, la persona podrá sentirse aceptada, segura y valiosa por ser quien se es y podrá a su vez, mostrarse al mundo tal cual es.

Oliva (2002), apoya la idea de que las relaciones familiares y los estilos parentales ejercen gran influencia en la constitución de la identidad de los adolescentes; ya que aquellos chicos que crecen en familias democráticas, en donde se les da la

oportunidad de expresar y desarrollar sus propios puntos de vista y tomar sus decisiones en un entorno de aceptación y apoyo, tendrán una mayor facilidad para alcanzar un sentimiento de identidad personal, facilitando también el proceso de individualización.

Fortalecimiento de la autoestima.

Dado que nadie nace con una valoración de sí mismo (alta o baja autoestima), debido a que ésta se construye o aprende a partir de las experiencias (positivas o negativas) que se van teniendo a lo largo de la vida; la autoestima es susceptible de ser modificada y fortalecida, pero para ello la persona habrá de generar la confianza y la fuerza necesaria para reconocer su situación y ser responsable de sus experiencias.

A continuación se presentan las propuestas de algunos autores para el fortalecimiento de la autoestima de las personas.

Branden (1995), propone una serie de prácticas para “mejorar la autoestima”:

1. **Vivir conscientemente**, que se refiere a la capacidad de conocerse a uno mismo y darse cuenta de quien se es. El autoconocimiento, constituye el elemento primordial del auto concepto que a su vez es pilar de la autoestima.
2. **Autoaceptación o práctica de aceptarse a sí mismo**, implica el reconocimiento de las propias cualidades, tomar conciencia del propio valor, la afirmación de la propia dignidad personal, es decir, poder integrar y aceptar la realidad interna y externa.
3. **Práctica de ser auto responsable**, es asumir el compromiso por responder por todo aquello que se es, es decir, los propios actos, deseos, sentimientos, necesidades, logros, bienestar, felicidad, etc.

4. **Autoafirmación**, implica respetar los propios deseos, necesidades y valores, así como buscar la forma adecuada para expresarlos, lo que lleva a vivir de forma auténtica.
5. **Vivir con propósito**, es la capacidad para afrontar la vida asumiendo la responsabilidad de las metas y propósitos de forma consciente, así como interesarse e identificar las acciones necesarias para conseguir dichas metas.
6. **Integridad personal**, la cual permite la congruencia con lo que se vive internamente y con lo que se muestra al mundo, lo que lleva a tener una autoestima saludable y a vivir satisfactoriamente.

Frey y Carlock (1989; citado en Mruk, 1999), consideran que para fortalecer la autoestima es necesario que la persona pase secuencialmente por las siguientes etapas:

1. **Identidad**, en esta fase, la tarea consiste precisamente en que el individuo descubra su identidad, ya que por lo general las personas poseen una percepción distorsionada de sí.
2. **Conciencia de los puntos fuertes y de los puntos débiles**, de tal forma que reconozca igualmente los aspectos positivos y negativos, sin exagerar la importancia de los últimos pero sin minimizar la importancia de los primeros.
3. **Fase de nutrición**, se trata de que la persona al ser consciente de la importancia de una autoestima positiva, pueda transferir o generalizar dicha conciencia a diversos ámbitos; sin embargo, esta tarea no es nada sencilla ya que en ocasiones, los entornos en los cuales los sujetos se desenvuelven resultan dañinos para la autoestima.
4. **Mantenimiento**, en esta fase la persona habrá de ser capaz de convertir cada experiencia en una situación de aprendizaje, aceptando riesgos, estableciendo metas coherentes y anticipando en lo posible los resultados de sus conductas.

En este proceso, la persona deberá ser conciente de que en ocasiones las mejorías pueden ir seguidas de pequeñas regresiones; sin embargo lo importante es persistir hasta alcanzar una estabilización en las conductas modificadas.

Pope, Mc Hale y Craighead (1988, citado en Mruk, 1999), proponen un modelo para mejorar la autoestima en niños y adolescentes, que tiene como finalidad que aprendan destrezas apropiadas a su edad, y de esta forma, puedan afrontar las demandas y problemas de la vida. Para lo cual es necesario:

- ✓ Identificar los problemas, necesidades y potencialidades de cada persona.
- ✓ Aprender a resolver problemas, elaborar autoafirmaciones positivas, emplear un estilo atribucional positivo, aumentar el autocontrol, establecer normas apropiadas, desarrollar la sensibilidad social y habilidades sociales, aumentar las habilidades comunicativas y mejorar la imagen corporal.
- ✓ Evaluar las destrezas, habilidades y potencialidades en diferentes áreas, con el fin de identificar qué es lo que necesita y cuáles son sus posibilidades. A partir de esto, se le enseñan a la persona ejercicios específicos para superar determinadas situaciones, asignándole tareas que le permitan reforzar lo aprendido.

A través de este proceso, además de identificar los problemas, los sujetos aprenden nuevas alternativas para afrontar las situaciones, reciben feedback, para después aplicarlos a situaciones reales, de tal forma que los nuevos estilos de afrontamiento se conviertan en formas habituales para resolver las situaciones que se le presentan.

Bendar, Wells y Peterson (1989, citado en Mruk, 1999), consideran que para que una persona desarrolle una mejor autoestima es necesario que aprenda a afrontar los problemas o situaciones que se le presentan. Para ello consideran cuatro fases:

1. Identificar los patrones de evitación, cuando se presenta una situación de conflicto, ansiedad o amenaza psicológica.
2. Identificar y clasificar los pensamientos y sentimientos que se generan en el proceso de evitación.
3. Encontrar los patrones de evitación, así como la autoevaluaciones negativas que los acompañan, lo que implica que la persona reconozca y acepte la responsabilidad de sus actos.
4. Se trata de que la persona identifique, clasifique y experimente las ventajas de afrontar las situaciones, de tal forma que el afrontamiento se convierta en la principal forma de respuesta.

De esta forma la persona aprende a adaptarse a los cambios que se le presenten en el medio, manteniendo al mismo tiempo estable su autoestima.

Algunas de estas propuestas comparten la necesidad de que la persona sea capaz de identificar y hacer conciente las capacidades y limitaciones de sí mismo, asumiendo al mismo tiempo las responsabilidades que le corresponden dada su forma de actuar. Así mismo, señalan la importancia de que la persona adquiera e integre nuevas pautas de comportamiento que les permitan resolver y afrontar las situaciones que se le presentan, de tal forma que puedan adaptarse al medio en el que se desenvuelve, sin que esto implique que la persona se sienta mal o pierda la estabilidad de sí mismo.

Dado que el autoconcepto y la autoestima son procesos que se vuelven vulnerables ante la serie de cambios que se presentan en la vida diaria de una persona, y, considerando que durante la adolescencia se presentan diversos cambios que desestabilizan el concepto que la persona tiene de sí, resulta muy importante poder guiar la construcción de la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes, de tal forma que puedan desarrollar una identidad que les permita actuar conforme a lo que piensan y sienten, y de esta forma logren no sólo tener

seguridad en sí mismos, sino además establecer relaciones interpersonales más satisfactorias y, de esta forma, vivir más a gusto con lo que se es.

Asertividad

El concepto de la asertividad surge en los estados Unidos a finales de la década de los 40's y a principios de los 50's, en el contexto psicológico. El desarrollo histórico del estudio de la conducta asertiva se remonta a los escritos de Andrew Salter en 1949 (citado en Flores y Díaz-Loving, 2002) con su libro *Conditionated Reflex Therapy*, en donde se describen las primeras formas de adiestramiento asertivo.

Más adelante, en 1958, Wolpe desarrolla más ampliamente el concepto de asertividad. Sin embargo, no es sino hasta la década de los 70's que varios autores comienzan a interesarse en este concepto y en el entrenamiento asertivo (citado en Flores y Díaz-Loving, 2002). Durante esta época surgen varios enfoques:

- φ **Humanista**; este enfoque considera la asertividad como una técnica que permite el desarrollo del ser humano.
- φ **Conductual**, que desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1969), plantea que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que las presentan.
- φ Por último el enfoque **Cognoscitivo**, representado por Lange y Jakubowski en 1976, sostiene la incorporación de cuatro procedimientos básicos para el adiestramiento asertivo:

1. Enseñar a diferenciar entre asertividad y agresividad.
2. Ayudar a identificar y a aceptar los derechos personales y los derechos de los demás.
3. Reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva y reducir ideas irracionales, ansiedades y culpas.
4. Desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos.

Como señala Elizondo (1997), para el éxito de cualquier relación es indispensable mantener una buena comunicación, de ahí la importancia de que lo que digamos sea reflejo de lo que sentimos, pensamos o creemos; y al mismo tiempo haya la posibilidad de que el diálogo continúe, lo que implica por una parte, expresar adecuadamente lo que deseamos y, por otra, ser capaz de respetar y escuchar lo que el otro nos trata de expresar.

A lo largo de la historia, el término de asertividad ha sido conceptualizado de diferentes formas por distintos autores; a continuación se presentan algunos de los más significativos (Flores y Díaz-Loving, 2002):

- φ De acuerdo con Wolpe (1969), la asertividad es: “una expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, que excluye la respuesta de ansiedad”.
- φ Por otra parte Lazarus (1973), define la asertividad como:
 - La habilidad para decir no
 - La habilidad para pedir favores y hacer demandas
 - La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos
 - La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones.
- φ Cotler y Guerra (1976), consideran que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de uno. Como tal no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el cómo se interactúa con otras personas.
- φ Jakubowski y Lange (1978), consideran que la asertividad es la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona. La asertividad involucra la declaración de los derechos personales, expresando pensamientos, sentimientos y creencias, que a su vez no violen los derechos de la otra persona.

- φ Alberti y Emmons (1993), la asertividad puede definirse como aquella conducta que nos permite:
 - Promover la igualdad en las relaciones humanas.
 - Actuar de acuerdo con nuestros intereses.
 - Defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables.
 - Expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad.
 - Ejercer nuestros derechos individuales sin transgredir los de los otros.

- φ De acuerdo con Aguilar (1987), la asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar, y de hablar de tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo y desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

- φ La asertividad, no significa ganarle al otro, sino triunfar en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana, no importando que a veces no se logre un resultado práctico o personalmente beneficioso o que incluso haya que ceder (Elizondo,1997).

Por lo anterior, la asertividad implica la capacidad de una persona para expresar adecuada y oportunamente sus pensamientos, sentimientos y creencias, lo cual implica la capacidad para hacer valer los propios derechos respetando al mismo tiempo los derechos de los demás, favoreciendo de esta forma el diálogo entre ambas partes.

Tipos de conducta

Elizondo (1997), Castanyer (1997), Lange y Jakubowski (1976; citado en Flores y Díaz Loving, 2002) y Aguilar (1987), coinciden en dividir la conducta del individuo en tres tipos:

1. Conducta pasiva no asertiva
2. Conducta agresiva
3. Conducta asertiva

Conducta no-asertiva o pasiva: consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de manera débil con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad. Lange y Jakubowski, lo definen en términos de la violación de, los derechos propios, de tal forma que se anula la libre expresión de sentimientos, pensamientos y creencias, de esta forma se permite que otros violen dichos derechos (1976; citado en Flores y Díaz Loving, 2002).

Se habla de al menos cuatro razones que provocan el debilitamiento de la fuerza de expresión de una persona:

- φ Falta de control emocional
- φ Predominio del temor y la ansiedad
- φ Falta de habilidad para comunicarse.
- φ Desconocer sus derechos como persona.

Por lo regular este tipo de personas trata de apaciguar a los demás y trata de evitar el conflicto a cualquier precio, por lo regular no expresan sus verdaderos sentimientos, pensamientos o creencias, y cuando llegan a expresarlos es a través de disculpas, opacadamente o inadvertidamente, de tal forma que las demás personas pueden ignorarlos. Ya que el mensaje que dan es:

“Yo no cuento”, “Tú puedes aprovecharte de mí”, “No importan mis sentimientos, sólo importan los tuyos”, “Yo no soy nadie, tú eres superior”, etc.

Una persona subvaluada a sí misma, por lo regular tiene graves problemas para despertar su capacidad de liderazgo, para mover grupos, incluso para moverse a sí mismo, tomar conciencia de su valor y de su aptitud para la toma de decisiones y cómo impactan en su entorno.

En el aula este tipo de conducta es más fácil de sobre llevar, y aunque no sea evidente, los alumnos tienen más problemas de lo que se podría suponer, ya que se presenta una escasa o nula expresión personal, el alumno tiende a ser ignorado por sus profesores debido a que es el que “no da problemas” y es fácil de conducir.

Conducta agresiva: es cualquier conducta o forma de expresión de los sentimientos creencias u opiniones que pretenden hacer valer la propia, atacando, dañando, lastimando, o no considerando la autoestima, dignidad, sensibilidad o respeto hacia los demás.

Existen muchas causas que motivan la manifestación de la conducta agresiva, el ignorarlas y no controlarlas con facilidad lleva a lastimar a otras personas aún cuando muchas veces ese no sea el propósito de la expresión, lo cual repercute nocivamente en las relaciones que se entablan. Algunas de las causas de dicho comportamiento son:

- φ *La falta de control emocional;* predominio de la inseguridad e irritación, lo cual ocasiona que la persona se sienta amenazada o vulnerable ante la situación. Lo que desencadena comportamientos de defensa o ataque a los demás. Al actuar de esta forma, los demás callan y entonces se acaba con el sentimiento de amenaza; y la acción agresiva queda premiada porque elimina el “peligro”, de esta forma se garantiza que se vuelva a actuar de la misma forma.

- φ *No reconocer los derechos de los demás,* la conducta agresiva se garantiza al defender la opinión propia pero con poca sensibilidad a la situación o sentimientos de la otra persona, emitiendo juicios reprobatorios y condenatorios, de forma tan rápida, sin contar siquiera con la suficiente información.

Ya que se tiende a creer que los demás no tienen derecho a fallar, equivocarse, opinar, dudar, sentir, rehusar, etc., atacando aquello que se considera no debería ocurrir; por ello es importante tener en cuenta que no se debe de imponer a otras personas reglas que son producto de nuestro capricho, y menos aún, ofender a quien no llene determinadas expectativas.

- φ *Previa conducta no asertiva*, cuando la acumulación de resentimientos por renunciaciones frecuentes al bienestar en función de abusos de otros o por un desequilibrio en la relación humana (sentimos que damos más de lo que recibimos), todo esto se va acumulando formando una especie de bomba de tiempo que puede estallar en cualquier momento y se manifiesta en conductas agresivas, hiriendo verbalmente y recordando hechos negativos que pasaron mucho tiempo antes.
- φ *Éxito previo al haber actuado agresivamente*. Cuando la persona al haber actuado de forma agresiva, ve logrado sus objetivos hay una mayor probabilidad de que vuelva a repetir dicha conducta.
- φ *Errores en la forma de expresión*, consiste en no saber expresar mensajes, confundir la sinceridad y el ser directo con tener libertad para decir todo lo que uno piensa de forma cruda, inapropiada o inoportuna.
- φ *Intolerancia a la frustración*, la frustración muchas veces autoprovocada por expectativas rígidas o falsas con respecto a como los demás o la realidad deberían funcionar.

Este tipo de personas siempre trata de dominar, de ganar o forzar a la otra persona a perder, y para ello se vale de la humillación, degradación, dominación y desprecio, con el fin de debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y hacer valer sus derechos. Por lo regular el mensaje que envían es:

“Esto es lo que yo pienso...” (Tú eres un tonto por pensar de forma diferente)

“Esto es lo que yo quiero...” (Lo que tú quieres no es importante)

“Esto es lo que yo siento...” (Lo que tú sientes no cuenta).

Conducta asertiva: se define como la habilidad de la persona, para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones de manera honesta, oportuna y respetuosa.

Aquí de lo que se trata es de comunicarse estableciendo una relación en la que haya un respeto mutuo, se “juegue limpio”, se de un espacio para un acuerdo, esto implica defender los propios derechos, expresar nuestras ideas, pensamientos, sentimientos u creencias de forma sincera, directa y apropiada, es decir, de tal forma que no viole los derechos de los demás. Ya que el mensaje que dan es:

“Esto es lo que yo pienso”

“Esto es lo que yo siento”

“Así es como yo veo la situación”

Se trata de decir las cosas sin dominar, humillar, rebajar o degradar al otro.

A estos tres tipos de conducta, Castanyer (1997), agrega el estilo **pasivo-agresivo**, en donde la persona se muestra como callada o no asertiva en su comportamiento externo; sin embargo, en su pensamiento se albergan muchos resentimientos. De tal forma que al no dominar una forma de comportamiento asertivo o agresivo para expresar sus pensamientos, comienzan a utilizar métodos sutiles e indirectos como: la ironía, los sarcasmos, las indirectas, etc. De esta forma logran que la otra persona se sienta mal, pero sin haber sido ellos, aparentemente, los culpables.

Mientras que Flores y Díaz Loving (2002), describen el **estilo automodificador:**

Se trata de una sutil forma de expresar respeto por otra persona, es la capacidad para soportar desilusiones, cargarse responsabilidades, solucionar sus propios problemas, etc. Lo importante, es hacer feliz a otros evitando de esta forma el conflicto a cualquier costo, de tal forma que su crecimiento personal está determinado por el crecimiento personal de otros. De acuerdo con los autores, este tipo de persona encuadra con las características histórico-socioculturales mexicanas, en la que se presentan los siguientes problemas:

- ✓ Dificultad para rehusar peticiones que incomoden al otro.
- ✓ La expresión de sus sentimientos, opiniones y creencias se apoya en los sentimientos, opiniones y creencias de otros.
- ✓ Presentan sentimientos de culpa cuando expresan un deseo o incomodidad.
- ✓ Dificultad para reclamar algo legítimo si piensan que dañan a los otros.
- ✓ Tienden a evitar conflictos a toda costa en sus relaciones interpersonales.
- ✓ Se preocupan demasiado por las demandas de los demás.
- ✓ Pierden con facilidad su espontaneidad.
- ✓ Les importa demasiado el que dirán y la aprobación de los demás.
- ✓ Se comportan de una forma que no desean con tal de agradar a los otros.
- ✓ Su autoestima personal esta condicionada por la aceptación de los demás.
- ✓ Otorgan un mayor valor a las creencias y convicciones de otros con tal de hacerlos sentir bien.

Por lo regular, la automodificación es producto de la obediencia, la afectividad, dependencia, control y una alta necesidad de la persona por ser aceptado cuando se relaciona con otros; es por esta razón que para este tipo de persona está primero el complacer los derechos o deseos del otro antes que los propios.

Es por ello que el mensaje que envían es:

“Yo no cuento, si a cambio de esto tú eres feliz”.

“Mis sentimientos se adaptan a sus sentimientos”.

“Mis pensamientos apoyan a los tuyos”.

“Yo soy alguien, si tú estás bien”.

A partir de esto, la persona obtiene cierta satisfacción, aceptación social, solidaridad, compañía, cooperación y relaciones interpersonales más armoniosas.

Tipos de asertividad

De acuerdo con Jakubowski y Lange (1978, citado en Flores, 2002), existen cuatro tipos básicos de conducta asertiva:

1. **Asertividad Básica**; se refiere a la simple expresión de los derechos, opiniones y sentimientos personales, tales como el afecto o el aprecio hacia otra persona. Por ejemplo: cuando alguien interrumpe (me gustaría terminar), expresar afectividad (te quiero, me caes bien, me gusta tenerte de amigo).

Estas conductas son tal vez las formas de asertividad más fáciles de realizar, debido a que la persona no tiene que involucrarse directamente ni tiene que defenderse de algo.

En este tipo de asertividad es importante expresar con frases adecuadas y en el momento preciso los sentimientos, opiniones y creencias, siempre con un tono de voz firme y clara, pero no agresivo.

2. **Asertividad empática**, se da cuando la situación requiere de más que una simple expresión de sentimientos o necesidades, como cuando se desea transmitir sensibilidad a otra persona. Por ello en este tipo de asertividad es importante darle tiempo a los demás para que respondan: hay que escuchar y tomar en cuenta los sentimientos de los otros, ya que las personas responden mejor a nuestras peticiones e influencias cuando se les reconoce y se les toma en cuenta.

Este tipo de asertividad se utiliza cuando lo que importa es que la otra persona no se sienta herida, pero tampoco se quiere ser pasado por alto. Es una alternativa para detener a una persona agresiva, puesto que al ponerse en su lugar, la otra persona se siente comprendida, lo que da como resultado que después acepte que su interlocutor también tiene derechos.

Por ello es necesario asegurar la existencia de un respeto genuino entre las partes involucradas, ya que esta asertividad puede convertirse en manipulación. Es decir, demostrar comprensión, pero de dientes para fuera, haciendo creer a la otra persona que sus sentimientos son tomados en cuenta, cuando en realidad son descontados.

Ejemplos de asertividad empática:

- Si dos personas están hablando fuerte en una reunión: *“serían tan amables de bajar la voz, pues no se escucha a las demás”*.
- Cuando los padres dan algún consejo: *“comprendo que quieres mi bien, te lo agradezco, pero yo ya tome una decisión”*.

3. **Asertividad escalar**; implica comenzar con un mínimo de imposición o petición en la respuesta asertiva y valorar el impacto de esta. En aquellos casos en que la conducta no produce el efecto deseado o cuando la respuesta es acompañada de una emoción negativa o una posible consecuencia negativa, se puede incrementar la intensidad y rigidez de la asertividad, siempre recordando la amabilidad.

En un siguiente momento, si el mensaje asertivo es ignorado por una persona que se encuentre amenazando alguno de nuestros derechos, la respuesta asertiva debe ser más firme, sin llegar a la agresión. Es decir, cuando la persona no responde y sigue violando los derechos de la otra

persona (de una petición a otra petición), se debe dar una respuesta negativa más profunda.

Por ejemplo: Una persona que no quiere comer ni beber en una reunión, puede presentar el siguiente patrón creciente:

- *“Eres muy amable, pero prefiero no comer”.*
- *“No gracias, simplemente prefiero no comer”.*
- *“Esta es la tercera y última vez, no insistas”.*

Esta última respuesta puede parecer fuerte, pero se debe a que las anteriores respuestas fueron ignoradas. Ya que si se hubiera iniciado con esta última respuesta habría resultado inapropiado e incluso agresivo para la otra persona.

4. **Asertividad confrontativa**, se emplea cuando las palabras de una persona contradice sus actos, y consiste en describir objetivamente a la persona lo que dijo y lo que hizo, para confrontarla a los hechos. Es decir, implica describir objetivamente lo que la otra persona dijo que haría, describir lo que realmente hizo, describir los propios sentimientos y expresar lo que se quiere del otro sin realizar ninguna evaluación.

Este tipo de respuesta se utiliza cuando tenemos claro que la persona ha querido agredirnos conscientemente. Es mucho más efectivo el exponer como algo que hizo otra persona afecta a su interlocutor, que atacar al otro y echarle la culpa de lo que le sucede.

La asertividad confrontativa es útil en las relaciones de pareja, amigos, familia, etc., Ya que permite aclarar situaciones que se repiten desde hace algún tiempo. El esquema que utilizan diferentes autores es:

“Cuando tú haces...”

“El resultado es que yo...”

“Entonces yo me siento...”

“Preferiría...”

Sin embargo no hay que confundirla con la agresión, ya que en contraste con la confrontación asertiva, la confrontación agresiva implica juzgar a la persona, para hacerla sentir culpable en lugar de describir su comportamiento.

Un ejemplo de confrontación asertiva sería:

Utilizar el auto siempre y cuando el dueño te lo consienta:

“Te dije que te prestaría mi auto, siempre que me lo pidieras y estuviste de acuerdo. Ahora lo usaste sin permiso. Me gustaría que respetaras el trato que hicimos”.

Componentes de la asertividad

De acuerdo con Aguilar (1987), la conducta asertiva requiere que la persona sea capaz de:

- ψ *Respetarse a si mismo y a los demás*; es concebirse como un ser humano con energía limitada que necesita abstenerse y cuidarse. Además implica concebir a los otros como seres humanos, que deben ser tratados con dignidad y respeto, para ello se requiere de ser empático.
- ψ *Ser directo*, garantizando que los mensajes que enviamos sean lo suficientemente claros, sencillos y precisos.
- ψ *Ser honesto*; es decir, no negar o minimizar nuestro verdadero o sentimiento recurriendo a la mentira.
- ψ *Ser oportuno*; se refiere a tomar en cuenta lo que decimos y lo que escuchamos se da en un tiempo y en un contexto.

- ψ *Tener un control emocional*, no se trata de olvidar o negar nuestros sentimientos, sino de encauzar nuestras emociones para que estas no lleguen a niveles de intensidad que provoquen reacciones ineficientes.
- ψ *Saber decir*, dependiendo del objetivo y siguiendo el proceso y la estructura del mensaje asertivo.
- ψ *Saber escuchar*, es un proceso activo que requiere un esfuerzo para comprender lo que los demás quieren transmitirnos.
- ψ *Ser positivo*, es decir, reconocer e informar a los demás que nos damos cuenta de ellos, intentamos beneficiar y ayudar.
- ψ Cuidar *la expresión no verbal* de los mensajes.

Sólo cuando se hace un manejo armonioso de estos se puede tener una comunicación satisfactoria permanente.

Consecuencias positivas de la conducta asertiva

Roderick Fensterham (1983, citado en Elizondo, 1997), identifica consecuencias positivas de la conducta asertiva, que en el contexto educativo se convierten en elementos básicos para un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje:

- Ψ Se desarrolla la capacidad de observar con más facilidad las ocasiones cuando no se está comunicando correctamente y determinar que hacer para corregirlo.
- Ψ Se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo.
- Ψ Se es más positivo y se logra que los demás también lo sean.
- Ψ Se aprende a escuchar a las demás personas
- Ψ Se respeta a uno mismo.
- Ψ Se minimizan los conflictos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar a tiempo.
- Ψ Se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario.
- Ψ Se evita la angustia por cosas inútiles.

- Ψ Se actúa de manera justa y motivante.
- Ψ Se logra la integración a un grupo y se consiguen las metas trazadas.

Causas de la conducta no asertiva

Aguilar (1987) señala dentro de las causas de la conducta no asertiva:

- ψ La falta de control emocional (predominio del temor y la ansiedad), por querer ser aprobado por otros.
- ψ Los mensajes sociales: “No seas egoísta”, porque la regla es: “Dar muchas veces a los demás no cuenta, pensar de vez en cuando en mí me hace automáticamente egoísta”. Es necesario hacer un análisis racional, justo y honesto de nosotros mismos, ya que a veces la fuente del conflicto es la inflexibilidad, rigidez y “egoísmo” del otro.
- ψ “No vales lo suficiente”, ya que se tiende a creer que el nivel de valor está en función de los atributos o cualidades que una persona posee.
- ψ Falta de habilidad, para manejar situaciones novedosas lo que provoca tensión en la persona.
- ψ Ignorar los derechos propios.

Los efectos de la conducta no asertiva son:

- ψ La frustración, tensión e insatisfacción se acumulan.
- ψ No se resuelve el problema, por lo que tiende a agrandarse.
- ψ Los demás aprenden a aprovecharse de ti.
- ψ El riesgo de tener explosiones agresivas que después sólo generan sentimientos de culpa.
- ψ Problemas de tensión que afectan la salud.
- ψ Aislarse en soledad, deprimirse o sentir un gran deseo de huir.
- ψ La persona termina cargándose de responsabilidades que no le corresponden.
- ψ Se presentan sentimientos de incompreensión, menosprecio y rechazo.

- ψ Se crea una dependencia perjudicial hacia otras personas
- ψ La persona puede bloquearse en futuras interacciones.
- ψ Se deteriora gradualmente la autoestima, seguridad y autoconfianza.

Estudios en México

En México a partir de 1987, Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987) y Flores (1989; 1994) iniciaron una serie de estudios que permitieron la conceptualización y desarrollo de una medida de la asertividad, tomando en cuenta la sociocultura e idiosincrasia del mexicano.

La primera aproximación al problema en México fue la aplicación de la Prueba de Asertividad de Rathus traducida al español (Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987; citado en Flores y Díaz-Loving 2002), cuyos resultados arrojaron la existencia de tres dimensiones:

- Asertividad en situaciones cotidianas.
- Asertividad por medios indirectos
- No asertividad.

Dados los resultados, Flores (1994) llevó a cabo la construcción y validación de una escala multidimensional de asertividad, entendiendo por esta: “la habilidad verbal para expresar deseos, necesidades, opiniones tanto positivos como negativos, así como también el establecimiento de límites de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo como individuo y además durante la interacción social. Entendiéndose esta última como: a) relaciones o situaciones de la vida cotidiana en donde existe una interacción con desconocidos, b) relaciones afectivas donde existe una interacción con personas involucradas sentimentalmente, es decir, familia, amigos y pareja; y c) relaciones educativo-laborales en donde la interacción se da con autoridades y compañeros en un contexto sociocultural determinado”.

Flores (1994), propone que la expresión de una respuesta asertiva está influida por la cultura en la que se desarrolla el individuo, por el contexto situacional y psicológico, por las personas involucradas y/o percibidas de la interacción, por variables sociodemográficas tales como el género, edad, escolaridad, nivel socioeconómico, etc., y por variables de personalidad.

Al analizar cada una de estas variables se encontró que:

Variables sociodemográficas:

1. Género: en general tiende a ser tratada como una característica masculina, aunque estudios llevados a cabo en México se ha encontrado que el sexo no tiene ningún efecto en la asertividad.
2. Edad y escolaridad, se ha encontrado que a medida de que aumenta la escolaridad y la edad se es más asertivo. Es decir, que mientras mayor sea la escolaridad se tendrán una mayor serie de habilidades asertivas para enfrentarse a las diferentes situaciones, disminuyendo con ello la ansiedad ante la interacción social.

En México se ha observado que a menor edad mayor asertividad indirecta, y en cambio, en lo que se refiere a la escolaridad, las personas con mayor preparación son más asertivas en situaciones cotidianas a diferencia de las personas de educación básica que utilizan con mayor frecuencia la asertividad indirecta y la no asertividad. Lo cual esta relacionado con esta postura cultural que da un preponderante respeto a la edad y la escolaridad.

Variables de personalidad

Los investigadores han señalado que la persona asertiva es una persona que tiene un adecuado autorrespeto, ya que para actuar asertivamente, un supuesto es que la persona se respete a sí mismo y a los demás, de ahí que se considere

que una persona asertiva debe tener una alta autoestima (Aguilar, 1987, Smith, 1983).

Otra de las variables estudiadas en relación a la personalidad son el locus de control, en estos estudios se ha observado que aquellas personas que piensan que las consecuencias de sus conductas dependen de sí mismos son más asertivas (locus de control interno), en contraste quienes piensan que sus acciones y conducta depende de factores externos tales como la suerte, el destino o los que tienen el poder tienden a ser menos asertivos. También ha encontrado que los individuos bajos en asertividad tienen mayores creencias irracionales, poco control y están menos orientados al logro y más hacia el fracaso (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Los estudios realizados en México señalan que de hecho los individuos no asertivos, es decir, aquellos quienes no son capaces de expresar sus opiniones, necesidades y sentimientos, hacer valer sus derechos, de decir “no”, de negarse a realizar alguna actividad, son personas que piensan que el foco de control de su vida está regido por el fatalismo y la suerte. En cambio, las personas que son asertivas en situaciones cotidianas, es decir, que son capaces de hacer valer sus derechos en diferentes situaciones de la vida cotidiana o de consumo, son personas con un foco de control interno (Flores, 1989; Flores y Díaz-Loving, 2002).

En relación a la orientación al logro, los datos apoyan que las personas asertivas en situaciones cotidianas son personas a las que les gusta realizar tareas difíciles, buscan la perfección, tiene una actitud positiva hacia el trabajo en sí, y son muy competitivas en sus relaciones interpersonales. La Rosa (1986), por su parte, señala que la cultura es de vital importancia en la personalidad, al encontrar que entre más competitivo es el individuo, menos salud emocional presenta.

En cuanto al autoconcepto, se observa que las personas que son asertivas indirectas y las personas no asertivas tienen un concepto cargado a lo emocional y

a lo social. Son amables, alegres, calmados. A diferencia de las personas asertivas en situaciones cotidianas, quienes tienen una percepción instrumental al percibirse a sí mismos como puntuales, honestos y trabajadores. Y analizando estos resultados desde el punto de vista cultural, se podría entender porqué en México no se nos ha enseñado a defender nuestros derechos, puesto que ser calmado, amable, pasivo, son algunos ejemplos de lo que es sano culturalmente.

El contexto Psicológico

Se refiere a como la persona percibe la situación y por lo tanto como deberá emitir su respuesta. Es decir, será o no asertivo si se refiere a la expresión de necesidades, o deseos y sentimientos, o a veces no lo será, si se refiere a la petición de cosas, o para rehusar una invitación, o no podrá serlo para defender sus derechos, o dar y recibir una crítica, pero sí para dar una alabanza, etc. Es decir, dependerá de su propia percepción y su habilidad.

Dos aspectos que están entrelazados son ***las personas en la interacción y el contexto situacional***, debido a que la situación (escolar, familiar, laboral, etc.), determina con qué personas (amigos, padres, hijos, profesores, etc.) se puede o no ser asertiva.

Los estudios en México, señalan que hay ocasiones en las que los individuos aceptan y pueden ser asertivos, como: en las situaciones cotidianas (de consumo o de servicio), ya que en estas se ven afectados sus derechos e intereses personales (Flores, 1989; Flores y Díaz-Loving, 2002).

Los datos apoyan que, la falta de asertividad en México se manifiesta por lo regular con personas cercanas sentimentalmente o emocionalmente (compañeros de escuela, padres, amigos, pareja), o con personas en posiciones de poder.

Técnicas para el fortalecimiento asertivo

Permiten desarrollar la asertividad en los individuos manejando asertivamente la crítica y la manipulación (Smith, 2004; Castanyer, 1997):

1. *El disco rayado* (Para sostenerse en el punto de vista personal)

Consiste en concentrarse en las metas propias, con paciencia, sin ceder ni enojarse. Se trata de repetir serenamente una y otra vez las palabras que expresan nuestros deseos.

Es una técnica que permite la asertividad en situaciones en las cuales no hubo la oportunidad de ensayar un argumento, y evita la presentación de sentimientos negativos que evidencian la falta de control. También permite que la persona se sienta a gusto y, le permite ignorar las trampas verbales, los enredos dialécticos, la lógica irrelevante, sin apartarse del punto en que se desea insistir. Lo importante es seguir expresando con voz tranquila y repetitiva lo que se desea decir, hasta que la otra persona ceda a nuestra petición.

En aquellos casos en que una persona critica a otra, puede emplearse cualquiera de las siguientes técnicas:

2. *Banco de niebla* (cuando la crítica es con razón):

Se trata de reconocer calladamente la crítica y aceptar que hay algo de verdad en ella. Es una técnica que enseña a aceptar las críticas, reconociendo serenamente ante el o los críticos la posibilidad de que haya algo de verdad en lo que dicen, sin que por ello se pierda el derecho de que nadie, a excepción de la propia persona tiene derecho a criticarla. De esta forma, se pueden recibir las críticas sin provocar la sensación de haber sido agredido, sin adoptar actitudes ansiosas o defensivas y, sin ceder frente a los que emplean críticas manipulativas. Esta técnica maneja tres aspectos fundamentales:

1. Convenir con la verdad; reconocer cualquier verdad reconocida en las declaraciones que los demás emplean para criticarnos.
2. Convenir con la posibilidad; reconocer que existe la posibilidad de que sea cierto aquello que critican.
3. Convenir con el principio; reconocer la verdad general de las declaraciones lógicas que la gente emplea para manipularnos.

De esta forma, la persona aprende por una parte, a juzgarse a sí misma y, por otra, a sacar provecho de sus fallas.

3. *Aserción negativa* (cuando la crítica es por un error cometido de buena fe).

Se trata de aceptar el error sin sentirse abrumado por la culpa, mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas agresivas o constructivas que se forman como producto de una acción equivocada. Permite que el sujeto se sienta bien al reconocer los aspectos negativos del comportamiento o de la personalidad, sin tener que adoptar una actitud defensiva o ansiosa y, sin verse obligado a negar un error real, consiguiendo al mismo tiempo reducir la ira u hostilidad de quien lo critica.

4. *Cuestionamiento negativo o interrogación negativa* (cuando la crítica la usan para ocultarle algo o manipularlo).

La persona debe propiciar activamente la crítica con el fin de desenmascarar la manipulación, es decir, le enseña a suscitar las críticas sinceras por parte de los demás, con la finalidad de sacar provecho de la información (si es útil), o de agotarla (si es manipulativa), propiciando al mismo tiempo que los críticos se muestren más asertivos y hacer menos uso de trucos manipulativos, con el fin de lograr una mejor comunicación.

5. *Arreglo viable* (cuando se pretende llegar a un acuerdo).

Se trata de llegar a un acuerdo entre las partes involucradas. Para ello, es necesario tener en cuenta que no está en juego el respeto que cada uno como persona se debe a sí mismo, sino que se trata de llegar a un arreglo viable. Siempre se puede regatear con dignidad cuando se trata de objetos materiales, a menos que el compromiso afecte los sentimientos personales, en cuyo caso no caben compromisos de ninguna clase.

Cuando lo que se desea es lograr una comunicación honesta, se pueden emplear las siguientes técnicas:

6. *Libre información.*

Lo que la persona debe hacer es escuchar con atención, sin cerrarse; con el fin de aceptar lo que es de mayor importancia e interés en la conversación. Esta técnica permite identificar los indicios que da la otra persona en el curso de la vida cotidiana o de una conversación, para reconocer que es lo interesante y/o importante para esa persona. Por otra parte, permite vencer la timidez y entrar en una conversación social con los demás y al mismo tiempo, permite que los otros hablen con mayor libertad sobre sí mismos.

7. *Autorevelación.*

Consiste en revelar con sencillez, voluntaria y oportunamente las limitaciones y capacidades propias, de tal forma que la comunicación fluya en ambas direcciones. Esta técnica permite aceptar e iniciar la discusión de los aspectos positivos y negativos de la personalidad propia, comportamiento, inteligencia o estilo de vida, con el objetivo de fomentar y favorecer la comunicación social y reducir la manipulación. Permite revelar aspectos de cada uno y de nuestra vida que anteriormente provocaban sentimientos de ignorancia, ansiedad o culpabilidad.

8. *Aplazamiento asertivo.*

Esta técnica resulta muy útil para aquellas personas indecisas y que se les dificulta pensar en una respuesta de forma rápida, así como en aquellos casos en que la persona se siente abrumada por la situación o incapaz para responder con claridad.

La técnica consiste en aplazar la respuesta que se va a dar a la persona que critica, hasta que haya el sentimiento de tranquilidad y la persona se siente capaz de responder correctamente.

Cuando la persona se muestra muy insistente, es importante insistir en la misma postura, para lo cual se puede emplear la técnica del disco rayado que ya se había mencionado, y de esta forma evitar la discusión.

9. *Técnica para procesar el cambio.*

La ventaja de esta técnica es que no suscita la agresividad en la otra persona, ni la incita a defenderse de alguien; sino que ayuda tanto a la persona que emite como a quien la recibe.

Consiste en no meterse en aspectos ajenos al problema que se está tratando, ya que esto no lleva a ningún lado; implica la capacidad de mantenerse tranquilo y estar al pendiente de cómo se está dando la situación, es decir, no dejarse llevar por incitaciones ante las que se cree es necesario defenderse.

Resulta más efectivo reflejar objetivamente lo que está ocurriendo y reconocer la parte de responsabilidad que a cada uno le corresponde, que el defenderse de cualquier ataque que se recibe.

10. *Técnica de ignorar.*

Esta técnica es similar a la anterior, sin embargo, la responsabilidad recae sólo en la otra persona. Resulta conveniente emplearla cuando la otra persona está

muy irritada y se teme que sus críticas terminen en una serie de insultos hacia quien las recibe, sin que se tenga si quiera oportunidad para defenderse de estos ataques.

Para esta técnica es muy importante conservar un tono de voz adecuado, ya que si suena muy tosco o despectivo podría suscitar más agresividad en la otra persona, quien lo interpretaría como una provocación; conviene emplear un tono amable y comprensivo hacia el enfado de la persona.

A partir de lo anterior, se puede inferir la utilidad e importancia del ser asertivos, ya que le permite a la persona el poder expresar lo que piensa, siente y cree, sin perder la intención de lo que se pretende decir, al mismo tiempo que se da la posibilidad de que la otra persona se exprese de igual forma, posibilitando un diálogo en donde ninguna de las dos partes se siente agredido; ya que se respetan los derechos de ambas partes.

Dado que los adolescentes tienen la necesidad de sentirse escuchados y entendidos, así como de expresar sus sentimientos y necesidades de forma adecuada, resulta importante que sepan comunicarse asertivamente, ya que para el éxito de cualquier relación es indispensable mantener una buena comunicación, de ahí la importancia de que lo que se diga sea reflejo de lo que se siente, piensa o se cree; y al mismo tiempo haya la posibilidad de que el diálogo continúe.

Sin embargo, no siempre la educación que se recibe permite que las personas en general y, en este caso, los adolescentes se comuniquen positivamente con los demás, por el contrario los lleva a sentirse inseguros, ocultando, reprimiendo o tergiversando los mensajes ó, expresándolos de una forma inapropiada, que humilla y lastima a otros o a uno mismo, lo que después los lleva a sentirse culpables por haber actuado de determinada forma.

Si a esto se suman todos los cambios y situaciones a las que se enfrenta como el manejo de la presión de grupo, la situación se complica aún más. Por ello, la

comunicación asertiva juega un papel muy importante cuando se desea establecer una adecuada comunicación con las demás personas, ya que a partir de esta se pueden expresar de forma apropiada y oportuna los pensamientos, sentimientos y creencias sin la necesidad de lastimar o agredir al otro y, sin que se de posteriormente ese sentimiento de culpa al haber actuado “mal”.

Sexualidad

Desde el momento en que se nace se da lugar a un proceso de socialización mediante el cual se incorporan los estereotipos, creencias y actitudes propias a la sociedad en la que la persona se desenvuelve. Esta socialización se va dando a partir de la interacción con instancias como: la familia, la escuela, los grupos de amigos, la iglesia, los medios masivos de comunicación, entre otros; dichas interacciones contribuyen a formar, transmitir, mantener y perpetuar los valores, creencias y actitudes que influyen y, en cierta forma, determinan la forma de pensar y de actuar de las personas, como ocurre en el caso de la sexualidad.

Con frecuencia, la información sobre los temas relacionados con la sexualidad han sido negados o prohibidos, ya que casi siempre se tiende a relacionar la sexualidad con el pecado, la perversión y/o la promiscuidad, y pocas veces es abordada como una dimensión que forma parte del desarrollo humano (Bustos, 1994, citado en Talleres Interactivos para la Promoción de la Salud, TIPPS, 2001). No obstante, los jóvenes viven intensamente esta experiencia de cambios, los cuales pueden esperar con cierto deleite o con aprensión; dependiendo de las creencias, valores y actitudes que han aprendido de la sociedad en la que se desenvuelven.

El adolescente puede percibir en la intimidad de sí mismo nuevas fuerzas y sensaciones procedentes, por una parte, de la sexualización de su cuerpo y, por otra, de los cambios que operan en sus relaciones con los demás; y es a partir de que toma conciencia de esto durante la pubertad, que un fenómeno biológico pasa a ser psicológico.

Es importante considerar que se ha encontrado que los jóvenes maduran cada vez más a prisa e inician su vida sexual de forma temprana, aunque no sea con un fin reproductivo. Lamentablemente hasta hace muy pocos años, en muchos países, los adolescentes no eran considerados como parte de los destinatarios que requerían de programas de salud sexual y reproductiva, en parte, porque no eran

consideradas personas sexuadas, no al menos, hasta alcanzar la edad del matrimonio; y por otra, debido a que aún se tiene la falsa idea, de que al proporcionar información sobre dichos temas, lo único que se logra es motivar a los adolescentes a que inicien su vida sexual tempranamente (García y Aneeike, 1999).

Sin embargo, la falta de programas en los cuales se pueda dar información a los adolescentes no sólo trae consigo que los jóvenes busquen información en otras partes, misma que, en muchas ocasiones, no es la más veraz o confiable; sino que además el no contar con la información adecuada, los lleva a actuar sin tener las debidas precauciones para mantener su salud sexual y, en otros casos, afrontar situaciones, como el embarazo, que podría haberse evitado de haber contado con la información necesaria (Álvarez-Gayou, 2005).

De aquí la importancia de abordar formalmente los temas de sexualidad en la adolescencia, ya que como señala Rubio (1998), una sociedad mejor requiere de una sexualidad vivida en forma armónica, plena, responsable y libre; para lo que se requiere, contar con la información necesaria.

Uno de los principales problemas cuando se habla de sexualidad, es el de su definición, ya que si bien es cierto que las conductas de reproducción no han variado, la forma en como se explican dichas conductas han variado a lo largo de la existencia humana. A continuación se presentan algunas definiciones que se han dado al concepto: sexualidad.

- ϕ De acuerdo con Pick (1996), la sexualidad es un proceso que abarca del nacimiento hasta la muerte, que involucra sentimientos, emociones, actitudes, comportamientos y pensamientos; así como aspectos físicos como el crecimiento corporal, los cambios asociados a la pubertad y los procesos fisiológicos como la menstruación, la ovulación o la eyaculación.

- φ Lamas (1996), considera que la sexualidad es una elaboración psíquica y cultural sobre los placeres de los intercambios corporales, que se construye discursivamente, y es regulada y reglamentada a partir de las prohibiciones y sanciones que se dan en una cultura y en un momento histórico determinado.

- φ Por su parte Rubio (1998), propone un modelo en el que la sexualidad humana es resultado de cuatro potencialidades humanas, que originan los *cuatro holones sexuales* que son: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación interpersonal. En este modelo, los elementos permanecen en interacción, pero, a su vez, forman sistemas independientes, que se manifiestan en todos los niveles de estudio y disciplinas, lo cual permite estudiar cada holon desde diferentes perspectivas.

Por lo anterior, la sexualidad puede ser entendida como un proceso o construcción que depende en gran medida del tiempo y cultura en la cual una persona se desarrolla; y que involucra creencias, actitudes, comportamientos, etc.

Componentes de la sexualidad.

Así como existen diversas definiciones sobre el concepto de sexualidad, también existen diferentes modelos que tratan de explicar cómo se compone la sexualidad humana. A continuación se presentan dos de ellos:

Para García (2004), la sexualidad es una realidad biopsicosocial, que se manifiesta en todos los aspectos que integran a una persona:

- φ *La dimensión biológica*, es lo que se define como sexo, entendido como las características anatómicas y fisiológicas que diferencian a hombres y mujeres. El sexo es universal y estático en el sentido de que las mujeres en todos los tiempos y religiones cuentan con el mismo número de cromosomas, tienen vagina, útero y ovarios, así como todos los hombres

tienen el mismo número de cromosomas, tienen testículos, pene y uretra. El sexo es una de las tres dimensiones de la sexualidad.

Dentro de esta dimensión, se mencionan algunos de los elementos que integran la sexualidad:

1. Sexo, se refiere a las diferencias anatómicas y fisiológicas que distinguen a hombres y mujeres.
2. Sexo biológico, es el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que propician la reproducción. Esta diferenciación se da a seis niveles:

TABLA 5. DIFERENCIAS BIOLÓGICAS ENTRE MUJERES Y HOMBRES⁴.		
	Mujeres	Hombres
Cromosómico	xx	xy
Genético		Presencia del gen SRY
Gonadal	Ovarios	Testículos
Hormonal	Estrógenos y progesterona	Andrógenos y testosterona
Órganos sexuales externos	Monte de Venus, labios menores, clítoris, meato urinario, orificio vaginal, glándulas de Bartolini, periné y ano.	Escroto, pene, periné y ano
Órganos sexuales internos	Ovarios, trompas de Falopio, útero, cérvix y vagina	Testículos, epidídimos, conductos deferentes, vesícula seminal, próstata, glándula Cowper y uretra.

3. Sexo de asignación, se determina a partir de la conformación física de los genitales al momento de nacer.
4. Sexo social o rol sexual, lo determina la sociedad, se refiere al tipo de ropa y de crianza que habrán de modelar su conducta.
5. Identidad sexual. Sentimiento íntimo y convicción personal que se tiene de ser lo que es.

⁴ García, S. (2004).

- φ *La dimensión sociocultural*, se refiere a todo aquello que las sociedades construyen alrededor de la diferencia sexual, a esto se le denomina género, que es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos (Beneria y Roldan, 1987; citado en Bedolla, 2000).

A partir del momento en que nacemos, se espera que nos comportemos, actuemos, nos vistamos, trabajemos y nos comuniquemos de acuerdo con las expectativas que socialmente se han aceptado para hombres y mujeres, dependiendo de la cultura, época y situación en la que se viva. Por ejemplo, en nuestra sociedad al hombre se le prohíbe llorar, expresar emociones, mostrar debilidad, sentirse vulnerables, fallar o tener miedo, pues se espera que sean fuertes, duros, insensibles, competitivos, conquistadores, agresivos y proveedores. Mientras que en las mujeres es aún mal visto que sean agresivas, fuertes, que expresen sus deseos sexuales o tomen la iniciativa, ya que se esperaría que fueran recatadas, sumisas, obedientes, maternales y dependientes.

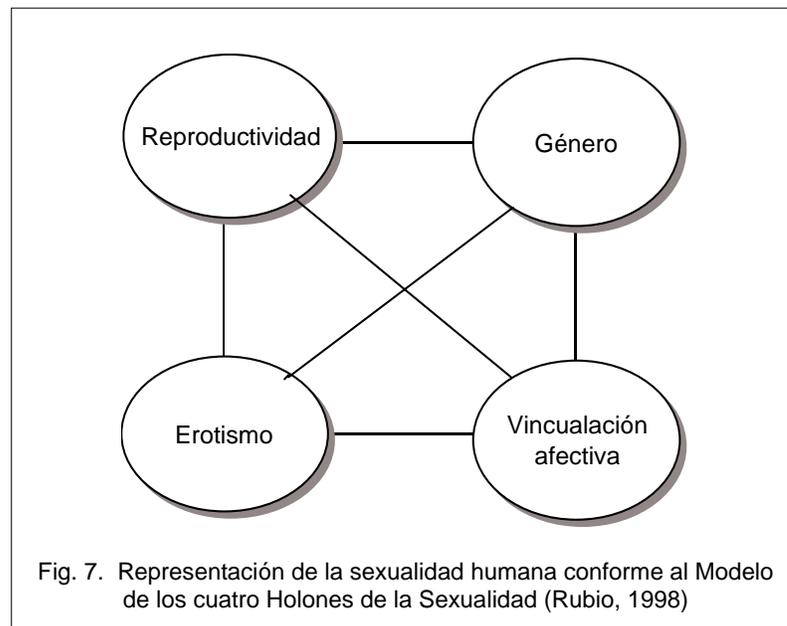
Estos aspectos (roles genéricos, estereotipos, reglas, costumbres o valores) constituyen la *dimensión social* de la sexualidad, que evidentemente tiene una influencia fundamental en la persona.

- φ *La dimensión Psicológica*, corresponde a la forma en que cada individuo toma y reproduce todo lo que su sociedad le enseñó que debe de hacer o cómo debe actuar. Aunque la sociedad puede generar innumerables expectativas en relación al sexo que se tenga, sólo serán de importancia aquellos que la persona poco a poco vaya interiorizando y haciendo suyos.

En este aspecto se integran muchos elementos: cómo sentimos, pensamos y nos comunicamos; también están nuestros miedos, deseos, fantasías y

afectos, la experiencia subjetiva del amor y demás vínculos. Tan importantes como la identidad y la preferencia u orientación sexual. Construimos una identidad sexo genérica, que es la percepción íntima y personal de pertenecer a uno de los dos sexos, es decir, además de tener un cuerpo masculino o femenino, la persona se percibe a sí misma como varón o mujer. La preferencia sexual, es la atracción afectiva y erótica hacia otras personas dependiendo de su sexo.

Rubio (1998), propone un Modelo sistémico de la sexualidad (Fig. 4), que es producto de la integración e interacción de las cuatro potencialidades humanas: reproductividad, género, erotismo y vinculaciones afectivas; mismas que se manifiestan en todos los niveles de estudio del ser humano.



A continuación se explicará cada uno de los holones que conforman la sexualidad; sin embargo, es importante tener presente que estos elementos están en constante interacción.

φ *Holón de la reproductividad humana.*

Cuando hablamos de reproductividad, hablamos tanto de la posibilidad de producir individuos similares a nosotros, como la construcción mental que se produce a partir de esta posibilidad. Ya que la reproductividad humana es un acontecimiento que tiene manifestaciones sociales y psicológicas, y no se limita a un evento de naturaleza solo biológica.

φ *Holón del género.*

Entendida, como la serie de construcciones mentales sobre la pertenencia o no de una persona a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculino y femenino, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencia.

φ *Holón del erotismo.*

Se refiere a los procesos humanos en torno al apetito, la excitación sexual, la excitación misma y el orgasmo, los resultantes placeres de estas vivencias humanas, así como las construcciones mentales alrededor de estas experiencias.

φ *Holón de la vinculación afectiva interpersonal.*

Entendida como: “la capacidad humana para desarrollar afectos intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de ellos se derivan.” (Rubio, 1998, p.p. 37).

Dichos cambios tiene lugar dentro de un contexto social determinado y es, durante la adolescencia que la persona debe lograr paulatinamente, por una parte, construir su propia identidad y por otra, alcanzar su independencia física y psicológica (Monroy, 2002).

Durante este proceso la sociedad presiona a los individuos para que se comporten de una manera determinada, y quienes no siguen las pautas de comportamiento establecidas sufren una fuerte presión social encaminada a cambiar su conducta.

Este mismo autor sostiene que, el estudio comparativo de diversas culturas revela que la conducta sexual varía en mayor o menor grado de una a otra, y que los roles sexuales están condicionados por la concepción particular que cada sociedad tenga de ellos.

Considerando lo anterior, como se puede observar, la sexualidad se ve influenciada por aspectos de tipo social, económico y cultural, mismos que van moldeando la manifestación del sexo biológico en pautas de conducta determinadas para cada género, a partir de esto se puede inferir la importancia de los factores externos que influyen en la formación de la sexualidad.

Factores que influyen en el ejercicio de la sexualidad

Como se había indicado, la sexualidad incluye todos los aspectos de la persona, los cuales se manifiestan y se ven influenciados por la cultura en la que ésta se desenvuelve. Monroy (2002) y Olivares (2003), señalan algunos de los factores que ejercen mayor influencia en los adolescentes en relación a su sexualidad.

✓ Influencia de los padres.

El papel de los padres en la socialización sexual de sus hijos no se ha tomado mucho en cuenta, tal vez debido a que generalmente hay poca comunicación con los hijos en relación a los temas sexuales. Por lo tanto, no queda muy claro ¿cómo es que se da esta socialización?, ¿de manera indirecta?, ¿los valores sexuales son aprendidos exclusivamente de la familia?

La influencia de una familia con un padre o una madre soltero(a) tiene que ver con la edad de la primera relación sexual, pero no se sabe si el significado de

la relación sexual también tiene que ver con lo aprendido en la familia y por las y los adolescentes.

✓ *Influencia de los pares en edad.*

En relación con el inicio de las relaciones sexuales, la influencia en los conocimientos, actitudes y conductas de los compañeros en edad es importante. La información dada por los compañeros de la misma edad es más confiable y creíble para los adolescentes en comparación con la brindada por los adultos.

✓ *La escuela.*

Los adolescentes reciben grandes cantidades de información a través de la enseñanza de diferentes materias, así como de la forma de comportamiento de profesores y compañeros. Por lo tanto, la escuela al abordar o no los temas relacionados a la sexualidad, van formando en los alumnos modelos y normas de conducta sexual determinados, los cuales pueden o no reforzar los aprendidos dentro de la familia.

✓ *La religión.*

La mayor parte de la sociedad tienen ciertos valores religiosos que influyen en su conducta; en México, donde la sociedad es predominantemente católica, las normas y valores son ejercidos con mucho rigor, sobre todo en cuanto al ejercicio de la sexualidad, en donde se prohíbe el uso del condón, las relaciones prematrimoniales, la masturbación, etc., lo cual puede ir generando en las personas temor, culpa, etc., al ejercer su sexualidad.

✓ *Influencia de los medios de comunicación.*

Sabemos que de unos años a la fecha, la información sexual tanto implícita como explícita, se encuentra el alcance de los adolescentes en materiales pornográficos, revistas, videos, periódicos, radio, televisión, en paneles, mesas redondas y otros programas científicos culturales e incluso en internet.

Esto hace que los adolescentes sean bombardeados continuamente con información sexual indiscriminada, por lo que si no poseen una base sólida, conformada por una oportuna y adecuada información sexual, una identidad sexual clara y definida, así como valores, podrían confundirse respecto al ejercicio de su sexualidad, ya que son muy vulnerables en esta etapa de transición.

Otros factores que pueden influir en el ejercicio de la sexualidad son: las características de personalidad, la coerción física y psicológica, así como la legislación, que en ocasiones tiende a sancionar determinadas conductas sexuales.

Estudios en México

Una de las problemáticas que pueden presentarse durante la adolescencia relacionadas con el ejercicio de la sexualidad es el embarazo adolescente. Actualmente en México, según la CONAPO (citado en García, 2004), diariamente se atienden 1000 partos de adolescentes entre los 15 y 19 años, muchos de los cuales seguramente son embarazos no planeados o no deseados.

Además, de acuerdo con la encuesta nacional de la Juventud, la mayor parte de las y los adolescentes tienen relaciones sexuales por primera vez antes de los 15 años. Claudio Stern (citado en TIPPS, 2001), investigador del Colegio de México indica tres factores asociados al embarazo durante la adolescencia:

1. Social, a este nivel están los patrones de socialización machista, deserción escolar temprana, incorporación temprana al campo laboral, idealización de la maternidad, pautas transmitidas en las relaciones hombre-mujer.
2. Familiar, como la falta de comunicación afectiva y educativa, violencia intrafamiliar (sexual y de género); consumo de sustancias adictivas, transferencia temprana de roles de adultos a los adolescentes, falta de

modelos a seguir en la familia, el que las madres de las adolescentes hayan sido madres durante la adolescencia.

3. Individual, baja autoestima, bajo rendimiento académico o escaso acceso a la vida escolar, carencia afectiva, curiosidad sexual, búsqueda de independencia, baja percepción de riesgo.

El embarazo en la adolescencia, es usualmente no planeado, y por lo menos en un 40% no deseado, ya que muchas veces resulta de “pruebas de amor”, coerción, violencia y abuso sexual (Raguz, 2003; citado en Ibarra, 2004).

A pesar de que la publicidad sobre el uso de anticonceptivos ha aumentado así como su acceso, es muy frecuente que los adolescentes a pesar de conocerlos no los empleen en sus primeros encuentros sexuales. Además, si consideramos por una parte, que, aún continúa la idea de que es la mujer la única responsable de cuidarse y, por otra, que aún se condena el uso de métodos anticonceptivos, no es de asombrarse que haya embarazos no deseados (TIPPS, 2001).

Además, de acuerdo con lo reportado por Pick, Givaudan y Díaz-Loving (1998), los jóvenes de la ciudad de México consideraban que su identidad masculina o femenina se vería afectada de forma negativa si se empleaba algún método anticonceptivo, ya fuera para la prevención de un embarazo o para prevenir la contracción de alguna infección de transmisión sexual. Por otra parte, las mujeres se sentirían rechazadas si previnieran la reproducción o si experimentaban placer derivado de sus relaciones sexuales.

Sin embargo, las consecuencias derivadas del embarazo en la adolescencia repercuten en diferentes aspectos:

- φ **Físicos**, las mujeres que se embarazan antes de los 15 años tienen una mayor probabilidad de presentar abortos, partos prematuros terminados en cesárea, uso de fórceps, o bien un trabajo de parto más largo, dando como

resultado sufrimiento fetal. Otra de las complicaciones que se presenta es la toxemia (que representa la primera causa de muerte en el país), además de que un bebé producto de un embarazo a edades tempranas presentan por lo regular bajo peso y talla al nacer.

- φ **Psicosociales**, es común que afloren sentimientos de minusvalía y baja autoestima debido a la exposición inicial del rechazo por parte de la familia, de la pareja, de los compañeros de escuela y de la sociedad en general. Lo cual obliga en ocasiones a la adolescente a contraer matrimonio, que por lo regular tiende a terminar en la separación o el divorcio.

En caso de que la adolescente abandone la escuela se ha encontrado que tiene una mayor probabilidad de embarazarse. La adolescente que no había desertado y queda embarazada, deja los estudios y comúnmente enfrenta o vive sentimientos de frustración en algunas áreas de su vida. Y en caso de que continúe estudiando, es percibida por sus compañeros y compañeras como una “carga”, sobre todo cuando se trata de trabajar en equipos.

Además la mayoría de las veces las adolescentes siguen viviendo en casa de sus padres o en la de su pareja, ya sea que estén casadas o no. Haciéndose más dependientes de los padres o suegros, por las necesidades de apoyo que requieren. Los roles también cambian los abuelos y abuelas asumen el papel de madre y padre, produciendo confusión tanto en las y los adolescentes que juegan un papel de madre-hermana o padre-hermano. Y a largo plazo las consecuencias se ven en una confusión de afecto y relación dificultando la confianza básica y seguridad personal.

- φ **Económicos-culturales**, como consecuencia del embarazo y ante la posibilidad de ser padre o madre, los y las adolescentes deben adoptar un nuevo papel, lo cual implica tomar una serie de decisiones que

seguramente no se habían imaginado, por lo que se exponen a continuos desajustes. Ya que si un adolescente se convierte en padre seguramente tendrá que dejar la escuela para ayudar a mantener a su hijo, pero dado que no cuenta con los suficientes estudios ni experiencia el sueldo seguramente será bajo, lo cual dificulta la manutención de la familia y esto a su vez origina un círculo de dependencia hacia los padres.

Ante esta situación existen dos alternativas básicas: continuar con el embarazo o interrumpirlo, evidentemente no es una decisión sencilla, ya que además de las razones prácticas y de salud, están presentes una gran cantidad de razones éticas, morales y religiosas que han de tomarse en cuenta al momento de decidir. Debido a que las consecuencias que acarrea un embarazo no deseado, implica una gran responsabilidad por parte de quien tome la decisión.

También hay que considerar que la desinformación en relación al uso de métodos anticonceptivos trae como consecuencia no sólo embarazos no deseados, en otros casos se pueden adquirir infecciones de transmisión sexual.

Aunado a esto, las investigaciones realizadas por Alfaro en 1992 (citado en Pick, 1998), indican que si bien existe un escaso manejo de información en cuanto a los temas de sexualidad que los adolescentes manejan, se ha encontrado que, cuanto mayor es el manejo de la información que los adolescentes tienen, tienden a presentar una actitud más favorable hacia las relaciones sexuales.

Además, un desarrollo psicosexual saludable fortalece la estima personal, el adecuado manejo de las emociones, la maduración afectiva, el logro del placer sin culpa, así como el desarrollo de la autoimagen y la autoconciencia.

Por lo anterior, la necesidad de contar con una adecuada educación de la sexualidad, lo cual implica aceptar que la sexualidad es algo que forma parte de cada uno y que esta se construye desde el momento en que se nace.

La educación sexual temprana como medida preventiva.

Por ello, de acuerdo con Monroy (1994; citado en Delgado, 2004), una correcta educación de la sexualidad humana, debe iniciar a una edad temprana, lo cual implica que ésta habrá de ser progresiva, continua y completa hasta que el individuo alcance su madurez.

En el programa Nacional de educación Sexual, aprobado en el sexenio de Zedillo, se indica que el proceso de socialización sexual constituye el primer paso para la educación sexual, ya que es un proceso que existe espontánea e informalmente en cualquier sociedad, la cual se encarga de brindarle a la persona las normas, valores, roles y creencias de las anteriores generaciones aún cuando estas no sean congruentes con la situación y necesidad social existentes en el presente.

De acuerdo con Delgado (2004), la educación sexual que se le brinde a los adolescentes ha de considerar dos aspectos básicos:

✓ *Formación.*

Este aspecto engloba todas las actitudes, normas y valores respecto a la sexualidad, que los padres desean que se cultiven en sus hijos, por su propio bien, dada la sociedad en la que viven.

✓ *Información.*

Incluye toda la información que se proporciona al adolescente, de forma conciente o inconsciente, a cerca de la sexualidad. La información conciente es toda aquella que se plantea y dirige, mientras que la inconsciente es aquella que se deriva a partir de las actitudes diarias de padres y demás personas significativas.

Desde esta perspectiva, la educación de la sexualidad ha de fomentar la responsabilidad humana para que el individuo desarrolle al máximo sus

capacidades, logrando por una parte su salud y bienestar y, por otra, proveer información para desarrollar el entendimiento de las relaciones humanas en sus aspectos: físico, mental, emocional, social, económico y psicológico; de tal forma que sea parte de la educación integral del adolescente, sin limitarse a una simple formación anatómica y fisiológica, como suele ocurrir, y, por el contrario, habrá de enfatizarse el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad.

Por ello, como señala Álvarez-Gayou (2005), resulta muy importante que la educación sexual sea impartida por un profesional preparado, de tal forma que imparta conocimientos científicos que puedan favorecer o no determinados comportamientos, señalando las ventajas y las desventajas de cada situación; y sobre todo sin inclinar la balanza en ningún sentido. Ya que de esta forma se permite que las y los educandos tomen sus propias decisiones considerando sus valores familiares y sociales así como los de la religión que profesan.

De esta forma, la educación de la sexualidad profesional es profundamente respetuosa de los valores familiares; sin embargo, no existe proceso educativo alguno que se encuentre libre de la transmisión de valores, por lo que el profesional de la educación de la sexualidad, conscientemente habrá de propiciar el desarrollo de cuatro valores fundamentales en los educandos: el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y el amor.

Olivares (2003), señala que dentro de los objetivos que habrá de plantearse la educación sexual están:

- ✓ Que la persona conozca y comprenda los procesos físicos y mentales relacionados con la sexualidad.
- ✓ Aprender que la sexualidad humana puede vivirse en forma creadora, unificando los criterios de libertad, responsabilidad, respeto y placer.
- ✓ Cultivar valores, normas y patrones de conducta que sean rígidos para permitir el orden y, flexibles para dar cabida al cambio de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve.

- ✓ Esté conciente de los obstáculos a los que va a enfrentar en un mundo en el que los tabúes, mitos y falacias en sexualidad, están presentes.
- ✓ Reflexione buscando alternativas y abriendo campo a pesar de las restricciones, ampliando sus límites.

Lo anterior implica que la educación de la sexualidad habrá de ser científica y racionalmente planeada: formativa e informativa, basándose en el desarrollo psicosexual del individuo y considerando los aspectos culturales en el tiempo y espacio en que se desenvuelve.

Además, partiendo desde una perspectiva integral, un programa de intervención en Salud Sexual y Reproductiva (SSR), habrá de darse procurando no reprimir o fomentar determinado tipo de conductas; por el contrario, habrá de permitir que el adolescente elabore un análisis crítico en relación a los diferentes temas con el fin de que sea él quien pueda elegir y actuar ante las diversas situaciones (García y Aneeike, 1999).

De esta forma lo que se busca es, proporcionar a los adolescentes elementos para que pueda reflexionar a cerca de los pros y contras de las diferentes opciones, para que a partir de esto sea él quien decida (García, 1999). Considerando lo anterior, un programa sobre salud sexual y reproductiva habrá de desarrollar en el adolescente dos tipos de capacidades:

- φ *De elegir/tomar decisiones*, lo cual implica que el adolescente desarrolle confianza en sí mismo para que de esta forma se sienta seguro al tomar decisiones en relación a su SSR. Lo importante es transmitir que todos tenemos derecho a elegir, de ahí la importancia de que los jóvenes cuenten con la información necesaria en cuanto a las opciones, riesgos y beneficios que conlleva una elección de este tipo.

- φ *De rechazar o aceptar*, se refiere a la posibilidad de conversar y discutir abiertamente en torno a una opción y, tener la capacidad y habilidad para confrontar las presiones sociales en torno al ejercicio de la sexualidad.

Lo anterior, destaca la importancia y la necesidad no sólo de implementar programas que les permitan a los adolescentes obtener información completa y confiable de los diferentes aspectos que integran la sexualidad; sino que además, nos señala la importancia de que dicha información sea impartida por profesional capacitado, ya que la tarea no implica sólo el dar información, requiere además, de desarrollar en ellos la capacidad para que puedan tomar decisiones adecuadas a su esquema de valores.

Experiencias similares

A continuación, se presenta la reseña de algunos programas que llevaron a cabo algunas instituciones públicas y, por otra parte, algunas investigaciones y propuestas que se han hecho para abordar los temas de autoconcepto, asertividad y sexualidad.

1. Dávalos en 1993, realizó una investigación sobre los programas que llevan a cabo algunas de las instituciones que abordan los temas que se pretenden tocar en el presente trabajo y, se encontró que antes de abordar el tema de sexualidad instituciones como: CONAPO, MEXFAM y CORA; manejan temas relacionados a los cambios que se presentan durante la adolescencia, la importancia de las relaciones familiares, que identifiquen cuales son sus habilidades y limitaciones, el adecuado manejo de la comunicación así como el análisis de cómo la autoestima influye en las pautas de conducta.

Todo esto con el fin de que el adolescente pueda integrar a su autoimagen, de la mejor forma, la serie de cambios por las que va atravesando, y además cómo influyen las relaciones familiares y sociales, no sólo en la formación de la imagen que uno se va formando sino también en la pauta de comportamientos que uno va adquiriendo (valores); así como crear en ellos conciencia a cerca de cómo cuidar su cuerpo.

Para ello dentro de las técnicas que emplean están: las lluvias de ideas, exposiciones, discusión grupal, sociodrama, rol playing, películas, debates, exposiciones, actividades recreativas, lecturas comentadas, Philips 66, por mencionar algunas.

2. Gómez (2002), elaboro un programa en el cual propone emplear para el manejo de la autoestima en la adolescencia diversas estrategias como: técnicas vivenciales, lluvias de idea, técnicas de relajación y exposiciones, las cuales han mostrado ser eficientes cuando se abordan este tipo de temáticas.

El objetivo del programa era: a partir de la utilización de la metodología de sensibilización Gestalt, promover en el adolescente el autoconocimiento, el darse cuenta y la responsabilidad, hacia su autoestima y los diferentes retos o labores de su vida adolescente.

Los participantes fueron adolescentes de entre 12 y 15 años, a los cuales se les aplicó un taller con una duración de 22 horas 20 minutos, distribuido en 10 sesiones de 2 horas y 20 minutos.

3. Por otra parte, Martínez (1995) llevó a cabo un programa cuyo objetivo general fue la aplicación de un programa de educación sexual con técnicas de autoestima y asertividad en un grupo de adolescentes, con el fin de conocer si esta influye en la actitud hacia la sexualidad y los métodos anticonceptivos.

Para ello, llevó a cabo la implementación del modelo; “Como planear mi vida”; el cual es un programa que ayuda a capacitar al adolescente para tomar decisiones adecuadas en su vida. Dicho programa está destinado a maestros, consejeros y demás personal que labore con jóvenes, contiene actividades prácticas para tratar temas como: autoestima, valores, toma de decisiones, paternidad, sexualidad y aptitudes personales de comunicación.

La aplicación del mismo se llevó a cabo con 40 adolescentes (23 hombres y 17 mujeres), de entre 15 y 18 años, cuya escolaridad iba del tercer grado de secundaria al tercer año de preparatoria.

El programa tuvo una duración de 20 horas distribuidos en cuatro días con un tiempo de cinco horas diarias con la finalidad de aumentar el número de ejercicios participativos con dinámicas vivenciales y simplificar el tiempo del contenido teórico de los temas.

El contenido de cada sesión estuvo organizado de tal manera que se describieron los objetivos particulares del tema a tratar, su contenido básico y la descripción de los ejercicios, participativos, materiales y tiempo que se requirió para cada uno.

De acuerdo con los resultados obtenidos se llegó a la conclusión que al adolescente le gusta aprender, desean y necesitan recibir información, sobre su desarrollo psicosexual, autoestima y asertividad; y aprecian cualquier oportunidad para planear su futuro. Así mismo, discuten más cuando se presentan ante situaciones familiares y mejor cuando se les brinda un ambiente de apoyo y confianza.

Puede decirse que el aprendizaje tiene mayor sentido cuando implica aspectos vivenciales, ya que el adolescente participa más y los conceptos erróneos son menos probables si se insta a la participación, hacer preguntas, hablar, sentir y asimilar la información en relación con sus propias vidas y valores.

4. La Fundación de Investigaciones Sociales, A. C. (s/f), en México (FISAC), realizó una evaluación del programa TIPPS con la finalidad de conocer la eficacia del programa en cuanto al cumplimiento de los objetivos, y de esta forma realizar una retroalimentación al diseño y a las modalidades de aplicación del taller, identificando las fortalezas y debilidades de la misma, así como las variables asociadas con los resultados obtenidos.

Este programa entre los temas que aborda están: autoestima, sexualidad, embarazo adolescente, asertividad, farmacodependencia, por mencionar algunos; los cuales constan de una parte teórica y otra en la que se realizan actividades para reforzar los contenidos.

La muestra con la que se realizó el estudio fue al azar y estuvo compuesta por estudiantes de primer ingreso de bachillerato, cada grupo constaba de aproximadamente 35 personas.

La evaluación se realizó en condiciones más o menos “controladas”. La aplicación del taller tuvo una duración 20 horas distribuidas en 10 sesiones. Durante el proceso de intervención se trato de tener un mayor control, por lo que la aplicación en los diferentes grupos se llevo a cabo apegándose estrictamente a los contenidos temáticos y lineamientos técnicos establecidos en el manual y procurando de esta forma tener una aplicación homogénea de los contenidos con todos los grupos participantes.

Para la evaluación del Curso-Taller, se llevó a cabo el levantamiento de información antes y después de la aplicación del taller, tanto con asistentes al mismo como con sujetos no participantes. Se realizó una evaluación del *proceso y resultados* del Curso-Taller, así como la *percepción de la calidad* del mismo por parte de los asistentes, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos.

Para la evaluación de la eficacia de los contenidos abordados en el taller se emplearon cuestionarios de conocimientos y actitud; mientras que para evaluar el proceso de intervención se utilizaron cédulas elaboradas por las propias coordinadoras del Taller (personal técnico de FISAC) con datos referentes al cumplimiento de los objetivos de cada sesión, contenidos y actividades realizadas, existencia de factores extraños que pudieran afectar el desarrollo del curso y respuesta del grupo.

La evaluación de resultados comprendió la identificación de cambios de actitud y conocimientos al término del Taller en los estudiantes participantes en el mismo, comparados con los grupos no participantes.

Los hallazgos obtenidos muestran, primero, en el *plano cognitivo*, un cambio claramente favorable en cuanto a un mayor conocimiento de los contenidos entre los asistentes al Curso-Taller. Sin embargo en el *plano conductual o actitudinal*, no reportan los resultados obtenidos.

En relación a la evaluación del proceso de intervención destacan la importancia de reafirmar la autoestima, ya que cuando se posee una autoestima saludable favorece el ser asertivo. Por otra parte recomiendan usar información científica y real, así como emplear diversas actividades para la construcción del conocimiento.

5. Fundación Mexicana para la Planificación Familiar, MEXFAM (s/f), tiene varios programas, los cuales operan a través de parejas promotoras. Estas parejas promotoras son integrantes de la misma comunidad que sirven como representantes de MEXFAM. La Institución ha llevado nuevas ideas y técnicas a la gente en estas áreas, proporcionándoles instrucción en las áreas de la salud familiar, el uso de anticonceptivos y la protección ambiental a través de la construcción de letrinas, estufas ecológicas y similares.

Cuenta con una serie de programas que tienen entre sus objetivos:

- ✓ Contribuir a satisfacer la necesidad de planeación familiar entre la población marginada, urbana y rural. De esta manera, MEXFAM contribuye a un mayor equilibrio demográfico y ecológico en el mundo.
- ✓ La difusión de la nueva cultura de la salud sexual entre los jóvenes. La salud sexual es definida por MEXFAM como la capacidad de disfrutar una vida sexual satisfactoria y segura, basada en los valores del amor, el afecto, la equidad en las relaciones de género, la comunicación y la responsabilidad en aspectos reproductivos.

Uno de los programas que dirige es el de "*Gente joven*", el cual se encuentra dirigido a la juventud mexicana: estudiantes, trabajadores, miembros de bandas, vendedores ambulantes, desempleados y todos aquellos interesados en obtener información y orientación acerca del manejo de su sexualidad y la planeación de su vida.

El principal objetivo de este programa consiste en promover los valores asociados con la salud sexual: la responsabilidad reproductiva, la equidad en las relaciones de género, la comunicación y el amor en la pareja. Este objetivo se alcanza a través de cursos sobre salud sexual y planeación de la vida que se ofrecen a los jóvenes en escuelas, centros de trabajo y comunidades, capacitación a profesionales de la salud, talleres para padres y estrategias innovadoras, ideadas y realizadas por los mismos jóvenes, por ejemplo: obras de teatro, conciertos de rock y otras actividades recreativas.

Una de las principales actividades del Programa Gente Joven es la capacitación en educación sexual para maestros y otros profesionistas, que se convierten en instructores de los cursos y seminarios Gente Joven. Sin embargo no muestra resultados en relación a los logros de la aplicación de sus talleres.

6. Grupo de Información en Reproducción Elegida, GIRE (s/f), por su parte lleva a cabo el “Programa de Acción: Salud Reproductiva”, el cual se basa en tres principios rectores:
 - ✓ El derecho a la información.
 - ✓ El respeto a los derechos sexuales y reproductivos.
 - ✓ El derecho a los servicios de salud.

De acuerdo con el Programa Nacional de Salud (PNS) (2001-2006), la planificación familiar forma parte de la estrategia para “Reducir los rezagos en salud que afectan a los pobres”, específicamente donde se señala la importancia de “Atender otros problemas relacionados con el rezago”, y también se articula con la estrategia que señala la necesidad de “Vincular la salud con el desarrollo económico y social” en los que se refiere a “Promover la perspectiva de género en el sector salud”. (p. 13)

El programa tiene como misión: “Brindar información y servicios de calidad en salud reproductiva para que los mexicanos y las mexicanas disfruten de una

vida sexual, reproductiva y post-reproductiva satisfactoria, saludable y sin riesgos.” (p. 32)

Su objetivo general es “Prevenir riesgos para la salud de mujeres, hombres, niños y niñas, contribuyendo a disminuir las diferencias en los indicadores de salud reproductiva entre las diversas regiones del país, con especial énfasis en los grupos vulnerables de la población”. (p. 35)

Sus objetivos específicos son:

- ✓ Promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las y los mexicanos tomando en cuenta la diversidad cultural de cada grupo de la población, con énfasis en las áreas rurales, urbano marginadas, indígenas y adolescentes.
- ✓ Promover en la población adolescente, actitudes y prácticas responsables y seguras respecto a su salud sexual y reproductiva.
- ✓ Disminuir la incidencia de embarazos no planeados, de abortos inducidos y de infecciones de transmisión sexual en la población adolescente.
- ✓ Garantizar el acceso a información, orientación y servicios de calidad en planificación familiar en todo el ámbito nacional.
- ✓ Disminuir la demanda insatisfecha de los servicios de planificación mediante la oferta sistemática de metodología anticonceptiva, de información veraz y oportuna, de la identificación y eliminación de barreras culturales y la mejoría de la calidad de los servicios.
- ✓ Incrementar la participación del varón en la toma de decisiones reproductivas y el uso de métodos anticonceptivos.
- ✓ Propiciar actitudes y prácticas que disminuyan los riesgos de enfermedades asociadas con el climaterio y la posmenopausia.
- ✓ Brindar información y orientación para la prevención, diagnóstico, manejo y referencia oportuna de los casos de infertilidad.

- ✓ Incrementar la calidad de los servicios de salud reproductiva, incorporando tecnología apropiada a las necesidades de los diferentes grupos de la población.
- ✓ Promover el desarrollo humano en el personal de salud, poniendo énfasis en la vocación de servicio, competencia técnica y compromiso institucional.
- ✓ Establecer acciones conjuntas con todo el sector salud, con otros sectores gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, para incrementar el acceso a información, educación y servicios con énfasis en los grupos vulnerables.

Uno de los objetivos centrales de este programa es la democratización de la salud sexual y reproductiva, traducida como el acceso universal a los servicios:

“Todos los individuos, sin importar su sexo, edad, raza, condición social o política, credo o preferencias sexuales tiene el derecho a recibir información, a la libre decisión y a beneficiarse de los avances científicos y tecnológicos, así como de recibir servicios de calidad con eficiencia y oportunidad.”

En este sentido, el programa se plantea como propósito fundamental disminuir las diferencias en los indicadores de salud reproductiva entre las diversas regiones del país, con especial énfasis en las áreas rurales y los municipios de alta y muy alta marginación.

Sin embargo, al igual que otras instituciones no proporciona información en relación a los logros o limitaciones de la aplicación de su programa.

7. La Dirección de Servicios Estudiantiles, DISE (s/f), lleva a cabo una serie de programas los cuales:
 - Se encaminan a favorecer y facilitar una formación integral a todos los estudiantes.

- Considera los aspectos de formación que no están contemplados dentro del Plan de Estudios del estudiante, como lo son las habilidades en el manejo social y / o interpersonal.
- Ofrece talleres que funcionan como espacios de sensibilización y sobretodo de apoyo en la adquisición de nuevas habilidades que les permitan construir relaciones sociales saludables, así como también de reforzar de manera positiva las ya existentes.
- Manejar conflictos de manera no violenta, comunicarse de manera efectiva, escuchar activamente, construcción y manejo de la autoestima, manejo del estrés, entre otras; son las habilidades que considera el programa para su promoción dentro de sus talleres.
- Así como fortalecer áreas de gran importancia en su desarrollo como son sexualidad, género, violencia, entre otros.

Descripción de los talleres

✓ **Taller de habilidades sociales.**

Objetivos:

- a. Que el participante conozca los diferentes factores que determinan sus condiciones de existencia, analizando las distintas situaciones sociales, familiares, culturales, etc. que experimenta en cada etapa de su vida, a fin de generar conductas que le permitan mejorar sus relaciones interpersonales.
- b. Tomar conciencia de los factores de riesgo de la salud física y emocional, con el objeto de comprender la importancia de la prevención y de las conductas de auto-cuidado.

Entre los contenidos que aborda están: Autoestima, noviazgo, familia, afrontamiento del estrés, sexualidad en la pareja, salud sexual y género y, comunicación asertiva.

✓ **Taller de resolución no violenta de conflictos**

El objetivo es que las y los participantes conocerán de manera vivencial (mediante experiencias dinámicas de aprendizaje) la forma de enfrentar y resolver conflictos de una manera constructiva, justa y no violenta.

En el contenido se abordan los diferentes tipos de conflicto, cómo analizarlos y solucionarlos, comunicación, violencia y agresión, no violencia, empatía, valores y prejuicios.

✓ **Taller de autoestima y toma de decisiones**

Entre sus objetivos destaca que:

- a. Que el participante reflexione sobre su propio valor como persona y la manera en que desempeña sus roles como adulto joven, a través de técnicas de reflexión, introspección y autoconocimiento.
- b. Que el participante identifique elementos favorables en la construcción de su autoestima.
- c. Que el participante reflexione sobre la responsabilidad de la toma de decisiones en su vida, así como las consecuencias de esta.

Entre los temas que aborda están: autoestima y su importancia en la vida, reconstrucción de la autoestima, autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación y autorrespeto.

✓ **Taller de comunicación efectiva**

Objetivos:

- Que el participante considere a la comunicación efectiva como un elemento importante y relevante para propiciar un comportamiento socialmente hábil.

- Que el participante sea capaz de evaluar el proceso de comunicación que mantiene en cualquier área de sus relaciones personales, identificando los problemas que una mala comunicación trae consigo.

Para ello, se abordan temas como: los componentes y barreras en el proceso de comunicación, la comunicación no verbal, escucha activa, componentes básicos del comportamiento asertivo y causas del comportamiento agresivo.

✓ **Taller de género y sexualidad**

Objetivos:

- a. Aprender la diferencia entre sexo y género y los roles de mujeres y hombres en la sociedad.
- b. Reflexionar sobre las expectativas en relación a ser hombre o mujer en la sociedad.
- c. Identificar cómo el ser hombre o mujer afecta a su salud sexual y reproductiva.

Dentro de los temas que se abordan están: género, sexualidad y juventud, salud sexual, violencia, derechos sexuales y reproductivos.

✓ **Taller enfrentando riesgos**

Objetivo: Habilitar a los jóvenes para reducir los riesgos de uso y abuso de drogas y desarrollar en ellos la percepción de riesgo.

Contenido Temático:

Módulo I: Habilidades Sociales:

- Toma de decisiones (formación de pareja, sexualidad, elección de carrera, inicio de vida laboral)

- Comunicación asertiva
- Resistencia y afrontamiento

Módulo II: Drogas y Posibilidades de Prevención

- Alcohol, consumo y consecuencias
- Tabaco
- Drogas ilegales
- Publicidad y drogas
- Salud ante las drogas

Módulo III: Situaciones de Riesgo y Juventud

- Vulnerabilidad
- Tiempo libre
- Detección temprana

En los talleres DISE utiliza una metodología que se fundamenta en el enfoque participativo colaborativo, donde se toma en cuenta a cada uno de los participantes en su individualidad, fomentando y contribuyendo a la expresión de opiniones en grupo, resultando esto último un recurso apreciado e importante para la generación de discusión, análisis y reflexión.

Como se puede observar, la mayoría de los programas presentados coinciden en la necesidad de proporcionar a los jóvenes información objetiva sobre los diferentes temas que como institución particularmente abordan cada una.

También, enfatiza el trabajo colaborativo dentro del grupo, al mismo tiempo que se retoman las experiencias individuales de los participantes, con el fin de que al realizar el análisis de las situaciones haya una mayor identificación por parte de estos, dado que son producto de lo que ellos mismos han vivenciado.

Varios de los programas presentados utilizan como recursos dinámicas en las cuales los participantes puedan vivenciar las situaciones y, a partir de ellas puedan comprender mejor el tema que se trata y realizar una reflexión en torno al mismo. Así mismo se parte de la idea de brindar a las participantes habilidades o herramientas que les permitan actuar adecuadamente ante las situaciones que enfrentan.

Por ello señalan la necesidad de que los facilitadores sean personas capacitadas para tal efecto y, que en el mejor de los casos sean personas que pertenezcan a la misma comunidad con el fin de crear una mayor confianza por parte de los participantes hacia el facilitador.

Programa de Intervención

1. Finalidades:

Proporcionar a los alumnos información clara y científica sobre los temas de autoconcepto y autoestima, asertividad y sexualidad, con el fin de cuenten con conocimientos básicos que les permitan; por una parte, tomar decisiones considerando las posibles ventajas y desventajas, y, por otra, expresar adecuadamente dichas decisiones sin que por ello se sientan culpables.

Objetivo General:

Que el alumno cuente con más información sobre los temas de autoconcepto, asertividad y sexualidad; y desarrolle un mejor autoconcepto que le permita expresar de forma adecuada (asertivamente), sus pensamientos, creencias y sentimientos; con el fin de mejorar el establecimiento de sus relaciones interpersonales a partir de un buen manejo de la comunicación y, de esta forma al contar con dichos elementos sea capaz de dar solución con base en sus propios valores a las situaciones que se le presentan.

Objetivos particulares:

A nivel cognoscitivo, el alumno será capaz de:

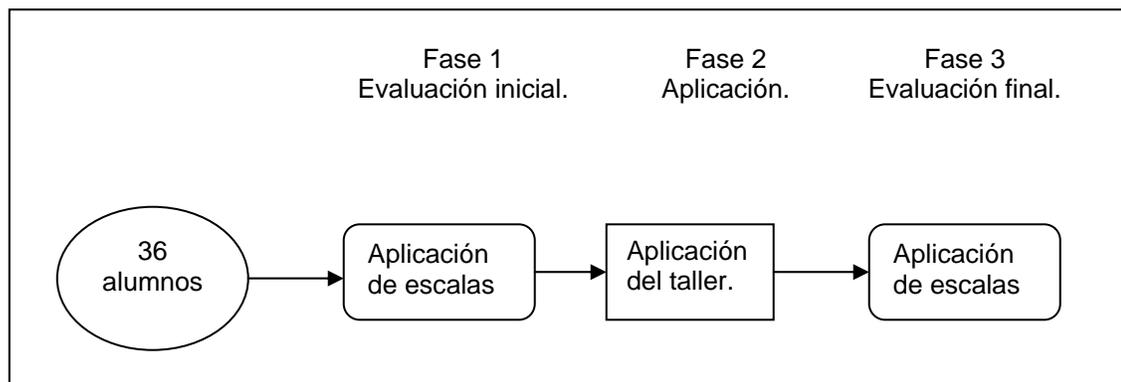
1. Comprender que es la autoestima
2. Identificar con base en su propia experiencia que factores la afectan.
3. Identificar que factores influyen en el proceso de comunicación.
4. Identificar con base en su propia experiencia los tipos de comunicación existen.
5. Analizar cuales son las ventajas y desventajas en cada tipo de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva).
6. Practicar el esquema de una comunicación asertiva (me siento..., cuando..., porque..., me gustaría...) en situaciones cotidianas.

7. Analizar una situación desde diferentes perspectivas
8. Identificar como influyen los valores en el establecimiento de las relaciones interpersonales.
9. Comprender las diferencias individuales como parte de la diversidad.
10. Identificar la diferencia entre sexo, sexualidad y género.
11. Identificar como influyen los valores en la formación de dichos conceptos.
12. Diferenciar entre mitos y realidades en torno a la sexualidad.
13. Conocer cuales son las formas eficaces para prevenir un embarazo e infecciones de transmisión sexual.
14. Analizar cuales son las alternativas para un embarazo adolescente.
15. Comprender que factores influyen en la elección de pareja.

A nivel socio-afectivo:

1. Lograr un grado más profundo de conocimiento que permita la integración grupal.
2. Favorecer la conciencia de grupo.
3. Favorecer una situación en la que todos se sientan a gusto, en un ambiente de igualdad.
4. Crear un ambiente de confianza y respeto.
5. Estimular la comunicación entre los alumnos.
6. Favorecer la escucha activa en la comunicación verbal y no verbal.
7. Crear nuevos canales de expresión de sentimientos.

2. Diseño.



3. Población destinataria.

Un grupo de 35 alumnos del turno vespertino de la Escuela Secundaria Diurna "Aztecas 188". Se trata de 20 mujeres y 15 hombres, cuyo rango de edad va de los 12 a los 14 años, teniendo un promedio de 12.6 años. Sin embargo, cabe señalar que este grupo tuvo una muerte experimental de 15 sujetos, por lo que el grupo de análisis estuvo formado por 20 alumnos, de los cuales 10 correspondían al sexo femenino y 10 al masculino.

4. Espacio de trabajo.

En general las aulas en las que se llevo a cabo la aplicación tanto del programa como de las escalas tienen una dimensión de 6.68 m. por 7.23 m., y cuentan con: un pizarrón, 38 mesa bancos y un escritorio, las ventanas están ubicadas de tal forma que no dan hacia el pasillo. En el caso del salón de música se cuenta además con un proyector de acetatos, un televisor y un piano.

5. Fases

En la siguiente tabla se muestran las fases calendarizadas por las que se llevó a cabo la elaboración del programa. Cada mes fue dividido por quincenas, de tal forma que los números 1 y 2 indican respectivamente la primera y segunda quincena.

Fecha	2004				2005												2006																
	Sep. 1	Sep. 2	Oct. 1	Oct. 2	Nov. 1	Nov. 2	Dic. 1	Enero 1	Enero 2	Feb. 1	Feb. 2	Marzo 1	Marzo 2	Abril 1	Abril 2	Mayo 1	Mayo 2	Junio 1	Junio 2	Julio 1	Ago. 2	Sep. 1	Sep. 2	Oct. 1	Oct. 2	Nov. 1	Nov. 2	Dic. 1	Dic. 2	Enero 1			
Revisión documental																																	
Selección y/o elaboración de instrumentos																																	
Evaluación																																	
Análisis de resultados																																	
Elaboración del programa																																	
Aplicación del programa																																	
Entrega de resultados a la institución																																	
Reestructuración del programa																																	

Tabla 6. Calendarización de las actividades por las que transcurrió el programa de intervención.

Nota: La parte sombreada representa los periodos en que se llevaron a cabo cada actividad.

6. Materiales:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| ✓ Lápices | ✓ Gises. |
| ✓ Rotafolios. | ✓ Marcadores |
| ✓ Revistas | ✓ Tijeras. |
| ✓ Hojas de trabajo. | ✓ Pegamento. |
| ✓ Hojas blancas. | ✓ Cinta adhesiva. |

7. Instrumentos:

Para la evaluación inicial se emplearon los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario de Detección de Necesidades** (ver anexo 1): El instrumento fue elaborado por Lugo, 2003; y fue modificado para el presente trabajo por Y. Delgado, J. García, M. Hermenegildo, J.C. Morales, M. Resendíz y R. Rodríguez, 2004. Este instrumento consta de 9 áreas (datos generales, área familiar, área social, área escolar, autoconcepto, área de salud, sexualidad, temas de tú interés y conocimientos previos), el cual tiene como finalidad recabar los datos generales de los alumnos; información a cerca de su familia (como está compuesta, cómo es la relación, cómo se sienten en su ambiente personal, entre otras); como es el desenvolvimiento social dentro de la escuela y fuera de ella; la percepción que tienen de sí mismos, su estado de salud así como el de su familia.

También proporciona información en relación a los temas que les interesaría conocer; y evalúa el nivel de conocimientos básicos con los que cuentan en relación a los siguientes temas: diferencia entre sexo y sexualidad, infecciones de transmisión sexual, valores, comunicación, autoestima, amistad y noviazgo, farmacodependencia, métodos anticonceptivos, diversidad sexual, entre otros.

- **Escala de Autoconcepto “Yo soy”** (ver anexo 2): elaborada por La Rosa. (1994), es una escala que mide la percepción que una persona tiene de sí en cuatro áreas, la escala original consta de 64 reactivos, pero la versión retomada (García, 2001) consta de 60 pares de adjetivos, en donde uno de ellos es el antónimo del otro.

El nivel de consistencia interna (alpha de Cronbach) es de 0.94 para el total de la escala, y para cada una de las 8 subescalas que la conforman es de: sociabilidad afiliativa y sociabilidad expresiva es de 0.85, estado de ánimo 0.86, interacción emocional 0.81, salud emocional 0.76, ocupacional-educacional 0.80, iniciativa 0.71, ético-moral 0.77 y accesibilidad 0.65; esta última es la subescala que fue omitida en la versión empleada.

La validez de constructo del instrumento se obtuvo a través del análisis factorial con rotación varimax y oblicua, el cual indicó 13 factores con valores propios superiores a uno, que explicaban el 58.6% de la varianza total. Los ocho primeros factores explican el 48% de la varianza y fueron conceptualmente congruentes.

- **Escala Multidimensional de Asertividad para estudiantes** (ver anexo 3); elaborada por Flores, M. (1994), es una escala que permite medir el nivel de asertividad, consta de 45 afirmaciones con opciones de respuesta tipo Likert que van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

La validez de constructo fue obtenida a partir de un análisis factorial PA2 varimax (factores principales con interacciones) el cual indicó 28 factores que explicaban el 60.9% del total de la varianza, a raíz de dicho análisis se encontró que la asertividad está definida por cinco factores o dimensiones para el caso de los estudiantes.

El nivel de consistencia interna (Alpha de Cronbach), para cada una de las subescalas es de: Asertividad indirecta 0.86, No asertividad en el área afectiva 0.70, Asertividad en situaciones cotidianas 0.78, Asertividad por medios indirectos con autoridades 0.58 y No asertividad en el área escolar 0.72.

- **Escala de actitud hacia la sexualidad** (ver anexo 4): esta escala fue elaborada y validada para la presente investigación por Y. Delgado, J. García, M. Hermenegildo, J.C. Morales, M. Resendíz y R. Rodríguez, 2004. Con el fin de medir la actitud de los adolescentes hacia varios aspectos que integran la sexualidad, la escala consta de 42 afirmaciones con cinco opciones de respuesta (escala tipo Likert), que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

La escala tiene una consistencia interna, Alpha de Cronbach de 0.801, y para cada una de las 6 subescalas que la conforman es de: mitos hacia la sexualidad 0.69, prácticas sexuales 0.53, educación y cultura 0.57, métodos anticonceptivos 0.64 e infecciones de transmisión sexual 0.60.

La validez fue obtenida a partir de un análisis factorial con rotación varimax, alpha factoring, los primeros 5 explican el 31.75% de la varianza (ver anexo 5, para más detalles en relación a la elaboración, validez y confiabilidad de la escala).

8. Mecanismos de evaluación

Para la evaluación inicial se emplearon los instrumentos descritos anteriormente. Con el fin de conocer en que condiciones familiares, escolares y sociales se encontraban los sujetos, así como los intereses y dificultades que estos presentaban, para ello se aplicó el cuestionario de Detección de Necesidades.

Dado que dentro de los objetivos del programa están el mejorar su autoconcepto, el manejo asertivo y su actitud hacia la sexualidad, se consideró necesario contar con instrumentos que nos proporcionaran información a este respecto.

A partir de la aplicación del programa se realizó una evaluación continua de cada sesión con los alumnos, y al último se realizó una evaluación final que permitiera conocer que tanto se logró incidir sobre los factores considerados y revisar de esta forma si se logró el objetivo planteado, para ello se emplearon las escalas de actitud y de autoconcepto.

9. Procedimiento

La estrategia metodológica se dividió en dos momentos:

- ✓ La aplicación de las escalas a los alumnos durante la evaluación inicial y final.

Se llevó a cabo la presentación por parte de los aplicadores, en dicha presentación se les planteó el objetivo de cada escala y la forma de contestarla; además, durante la aplicación se estuvieron resolviendo las dudas generadas por los alumnos.

- ✓ La aplicación del programa de intervención.

Durante esta fase se llevó a cabo una reestructuración de los contenidos, la cual consistió en una reorganización de los mismos. Aunque, en términos generales durante cada sesión se llevó a cabo la misma metodología, la cual consistía en anotar el objetivo de la sesión, se llevaba a cabo una actividad y se hacía el cierre de la sesión (para más detalles, ver cartas descriptivas, anexo 6)

10. Resultados obtenidos

A continuación se presentan los resultados obtenidos, dichos resultados fueron divididos en tres secciones, los primeros corresponden a la evaluación inicial, los segundos a los resultados obtenidos a lo largo de las sesiones; y, los terceros se refieren a la evaluación final, a partir de estos se logró establecer cuales fueron los alcances o logros obtenidos a partir de la intervención.

✓ *De la evaluación inicial.*

A continuación se presentan los resultados del cuestionario de Detección de Necesidades. Por otra parte se presentan los resultados referentes a las escalas de Autoconcepto, Asertividad y Actitud hacia la Sexualidad.

Resultados de Cuestionario de Detección de Necesidades

1. Datos Generales

Este primer cuestionario fue aplicado a 30 alumnos del 1º "A", de los cuales el 40% corresponde al sexo masculino y el 60% al femenino, cuyo rango de edades va de los 12 a 14 años, con un promedio de 12.63 años. Del total de los alumnos, el 13% trabaja aproximadamente un promedio de 6.75 hrs. a la semana.

En lo que se refiere a la edad del padre, el rango de edades va de 28 a 49 años con un promedio de 37.14 aunque se desconoce la edad del 3% de ellos, del total se sabe que el 23.3% labora como empleado, el 30% tiene un oficio, el 16.6% es comerciante, el 3.3% es chofer y del 20% se desconoce su ocupación. Por otro lado, la escolaridad de ellos es de: primaria 23.3%, secundaria 40%, preparatoria 16.6%, licenciatura 6.6% y se desconoce del 6.6%

Con respecto a la edad de la madre, el rango va de 29 a 50 años con un promedio de 35.73 años, de las cuales el 56.6% es ama de casa, el

3.3% tiene una profesión, el 13.3% es comerciante, el 16.6% es empleada y el 13.3% es obrera. De estas se sabe que el 43.3% termino la primaria, el 43.3% la secundaria, el 3.3% la preparatoria, el 3.3% la licenciatura y del 10% se desconoce.

De acuerdo con los datos, el 73.3% de los padres están casados, el 3.3% esta divorciado, el 13.3% está separado, el 6.6% está en unión libre y el 6.6% es soltero. Con respecto a si ambos padres trabajan se sabe que en el 47% de los casos ocurre de esta forma, en el 13% sólo trabaja la madre y en el 40% de los casos sólo trabaja el padre.

2. Área Familiar

Pasando al área familiar, el 33% de los alumnos proviene de una familia uniparental, el 64% de una familia nuclear y 3% de una familia compuesta. Dentro de la familia hay un rango de hermanos que va de 0 a 7 con un promedio de 2.1 hermanos, de los cuales el 38% corresponde al sexo masculino y el 62% al sexo femenino; y cuyas edades van de 3 meses a 30 años con una media de 11.66 años y una desviación de 7.21 años. De los cuales actualmente el 57% estudia, el 11% no estudia (está en edad escolar), el 17% trabaja, el 2% está casada y el 13% está en casa (no está en edad escolar); con respecto a la escolaridad: el 3% estudia la licenciatura, el 12% la preparatoria, el 3% una carrera técnica, el 32% la secundaria, el 42% primaria y el 8% el Kinder.

Por otro lado refieren que la relación con la madre es buena (86.6%), debido a que con ella comparten diversas actividades como lo son las tareas, los quehaceres o el platicar de lo que les pasó en el día, el 6.6% indica que la relación es regular, porque como la madre trabaja casi no pasan tiempo con ella, y el 6.6% indica que la relación es mal porque no platican con ella, los regaña y en general no comparten muchas actividades juntos, porque no hay la confianza para poder hacerlo.

Con respecto al padre, el 66.6% indica llevar una buena relación con ellos porque comparten actividades como el trabajo, las tareas, salen juntos, ven la tele y en ocasiones platican, mientras que el 16.6% indica llevar una relación regular porque no comparte muchas actividades con ellos y casi no platican, el 6.6% manifestó que la relación es mala porque no comparten tiempo y nunca platican con ellos porque son muy enojones y en ocasiones los hacen sentir mal, y el 13.3% no respondió a esta cuestión porque no vive su padre con ellos.

Por último, reportan que la relación que mantienen con sus hermanos es buena (53.3%), ya que se comparten sus problemas, juegan juntos, salen y ven la televisión, el 26.6% indica que la relación es regular porque no comparte tantas actividades con ellos y en ocasiones llegan a pelearse; el 6.6% refiere que la relación es mala porque pelean y no comparten actividades juntos; y sólo el 13.3% no contesto porque es hijo único.

En general perciben que la relación entre sus padres es buena (66.6%), porque platican entre ellos, se preocupan por su bienestar y el de sus hermanos; el 16.6% indica que la relación es regular porque en ocasiones tienen dificultades, aunque siempre se preocupan porque ellos estén bien; el 6.6% indica que la relación es mala porque no se hablan y por eso están separados; y el 13.3% no contesto porque sus padres no viven juntos.

En lo que se refiere al establecimiento de reglas en la familia; el 53.3% indica que estas se establecen entre ambos padres, el 6.6% las establece el padre, el 10% las establece sólo la madre, el 20% las establece entre uno de los padres y algún otro familiar (abuelos o tíos), y el 3.3% refiere que nadie.

Con respecto a cómo se sienten dentro de su ambiente familiar, los alumnos manifestaron que: el 79% se siente bien, porque pueden

platicar de sus problemas, de sus novios, de la escuela, de sus amigos con sus hermanos, y de temas relacionados a los cambios que van presentando y sobre drogadicción, con sus padres. Mientras que el 21% considera que el ambiente familiar es regular porque en ocasiones llega a haber pleitos ya sea con los padres o con los hermanos, y esto dificulta en ocasiones la comunicación y el poder platicar de temas que a ellos les interesan, además de que en algunos casos los padres no viven con ellos.

Por otra parte, en relación tipo de temas que platican los alumnos con otras personas, se encontraron los siguientes resultados (ver tablas 7 y 8).

Tabla 7. Porcentaje de los alumnos que platican con las siguientes personas.

	PADRE	MADRE	HERMANOS	AMIGOS	PROFESORES	NOVIO	OTROS
Sí platica con ellos	63.3%	90%	50%	53.3%	40%	30%	10%
No platica con ellos	10%	6.6%	30%	26.6%	36.6%		90%
Casi no platica con ellos	6.6%	3.3%	13.3%	3.3%		3.3%	
No contesto	20%		6.6%	16.6%	26.6%	66.6%	

Tabla 8. Porcentaje de los temas y las personas con las que los alumnos platican.

TEMAS	PADRE	MADRE	HERMANOS	AMIGOS	NOVIO	PROFESORES	OTROS
Escuela	40%	40%	13.3%	13.3%			6.6%
Valores	3.3%	6.6%					
Sexualidad	6.6%	33.3%		3.3%	3.3%	6.6%	3.3%
Intereses comunes	6.6%						
Familia		6.6%	3.3%	23.3%	3.3%		3.3%
Drogas	6.6%	3.3%					
Trabajo	3.3%						
Novios			30%	16.6%	13.3%		
De todos los temas	3.3%	3.3%			13.3%		
No platica	30%	6.6%	33.3%	30%	30%	36.6%	
No contesto			23.3%	20%	40%	56.8%	86.8%

Como nos muestran las tablas dependiendo de la persona de la que se trata, es el tipo de temas que hablan, ya que no a todos les tienen la misma confianza para hacerlo, aunque en algunos casos, como mencionan, no se ha dado la oportunidad para hacerlo, como ocurre en los temas que platican con los novios, ya que no todos lo tienen. Sin embargo, también mencionan que hay temas de los cuales no platican, porque no hay esta posibilidad de hacerlo, pero no se sienten mal por ello.

3. Área Social

Al respecto de esta área, el 50% tienen novio, y del total de los alumnos mencionan que el 100% tiene amigos dentro de la escuela, pero fuera de ella sólo el 73.3% mantienen una amistad con otras personas; y también mencionan que les agrada el conocer personas (90%), debido a que lo ven como una oportunidad para hacer amigos y conocer a nuevas personas.

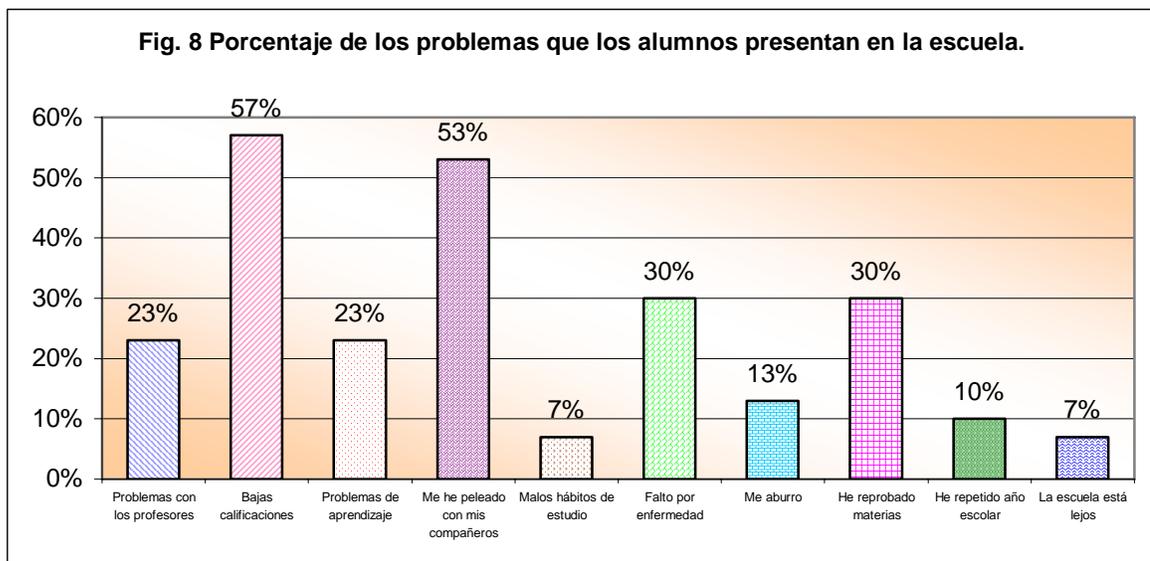
En general el grupo mantiene una buena relación con sus amigos (93%), porque refieren que hay una buena convivencia ya que salen juntos, hay confianza para platicar sobre diferentes temas, los hacen sentir bien y son “buena onda” con ellos; por otro lado sólo el 7% considera que la relación que mantiene con sus amigos es regular debido a que no comparten muchas de sus actividades además de las escolares y no hay tanta confianza para platicar a cerca de lo que les pasa.

Relacionado a este mismo aspecto, el 54% de los alumnos considera importante conocer la opinión que sus amigos tienen a cerca de ellos ya que lo ven como una forma para conocerse más a sí mismos y mejorar su actitud o comportamiento; mientras que el 30% nunca ha preguntado a este respecto y el 16% no considera que sea importante el conocer esta opinión.

De acuerdo a los reportes de los alumnos el 67% de ellos refiere haberse peleado ya sea física o verbalmente con alguien por dos motivos en particular: en defensa propia, ya que de acuerdo con ellos en muchas ocasiones son provocados, o por defender a un amigo.

4. Área Escolar

Con respecto a esta área, el 100% de los alumnos refiere haber asistido a escuelas publicas a lo largo de su vida académica. También reportan que los problemas más frecuentes que han tenido dentro de la escuela son (ver Fig. 8):



Como puede observarse en el gráfico, los problemas que más reportan los alumnos son las bajas calificaciones (50%), las peleas con los compañeros (45%), la reprobación de materias (27%) y los problemas de aprendizaje (23%).

Con respecto a las materias que más les agrada son: Biología y Matemáticas con un 50%, Historia con un 46.6% y Español con 40%, ya les parece que son muy interesantes conocer a cerca de los temas que

se abordan en estas materias; mientras que la materia que menos les gusta es la de Introducción a la física, debido a que no le ven mucha utilidad y no entienden algunos de los temas que se ven.

En general el 80% de los alumnos no realiza otra actividad extra escolar, y del 20% restante mencionan como actividad la práctica de algún deporte o la Banda de Guerra.

5. Área de Autoconcepto

Dentro de las metas que tienen los alumnos a largo y corto plazo están: el terminar una carrera (59%), ser alguien en la vida (24%), tener un oficio (10%) y el terminar la secundaria (7%).

En relación al cómo se perciben a sí mismos, es decir, que es lo que les gusta de ellos y cómo se sienten, por un lado hacen una descripción física de su persona (20%), en la cual mencionan aquellas partes que les gusta de su cuerpo como lo son los ojos o el cabello y aquellas que nos les agrada tanto; y por otra parte hacen una descripción de cómo se sienten en cuanto a carácter (66.6%), de los cuales el 80% se percibe feliz o alegre y el 20% se siente triste; mientras que del 13.3% se desconoce esta información debido a que no respondió esta cuestión.

6. Área de la Salud

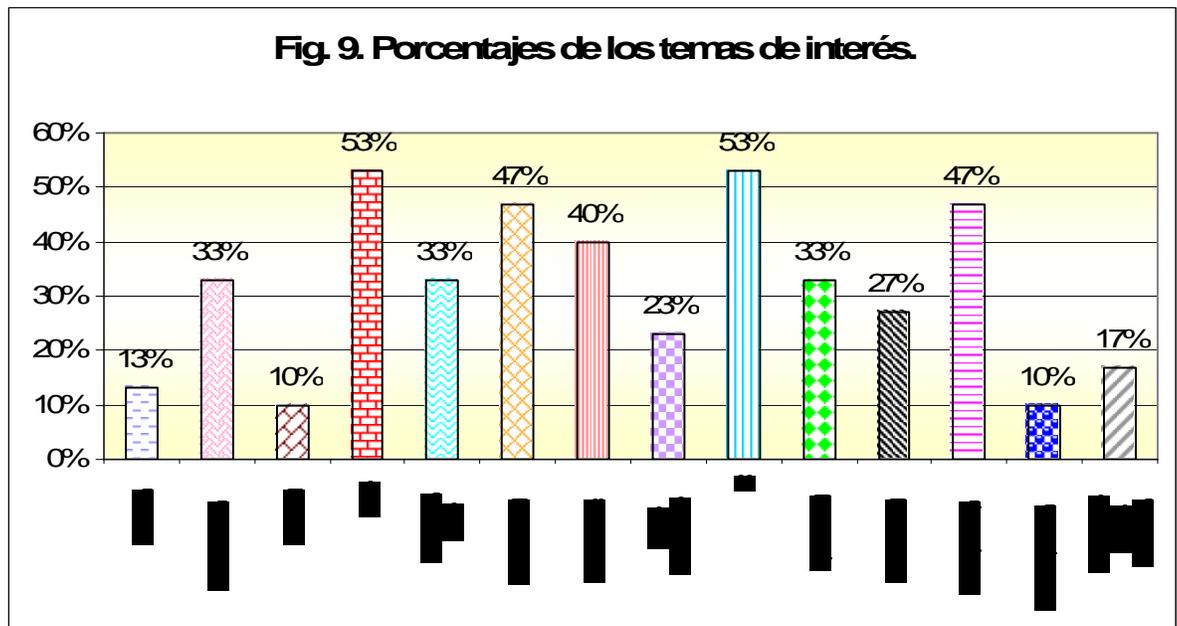
En relación al aspecto de la salud, de acuerdo con lo reportado por los alumnos un 23.3% de los familiares de ellos presenta algún problema de salud, quienes por lo regular son: abuelos (50%), tíos (20%), padres (20%) y hermanos (10%); entre los problemas más comunes están: diabetes, artritis, consumo de drogas, problemas con los riñones, presión alta, colitis y gastritis.

Del total sólo el 10% de ellos consume algún tipo de medicamento (Amoxil Dentreal, Tegretol, Raditidina), y en relación a como se sienten física y emocionalmente ellos reportan que: un 66.6% se siente bien, el 6.6% indica sentirse mal porque se siente triste y el resto (26.8%) no contesto.

7. Sexualidad

En lo referente a de donde obtienen información en relación a su sexualidad, los alumnos mencionan que: el 3.3% la obtiene sólo del padre, el 13.3% sólo de la madre, el 6.6% de los profesores, el 6.6% indica no haber obtenido información a este respecto, el 16.6% la obtiene de los amigos y de los padres, el 23.3% de ambos padres y el 3.3% indica que la información la obtiene tanto de padres, amigos, profesores y especialistas.

8. Temas de tú interés



Como se muestra en la figura 9, los alumnos mostraron un mayor interés por los temas relacionados a la sexualidad, siendo los de mayor porcentaje: infecciones de transmisión sexual y valores con un 53%, amistad y noviazgo y sexo y sexualidad con un 47%; y embarazo adolescente con un 40%.

9. Conocimientos previos

Los alumnos indican haber vivido cambios físicos, emocionales y psicológicos, de los cuales el 46% indica que los más difíciles fueron los cambios físicos, el 24% considera que fueron los emocionales, el 3% indica que fueron los psicológicos, el 12% considera que ninguno y el 15% no respondió; actualmente menciona el 19% que aun le causan problemas los cambios físicos, el 13% indica que son los emocionales, el 16% refiere los psicológicos, el 33% indica que ya ninguno de ellos le causa mayor problema y el 19% no respondió a esta cuestión.

En lo que se refiere al tema de asertividad se encontró que el 100% desconoce a que se refiere este término así como el de autoestima, mientras que en el caso de valores aunque no dan una definición de esta, si hacen mención de algunos de los valores que les han sido inculcados, lo que indica que tienen una idea de lo que se les está hablando.

En relación a la diferencia entre sexo y sexualidad, no hay una claridad de estos conceptos ya que tienden a desviarse o relacionarlo con otras cuestiones que no se relacionan al significado de estos conceptos. Dentro de esta misma temática encontramos que en el tema de métodos anticonceptivos aunque reconocen básicamente dos de ellos (condón y pastillas anticonceptivas), tal vez debido a que son las más comerciales y de mayor acceso, en general desconocen el cómo se utilizan.

Así también ocurre en relación al tema de infecciones sexuales, reconocen básicamente al SIDA como una de ellas pero también mencionan al cáncer como una de ellas, lo que claramente evidencia la falta de información que tienen al respecto. A este mismo respecto sólo un 30% sabe como prevenir una infección de transmisión sexual.

En relación al tema de embarazo adolescente, sólo un 20% identifica cuales son las consecuencias de un embarazo a temprana edad ya que el resto las desconoce. Pasando al tema de abuso sexual y violación, tienden a confundir ambos términos y sólo el 25% sabe que se debe hacer en cualquiera de estos casos. Con respecto a la masturbación un 90% lo considera una práctica mala, que no debería de hacerse y que daña a la persona.

Sólo un 6% reconoce lo que implica una relación de pareja aún cuando el 50% del grupo tiene novio (a).

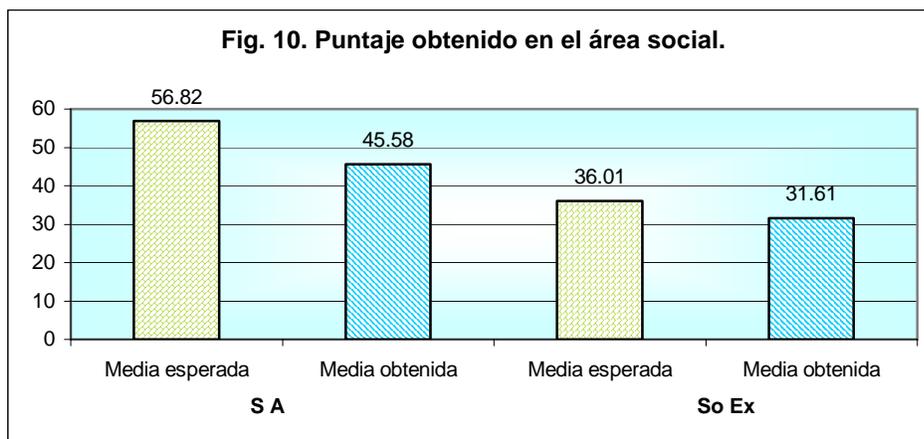
Pasando al tema de Farmacodependencia ocurre algo similar al de métodos anticonceptivos, aunque no conocen a que hace referencia este, tal vez porque no están familiarizados con el término, si reconocen algunos tipos de drogas como la marihuana y la cocaína, y reconocen algunos de los efectos que estos tienen sobre el organismo.

Por otra parte, en el tema de anorexia y bulimia no reconocen la diferencia entre estas; y lo mismo ocurre para el tema de sexo seguro y sexo protegido, y el significado que la amistad tiene para ellos. Y por último en relación a como influyen los medios de comunicación en su vida el 100% no respondió a esta cuestión, lo que de alguna forma refleja su falta de conocimiento.

Resultados de la Escala de Autoconcepto

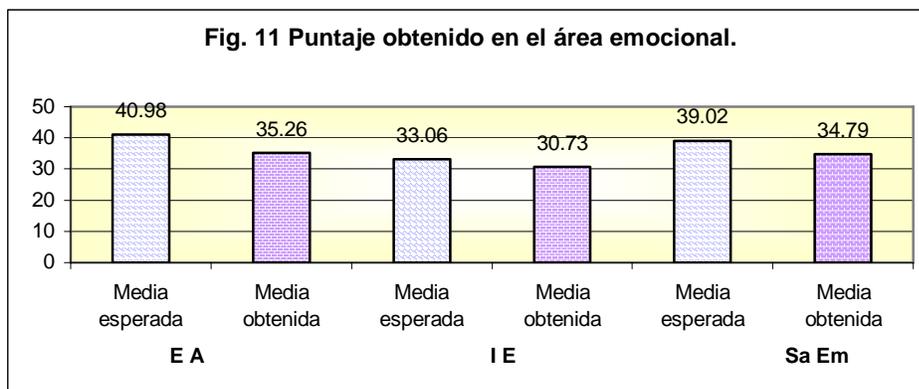
A continuación, se describen los resultados obtenidos por área en la escala de autoconcepto; para ello se realizó una comparación entre las medias de los puntajes obtenidos contra las medias de los puntajes esperados.

- ✓ *Área Social:* como se puede observar en la figura 10, el puntaje obtenido es menor al puntaje esperado, esto nos indica que los alumnos no son capaces de entablar relaciones con otras personas de manera profunda y que al mismo tiempo les resulten placenteras, debido a que no pueden expresar sus sentimientos de forma adecuada y también por la falta de confianza que sienten al sólo compartir pocas actividades o tiempo con estos.

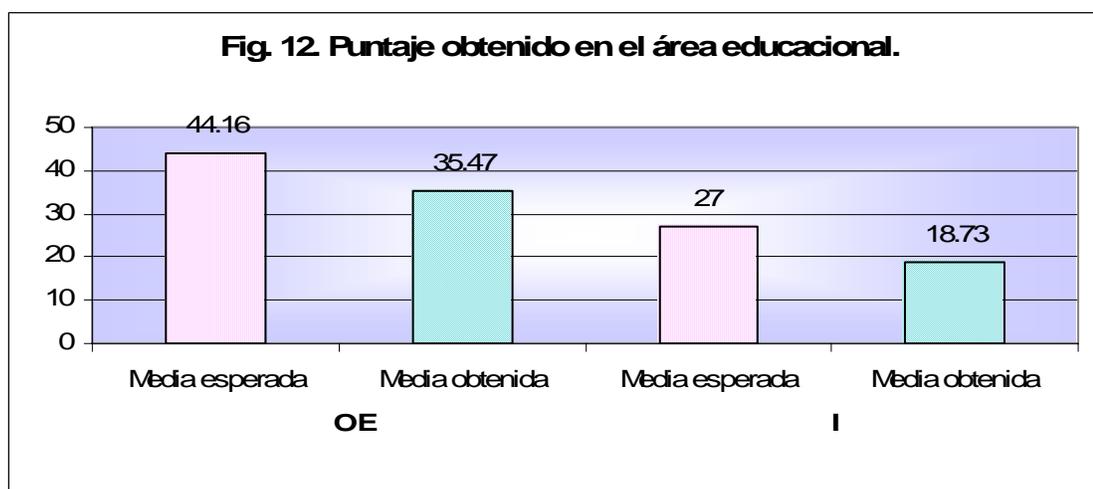


- ✓ *Área Emocional:* como se puede observar en la figura 11, los puntajes obtenidos son inferiores a los que se esperaba, lo cual indica que los alumnos tienden a sentirse tristes, frustrados, son pesimistas y se sienten menos valiosos, sin embargo frente a las dificultades que se les pudieran presentar tratan de ajustarse a su medio de tal forma que lo que sucede a su alrededor les afecte lo menos posible; y aunque si bien como veíamos en la gráfica anterior no les resulta muy sencillo expresar sus sentimientos y emociones

con cualquier persona, con aquellas personas que le son de más confianza la relación es más cercana, duradera y de mayor compromiso.

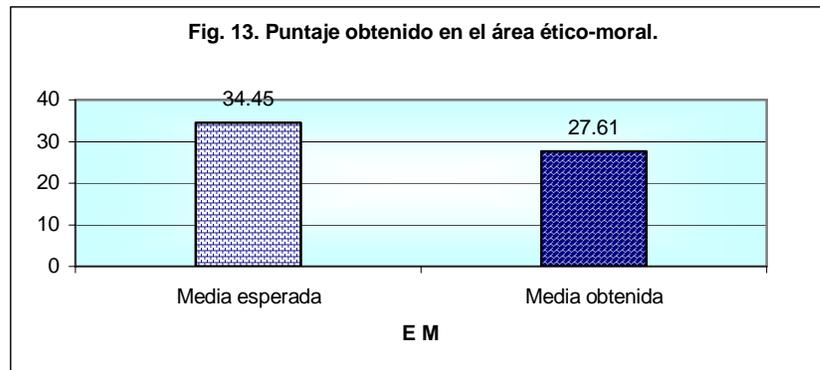


- ✓ *Área educacional:* por los puntajes obtenidos, nos habla de que este se considera a si mismo incumplido, poco trabajador y poco eficiente, lo que a su vez se ve reflejado en su carácter apático, hasta cierto punto sumiso y de poca iniciativa al realizar las diferentes tareas que se le presentan en la escuela (ver Fig. 12).



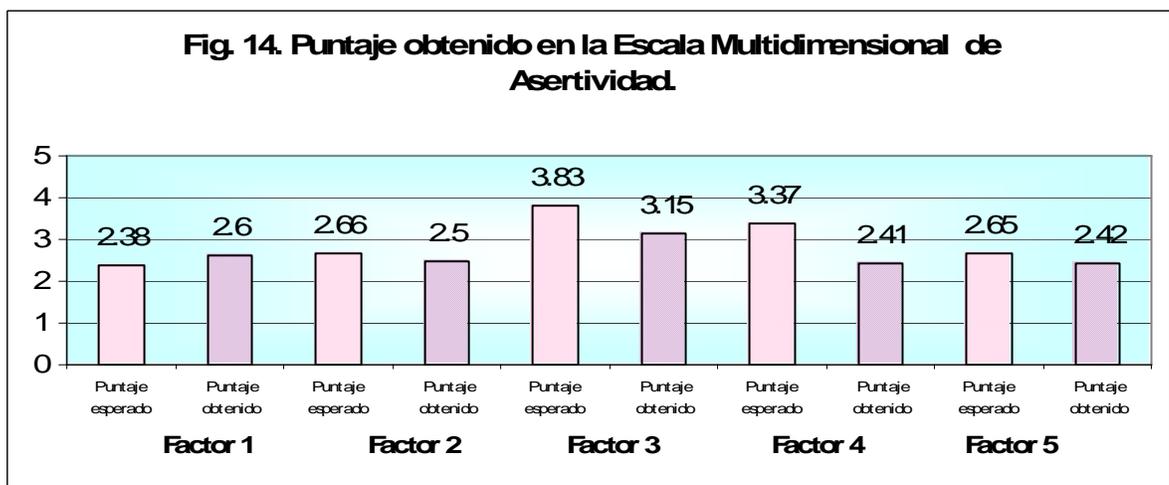
- ✓ *Área ético-moral:* también se observa un puntaje bajo que indica que los alumnos tienden a ser deshonestos, tramposos y hasta cierto

punto falsos en sus acciones, no sólo escolares sino también en los demás aspectos de su vida (ver Fig. 13).



Resultados de la Escala Multidimensional de Asertividad.

Para el análisis de los resultados obtenidos de la Escala Multidimensional de Asertividad, se realizó una comparación de las medias de los puntajes obtenidos para cada factor que conforma la escala, contra el puntaje esperado para cada uno de ellos.

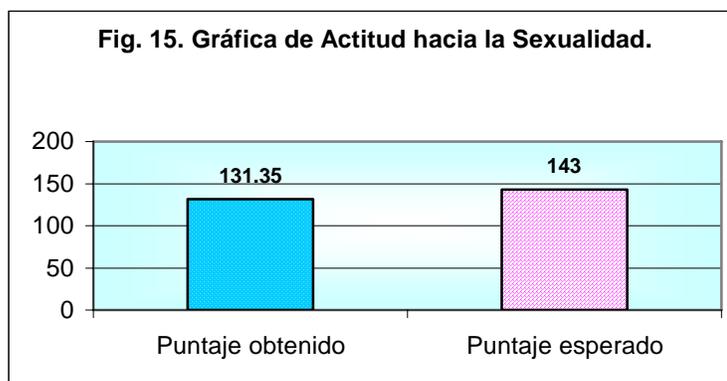


Como se puede observar en la figura 14, la mayor parte de los puntajes obtenidos son menores a los esperados, aunque varios de ellos se aproximan. Esto indica que tienden a presentar conductas: de asertividad indirecta (factor 1), a ser no asertivos en el área afectiva (factor 2), a ser

asertivos en situaciones cotidianas (factor 3), poco asertivos frente a las autoridades (factor 4) y, ser poco asertivos en cuestiones escolares.

Resultados de la Escala de Actitud hacia la Sexualidad.

Como se muestra en la figura 15, la media del puntaje obtenido por los alumnos es menor al esperado, por lo que, en general los alumnos tienen una actitud negativa en lo que se refiere a los diversos aspectos que abarca la sexualidad (como el uso de anticonceptivos, de diversas prácticas sexuales, etc.).



✓ **Evaluación de las sesiones.**

A continuación se describen los resultados obtenidos en las diferentes actividades que se realizaron en las sesiones por las que transcurrió el taller.

Tema: Adolescencia.

Para este tema, una de las actividades consistió en la elaboración de un collage por equipo, en el cual los alumnos debían representar algunas de las características que ellos consideraban importantes durante la adolescencia, para ello debían considerar los elementos que se proporcionaron durante la lluvia de ideas y con base en ellos, elaborar también una definición de lo que a su juicio era la adolescencia. A continuación se presentan los resultados obtenidos:

EQUIPO	DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA.
1	<p>“Es una etapa en la que los niños se vuelven adolescentes. La adolescencia, es cuando los adolescentes se vuelven revendes y tienen una etapa difícil”.</p> <p>“En la pubertad a los hombres: les crece el vello en algunas partes íntimas. La voz se les pone muy diferente”.</p> <p>“También la mujer tiene cambios físicos internos y externos, unos de ellos son: crece el vello en las partes íntimas como en la vagina, en las axilas, etc. También el crecimiento de senos, ensanchamiento de cadera, también llegan sus días de menstruación que duran de 3 días a una semana. Esto sólo se origina en la mujer”.</p>
2	<p>“Este cartel representa los cambios de la adolescencia durante la pubertad. La adolescencia es un periodo entre la infancia y la edad adulta”.</p> <p>“En el hombre la glándula hipófisis manda una señal a los testículos y luego desencadena la hormona testosterona y corre por el torrente sanguíneo y empieza el desarrollo”.</p> <p>“En las mujeres la glándula hipófisis manda una señal a los ovarios y luego desencadena hormonas femeninas y corren por el torrente sanguíneo y empieza el desarrollo de senos y empieza a salir el vello púbico”.</p>
3	<p>“La adolescencia es una etapa para algunos difícil, para otros no, pero por la que todos pasamos”:</p>
4	<p>“La adolescencia es una etapa muy difícil de los jóvenes porque se presentan diferentes cambios físicos, como en las mujeres: ensanchamiento de caderas, nos crece el vello, la menstruación, etc.”.</p> <p>“En los hombres, el cambio de voz, el crecimiento de vello, etc.”.</p> <p>“Esta es una etapa super chida porque aprendemos cosas diferentes y cambiamos en nuestra forma de pensar y actuar”:</p>
5	<p>“Este collage lo hicimos para poder darnos cuenta del desarrollo de la adolescencia y para ver como cada día se van desarrollando las diferentes partes del cuerpo, que cada cuerpo es diferente y que durante la adolescencia se tienen más novios”.</p>
6	<p>“Para nosotros, la adolescencia es una etapa más de la vida porque te das cuenta de muchas cosas de tu cuerpo como hombre o como mujer. Aunque la mujer tiene más cambios en el cuerpo que el hombre”:</p>

Como se puede observar en las respuestas brindadas por los alumnos, definen la adolescencia como una etapa de cambios, en la cual, tienen más claros los de tipo físico debido a que son los más notorios.

Por otra parte, también se llevó a cabo una evaluación del tema, debido a que se observó que el equipo dos, no siguió las instrucciones y consulto apuntes de otras materias. En dicha evaluación se hicieron 4 preguntas, de las cuales se obtuvieron las siguientes respuestas:

1. Define con tus propias palabras, ¿qué es la adolescencia?: las respuestas obtenidas hacen mención de que se trata de una etapa por la que pasan todas las personas, que en ocasiones se torna un tanto complicada pero que hay que superar.
2. Menciona 6 cambios físicos que ocurran en la adolescencia: entre las más mencionadas están: el ensanchamiento de espalda y de cadera, en hombres y mujeres respectivamente, el crecimiento de vello púbico, el cambio de voz, el inicio de la menstruación, el crecimiento de senos en el caso de las mujeres, que comienzan a salir barros, crece en el hombre la barba y bigote; y la maduración de los órganos reproductores.
3. Menciona dos cambios a nivel cognitivo (pensamiento), durante la adolescencia: algunos de los alumnos indicaron que hay un mayor razonamiento en cuanto a lo que van a hacer, es decir, que piensan en las posibles consecuencias; así mismo indican que ahora se les facilita más la comprensión de algunos problemas. Sin embargo; una tercera parte no respondió a esta pregunta debido probablemente a que no quedaron claras las características o cambios que se dan a este nivel durante la adolescencia.
4. Menciona 2 cambios a nivel socio-afectivo que ocurran durante la adolescencia: la mayor parte de los alumnos indica que el tipo de relaciones que establece con otras personas se vuelven más cercanas,

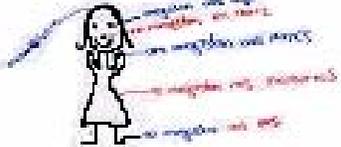
ya que hay una situación en la que comienzan a compartir lo que les ocurre; por otra parte mencionan que comienzan a tener novias cosa que antes no sucedía, o no al menos de la forma en que ahora ocurre.

Estos resultados nos muestran que los estudiantes tienen claramente identificado que la adolescencia es una etapa de la vida que puede o no ser difícil, dependiendo de las experiencias que cada uno va viviendo. Por otra parte, se puede observar que las características que tienen más claras son las de tipo físico, ya que son las que ellos están experimentando; mientras que las de tipo cognitivo y socio-afectivo, se les dificulta identificarlas más, probablemente debido a que no están muy familiarizados con ambos términos.

Tema: Autoestima y autoconcepto.

Actividad: "Cualidades y defectos".

Esta actividad tenía por objetivo que los alumnos logaran identificar características físicas y de carácter que les gustaran y les disgustaran, para lo cual debían realizar un dibujo de sí mismos. A continuación se presentan algunos ejemplos de los dibujos así como de las características que ellos identificaron.

CARACTERÍSTICAS AGRADABLES	CARACTERÍSTICAS DESAGRADABLES	IMAGEN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis ojos, mis manos y mi cabello. ✓ Afectivas: soy alegre. ✓ Habilidades: cocinar, dibujar, escribir versos, practicar el karate, jugar tochito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis piernas, mi nariz y mis cejas. ✓ Afectivas: soy enojona. ✓ Limitaciones: jugar fútbol, correr. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis ojos, mis manos y mi cabello. ✓ Afectivas: soy alegre, soy paciente. ✓ Habilidades: hacer quehacer, hacer la tares, tomar precauciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mi nariz, mis chaparreras y mis pies. ✓ Limitaciones: soy mala, soy rebelde, soy fea. 	

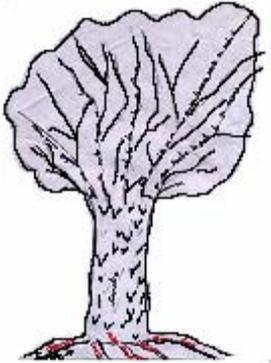
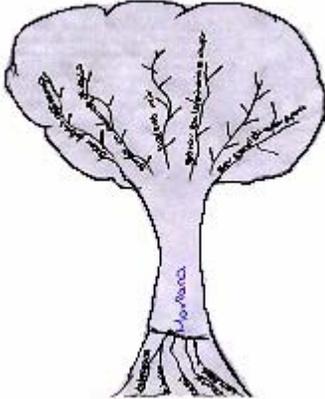
Características agradables	Características desagradables	Imagen
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: me gusta mi color de piel, mis ojos. ✓ Afectivas: me llevo bien con mi padre. ✓ Habilidades: se dibujar el rostro de las personas, me puedo tocar la nariz con la lengua, se hacer trucos en la patineta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: ninguna. ✓ Afectivas: no me gusta que no soy responsable y que me enojo. ✓ Limitaciones: no se bailar, no se hacer el quehacer, no me gusta la escuela, no me gustan las drogas, me molesta que me digan las cosas. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis ojos, mi boca y mis pestañas. ✓ Afectivas: soy responsable ✓ Habilidades: aplicada cuando me lo propongo, se jugar bien al básquet, se saltar alto y se bailar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis brazos, mis barritos y mis manos. ✓ Afectivas: me enojo muy rápido ✓ Limitaciones: soy gritona, digo muchas groserías, en ocasiones se me sale lo fresa. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mis ojos, mi nariz y mi cabello. ✓ Afectivas: soy alegre, soy soñadora, amable, solidaria y honesta. ✓ Habilidades: se brincar, leer, correr, cantar, sonreír, bailar, prender la estufa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicas: mi boca mis manos y mis piernas. ✓ Afectivas: no me gusta que me digan que "no puedo", que soy inservible y que soy amargada. A veces exijo mucho de las personas. ✓ Limitaciones: no se pintarme. 	

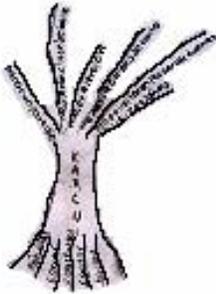
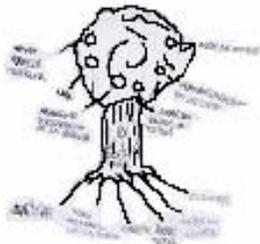
Como se puede observar en los resultados obtenidos en estos ejemplos, los alumnos son capaces de identificar características físicas que les agradan y que no les agradan, aunque durante la sesión se observó que los estudiantes les llevó más tiempo establecer aquellas características que les agradan. Sin embargo, al establecer las habilidades y limitaciones, así como en las de tipo afectivo, se encontró que en ocasiones había

características que mencionaban como aspectos que les agradaban y en otras como aspectos que les disgustaban.

Actividad: Mi árbol.

Esta actividad tenía por objetivo, que los alumnos pudieran identificar algunas de sus habilidades y, recordar como a partir de ellas habían logrado ciertas metas, para ello debían elaborar el dibujo de un árbol en el cual, las raíces representaban las habilidades, y, las ramas representaban los logros. A continuación se presentan algunos de los trabajos que los estudiantes elaboraron.

HABILIDADES	LOGROS	IMAGEN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dibujar. ✓ Correr. ✓ Nadar. ✓ Cocinar. ✓ Pegar duro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gané una medalla en un concurso. ✓ Ser cinta negra del Karate. ✓ Que a todos les gusten mis dibujos. ✓ Gané una medalla por ser la más rápida en nadar de mariposa. ✓ A mi familia le gusta lo que cocino. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inteligente. ✓ Dibujar caras. ✓ Correr. ✓ Hacer la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sacar buenas calificaciones. ✓ Ganar un concurso de dibujo. ✓ Hacerlos reír. ✓ Ganar en primaria el segundo lugar. ✓ Ser cumplida y sacar diplomas. 	

HABILIDADES	LOGROS	IMAGEN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudiar. ✓ Correr. ✓ Jugar fútbol. ✓ Cantar. ✓ Bailar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ganar un partido. ✓ Me dieron clase de baile. ✓ Hacer ejercicio. ✓ Me metí a clases de canto. ✓ Me felicitaron por sacar buenas calificaciones. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grafitear. ✓ Tocarme la nariz con la lengua. ✓ Correr. ✓ Jugar fútbol. ✓ Andar en bicicleta. ✓ Cocinar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayudarme a escaparme de la patrulla. ✓ Jugar en equipos de fútbol. ✓ Ganar carreras de bicicleta. ✓ Hacerme de comer. 	

Al analizar los resultados obtenidos de la actividad, se puede observar que aunque en un inicio se les dificultó la actividad debido a que como habilidades consideraban que estas debían ser cosas extraordinarias, pero conforme se fue explicando a que se refería el término, lograron identificar mas aspectos. Por otra parte, una situación que resulta importante resaltar es que los logros alcanzados no sólo se relaciona con la obtención de diplomas o reconocimientos por parte de otras personas, lo cual señala la necesidad de obtener la atención y aceptación de las personas que les son significativas, sino que también se mencionan en algunos casos satisfacciones de tipo más personal.

Tema: Asertividad.

Actividad: "Carteando".

El objetivo de la actividad consistía en analizar los diálogos escritos por los alumnos, ya que en ellos se pueden identificar determinadas pautas de comportamiento: asertivo, pasivo y agresivo. Para ello se les dio la siguiente

instrucción: “La hija llegó después de la hora acordada a casa”, considerando dicha instrucción los alumnos tenían que escribir que era lo que ellos consideraban que la mamá o el papá le iba a decir a la hija, y posteriormente considerando eso la hija debía responderle al padre o madre.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los trabajos realizados por algunos de los alumnos.

PAPÁ O MAMÁ	HIJA
<ul style="list-style-type: none"> - Eres una irresponsable por no hacer cumplido con lo que dijiste. - Espero que no lo vuelvas a hacer y cumplas lo que prometes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo siento, no lo vuelvo a hacer. -Tienes razón, me haré más responsable y aceptaré las consecuencias.
<ul style="list-style-type: none"> - Pero que se te ocurre en pensar en llegar a estas horas. - Pues la próxima vez no me sales a estas horas de la noche, ni te doy permiso de salir a ninguna otra fiesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salí de una fiesta con mis amigos y... pues se me pasó el tiempo.
<p>La mamá la regañó y le pegó.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por qué hasta a horita, no me vuelves a pedir permiso para salir. - Que te parece que tenga todas las puertas cerradas o te interno, porque no es la primera vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mamá aunque no me dejes ir, yo me voy a salir sin tu permiso. - Méteme a donde quieras.
<ul style="list-style-type: none"> - A qué chavos viste (le pegó). - No te creo mentirosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ninguno. - No lo vuelvo a hacer.
<ul style="list-style-type: none"> - La regañó y le dijo que le iba a quitar los privilegios que tenía. - si, pero que sea la primera y última vez que lo haces. - Bueno, está bien, vamos a llegar a un acuerdo, te pongo un castigo muy severo y lo cumples, y entonces lo olvidamos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como crees papá si no voy nunca a fiestas. - esta bien no lo vuelvo a hacer, me siento muy culpable por lo que hice.

Al analizar los guiones elaborados por los alumnos se pueden identificar claramente algunas pautas de comportamiento que en su mayoría tienden a

ser agresivas, por parte sobre todo de los padres, mientras que los hijos tienden a mostrar una conducta ante todo pasiva ante los reclamos. Por otra parte, se puede inferir el papel que toman algunos de los alumnos en este tipo de situaciones, además de la forma en cómo ellos han aprendido a relacionarse y a resolver los problemas.

En uno de los ejemplos, también se observa una actitud retadora por parte del hijo, como una forma de confrontarse a las figuras de autoridad y de responder a una situación agresiva.

Después de llevar a cabo el análisis dentro del grupo los alumnos no sólo identificaron dichas pautas de comportamiento dentro de los diálogos, sino que además indicaron que en ocasiones una respuesta agresiva por parte del hijo sólo desencadenaba más violencia por parte de los padres.

Actividad: Tipos de conductas.

El objetivo de esta actividad consistía en que los alumnos identificaran, por equipo a partir de una serie de instrucciones, conductas pasivas, agresivas o asertivas, dependiendo del tema asignado. A continuación se presentan las hojas de trabajo resultas por los equipos.

LOS ASERTIVOS



Expresan directamente lo que sienten, sus necesidades, sus derechos y sus opiniones, pero sin violar los derechos de los demás.

Permíteme decirte que estoy bastante molesto porque ayer me quedé esperándote y tú no apareciste.

Es que ...



En las conversaciones con los demás, lo que expresan con palabras va acompañado de **conductas no verbales**: postura adecuada, gestos con la cara, las manos...



CONDUCTA ASERTIVA = ESTO ES LO QUE YO PIENSO
ESTO ES LO QUE YO SIENTO

...para decir todo esto no se necesita humillar, desagradar o fastidiar a los demás. La conducta asertiva respeta a uno mismo (defiendes tus derechos) y a los demás.

- Para comunicarte mejor.
- Para conseguir respeto.
- Para mejorar tu AUTOESTIMA

¿Cuáles son mis derechos?

Derecho de jugar
Derecho de opinar...

¿Cuáles son sus derechos?

A estudiar
A darnos nuestro lugar



TÚ PUEDES SENTIRTE SATISFECHO/A DE HABER EXPRESADO TUS PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS, AUNQUE NO HAYAS CONSEGUIDO LO QUE TE PROPONIAS.

► ¿QUÉ PIENSAN?

Las personas asertivas antes de hablar piensan las consecuencias de lo que van a decir, de manera que no perjudique a los demás, pero expresando claramente lo que pretenden.

Si yo expreso mi alegría, entonces ellos...seguro que se alegrarán también.

Si yo le expreso mi enfado, entonces él...

- a) ...disgusto
- b) ...enfada
- c) ...ignora

► ALGUNOS EJEMPLOS

- Si un amigo está tardando mucho a una cita, cuando llegue tú tienes derecho a ...

a. reclamar

- Si un compañero no te devuelve el libro después de varios meses, tú tienes derecho a ...

reclamarlo

- Si te han dado un producto defectuoso en la tienda, al darte cuenta de ello tú tienes derecho a ...

regresarlo a

pedir tu dinero



TÚ PUEDES EXPRESAR MOLESTIAS LEGÍTIMAS, CRÍTICAS JUSTIFICADAS, EXPRESAR TUS SENTIMIENTOS.

► VENTAJAS

- Te sientes mejor por haber sido capaz de expresar tus opiniones, aunque no hayas conseguido otros objetivos.
- Te defiendes bien en tus relaciones interpersonales.
- Aumentas la confianza en ti mismo/a.

¿CÓMO PUEDO SER YO UNO DE ELLOS?



► PARA ACTUAR ASERTIVAMENTE...

1.º Piensa qué quieres (decir, hacer, ...).

2.º Piensa en las consecuencias de tu conducta.

Si yo digo/hago esto, ocurrirá que ...



3.º Actúa (di o haz) respetando el derecho de los demás.

► ¿Quién se comporta asertivamente?

..... todos

¿Por qué? todos participaron y opinaron en grupo.

- Ha ayudado a mantener la conversación.
- Ha participado.
- Ha expresado sus opiniones.
- Ha dicho lo que pensaba sin reparo.
- No ha molestado a nadie.
- Se siente bien por su aportación. Aumenta su confianza.



► **ESTO ES SER ASERTIVO:**

TÚ Y TU AMIGO ESTÁIS JUGANDO AL PARCHÍS.

- **AMIGO:** ¡No puedes adelantar seis puestos!
- **TÚ:** Perdona, pero las reglas del juego dicen que sí lo puedo hacer.
- **AMIGO:** Pero así no se juega.
- **TÚ:** Tú sabes perfectamente que puedo.
- **AMIGO:** Bueno, vale.



¡BRAVO! TE HAS EXPRESADO ASERTIVAMENTE.

- Has defendido tus derechos.
- No has ofendido ni fastidiado a tu amigo.
- Has conseguido tus derechos que eran justos.
- Has resuelto un problema con habilidad y sin enfadarte.

¿EN CUÁNTAS SITUACIONES PARECIDAS ACTÚAS ASÍ? Intenta recordarlas.

► **ESTO ES SER ASERTIVO**

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.

¿Dónde podríamos ir?

No sé.

Podríamos preguntarle a mi primo, él ha dicho que tiene una nueva cadena de música.

¿Tú qué dices, Miguel?

Miguel, ¿qué idea llevas para la fiesta?

¿Quién, yo?

Ahí, sí.

Si, tu dijiste que te gustaría que estrenásemos tu supercadena nueva.

Podemos quedar a las 6.

Es un poco tarde.

Yo creo que es un poco pronto.

Podríamos votar.

¿Os parece bien?

Comportarte asertivamente no quiere decir que no haya conflictos en tus relaciones con los demás. Los conflictos suelen ser frecuentes, lo importante es prevenirlos y resolverlos sin que te afecte demasiado.

LOS AGRESIVOS

Las personas que se comportan de modo agresivo ...

- Violan los derechos de los demás.
- Es una conducta inapropiada.
- Ofenden, insultan, amenazan y son muy hostiles, humillan.



Cuando alguien se comporta de manera agresiva en sus relaciones interpersonales...



emplea gestos amenazantes, lenguaje con doble sentido que ofende, desprecio por lo que los demás opinan.

EL OBJETIVO DE LOS QUE SE COMPORTAN AGRESIVAMENTE ES VENCER. FORZAR A LA OTRA PERSONA A PERDER, SALIRSE SIEMPRE CON LA SUYA A COSTA DE LO QUE SEA.

¿Cómo?



Humillando a los demás.

¡Pero tú qué sabes!



Pierden el control de sí mismos.

Lo que yo digo es importante, lo tuyo no.



Lo suyo no son HABILIDADES SOCIALES. Van perdiendo amigos. La gente les evita.



▶ ESTO ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.



No tenéis ni idea, nos podemos divertir más yéndonos a otro sitio.



Deberías cuidar un poco más tu manera de hablar, siempre estás "descalificando" lo que decimos.



Bah, me da igual.



► ¿Quién se comporta de manera agresiva?

Pedro

¿Por qué? humilla de forma agresiva

- Descalifica las opiniones de los demás.
- Es grosero en su manera de hablar.
- Ofende a los demás.
- Piensa que es superior.

► ¿En alguna ocasión tu comportamiento ha sido agresivo? Descríbelo.

1- Ofendí a una persona por su forma de vestir y peinarse.
2- No obedeciendo y diciendo groserías.

► ¿Cómo actuarías ahora en esa situación?

Con más respeto y no ofender a las personas.
Respetar a las personas.

LOS AGRESIVOS

Las personas que se comportan de modo agresivo ...

- Violan los derechos de los demás.
- Es una conducta inapropiada.
- Ofenden, insultan, amenazan y son muy hostiles, humillan.



Cuando alguien se comporta de manera agresiva en sus relaciones interpersonales...



emplea gestos amenazantes, lenguaje con doble sentido que ofende, desprecio por lo que los demás opinan.

EL OBJETIVO DE LOS QUE SE COMPORTAN AGRESIVAMENTE ES VENCER. FORZAR A LA OTRA PERSONA A PERDER, SALIRSE SIEMPRE CON LA SUYA A COSTA DE LO QUE SEA.

¿Cómo?



Humillando a los demás.

¡Pero tú qué sabes!

Pierden el control de sí mismos.

Lo que yo digo es importante, lo tuyo no.

Lo suyo no son HABILIDADES SOCIALES. Van perdiendo amigos. La gente les evita.



▶ ESTO ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.



No tenéis ni idea, nos podemos divertir más yéndonos a otro sitio.



Deberías cuidar un poco más tu manera de hablar, siempre estás "descalificando" lo que decimos.



Bah, me da igual.



► ¿Quién se comporta de manera agresiva?

Juan y Pedro.....

¿Por qué? tenían una conducta muy fea
y agresiva.....

- Descalifica las opiniones de los demás.
- Es grosero en su manera de hablar.
- Ofende a los demás.
- Piensa que es superior.

► ¿En alguna ocasión tu comportamiento ha sido agresivo? Descríbelo.

- 1- Con el maestro José Antonio de Matemáticas
- 2- Con varias personas.....
- 3- Con el maestro de Matemáticas.....
- 4- Sí, con el Subdirector.....
- 5- Sí, cuando le digo de cosas al de Matemáticas.....

► ¿Cómo actuarías ahora en esa situación?

Comportarnos bien, no ser agresivos,
en una situación deberíamos primero
hablar.....

LOS NO-ASERTIVOS

► ¿CÓMO SON?

Las personas con comportamiento no asertivo son incapaces o tienen mucha dificultad para expresar sus sentimientos, sus pensamientos, sus opiniones. Son incapaces de decir que NO. Dejan que los demás violen sus derechos.



► ¿QUÉ HACEN?

Comportarse de manera no-assertiva es ...

- Evitar la mirada del que te está hablando.
- Apenas se le oye cuando habla.
- Postura corporal tensa.
- "Nervios, muchos nervios", tics, movimientos inapropiados.



LA CONDUCTA NO ASERTIVA= UNA FALTA DE RESPETO HACIA TUS PROPIAS NECESIDADES.

► DESVENTAJAS

Al actuar de manera no asertiva (pasiva)...

- Te sientes incomprendido.
- Te sientes mal contigo mismo/a.
- Algunos dolores de cabeza, nervios, etc., son debidos a ello.
- Los demás no llegan a comprendernos bien.



LAS PERSONAS QUE ACTÚAN DE MANERA NO-ASERTIVA SUELEN TENER SENTIMIENTOS DE INFERIORIDAD.

"Yo no pinto nada". "Yo no cuento para esto". "Que se aprovechen de mí si quieren". "Yo no soy nadie". "Tú eres superior". "Lo mío no es importante".

TÚ NO TE MERECE PENSAR ESO.

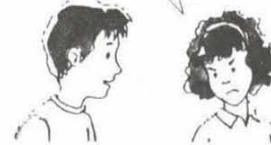


► ESTO ES COMPORTAMIENTO NO-ASERTIVO (PASIVO)

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.

¿Dónde podríamos ir, Sandra?

Psss, no sé.



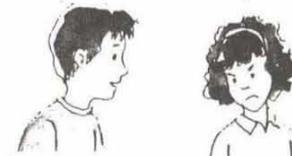
¿Tú qué opinas?

Lo que vosotros queráis.



Me gustaría que fuésemos a mi casa, veréis cómo suena mi nueva minicadena.

Bueno.



¿A ti qué te parece?

Es que ...

Apenas te oigo. ¿Qué dices?



El caso es que mi idea sería ir a casa de Julián, allí seguro que todos lo pasaríamos bien.

¿Piensas algo?

No, no, nada.



Debería haberles dicho mi opinión. Ahora me encuentro más nerviosa.



► ¿Quién está actuando de una manera NO-ASERTIVA?

Sandra

¿Por qué? No da su opinión

No ha expresado lo que pensaba.

Estaba muy nerviosa.

Enojada

► ¿En qué situaciones tu conducta no ha sido asertiva? Explicalas.

- 1- Cuando mi hermana me lleva a la fuerza a conocer a su novia.
- 2- Cuando me hicieron jugar futbol a la fuerza
- 3- Cuando me llevaron a la fuerza al seguro.
- 4- Cuando me llevan a fuerza a cuidar la tienda
- 5- Cuando no quería apuntar en una hoja

► La conducta ^{NO} asertiva tiene muchas desventajas; para ti, ¿cuáles son las principales desventajas?

Hay desventajas porque no decimos lo que sentimos o lo que pensamos

Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos en la actividad, se puede observar que: en el caso de quienes resolvieron las hojas que correspondían al tema de asertividad, los alumnos lograron identificar derechos tanto propios como ajenos, así como situaciones en las cuales las personas se comportan de forma asertiva, por otra parte, indicaron que la forma en cómo se piden las cosas determina también la actitud del interlocutor.

En el caso de quienes resolvieron la parte correspondiente a la conducta agresiva, establecieron quién se comportaba de forma agresiva y cuáles eran algunas de las características de esta persona (tenía una conducta muy fea, agresiva, descalificaba lo que otros decían, era grosero y ofendía a los demás), por otra parte, identificaron situaciones en las cuales ellos mismos se habían comportado de esta forma y presentaron alternativas de conducta para futuras situaciones.

Por último, los alumnos que contestaron el tema de los no asertivos, identificaron quien era la persona que se comporto de forma pasiva, así como algunas de las características de estas personas. Además señalaron situaciones en las cuales se han comportado de forma no asertiva y cuáles son algunas de las desventajas que esto genera.

Actividad: “Elige cuidadosamente tus palabras”.

El objetivo de esta actividad consistía en reconstruir una serie de oraciones considerando el esquema de la comunicación asertiva (Me siento..., cuando..., porque..., me gustaría...), para lo cual se empleó un cuestionario. A continuación se presentan algunas de las respuestas dadas por diferentes alumnos.

ORACIÓN.	RESPUESTAS	
Siempre llegas tarde.	Me siento un poco mal Cuando quedamos en algo Porque no llegas a la hora Me gustaría que llegaras temprano.	Me siento sola Cuando te tardas Porque me aburro Me gustaría que llegaras más temprano.

ORACIÓN.	RESPUESTAS	
Siempre me ignoras cuando salimos.	Me siento triste Cuando me ignoras Porque no me pones atención Me gustaría que me hicieras caso.	Me siento mal Cuando me ignoras Porque siento como si estuviera hablando sólo Me gustaría que me escucharas.
Nadie en este lugar aprecia mi trabajo.	Me siento triste. Cuando no toman en cuenta el trabajo que hago Porque me hacen sentir que de nada sirve mi esfuerzo Me gustaría que trataran de apreciar mi trabajo.	Me siento mal Cuando me dicen que está mal mi trabajo Porque me quitan las ganas de volver a hacerlo Me gustaría que apreciaran más lo que hago.
¡No me grites!	Me siento mal Cuando me gritas Porque me siento maltratada Me gustaría que cambiaras tu tono al hablar.	Me siento mal Cuando te pones a decirme de cosas Porque siento que ya no me quieres Me gustaría que no me gritaras.
¡No me interesa si tienes otras cosas que hacer, quiero hablar contigo ahora!	Yo se que estás ocupado Pero me gustaría que habláramos.	Yo se que tienen muchas cosas que hacer Pero me gustaría que en cuanto puedas platicáramos.

Como se puede observar en los ejemplos presentados, los alumnos brindaron respuestas más asertivas a las oraciones que se habían planteado, y, en general los alumnos coincidieron en la forma de resolver las oraciones, señalaron que al expresar lo que ellos sienten cuando se da determinada situación y brindar una alternativa a la otra persona, se evitan en la mayoría de los casos situaciones y actitudes agresivas por parte de su interlocutor.

Tema: Sexualidad.

Actividad: "Doctora corazón"

El propósito de esta actividad consistía en que los alumnos identificaran cómo las actitudes, conocimientos y valores influyen en la forma en que se conceptualiza y se vive la sexualidad, y cómo se establecen determinadas pautas de comportamiento para hombres y mujeres desde el cómo se deben entablar las relaciones entre ambos. Para lo cual se formaron

equipos (de hombres y mujeres), los cuales debían dar respuesta a una carta, a continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos.

PREGUNTA	RESPUESTAS	
	Hombres	Mujeres
1. ¿Los hombres sienten diferente que las mujeres? Si es así, ¿en qué son diferentes?	Sienten lo mismo que nosotros, aunque a veces las mujeres son más sensibles.	Si existen diferencias, porque la forma de pensar y de sentir entre nosotras y los hombres es diferente.
	Ambos sienten distinto, porque tienen diferentes pensamientos y carácter.	Sí son diferentes, porque a los hombres les vale andar con muchas y a las chavas nada más les importa andar con un solo hombre.
2. ¿Quién tiene que hablar primero?	Nosotros tenemos que hablarle primero.	El hombre tiene que empezar a hacerle la plática.
	El hombre.	No esta bien que ella le hable, pero podría hablarle a uno de los amigos de él para después conocerlo.
3. ¿Quién decide a donde vamos?	Los dos tenemos que decidir.	El hombre.
	Los dos deciden a que lugar van.	Entre los dos deciden.
4. ¿A quién le toca pagar?	Los hombres tenemos que pagar.	Al hombre le toca pagar.
	Pues el hombre porque tiene que ser amable con ella.	Él tiene que pagar
5. ¿Quién de los dos se tiene que declarar?	Nosotros nos tenemos que declarar.	El chavo tiene que llegarle a la chava.
	El hombre.	El tiene que decirle a la chava que si quiere andar con él.
6. Si llegamos a ser novios, ¿voy a poder seguir saliendo con mis amigas y amigos?	Si pueden seguir saliendo con sus amigos.	No, porque tienes que dedicarle más tiempo a tu novio, porque si no se te va.
	Si puedes seguir viendo a tus amigos.	Puede seguirlos viendo, porque la mujer no se debe sobajar a él.

PREGUNTA	RESPUESTAS	
	Hombres	Mujeres
7. ¿Le digo lo que siento por él/ella? ¿O finjo que no me importa tanto?	Si tienes que decirle tus sentimientos y no tienes que fingir porque así no se lleva una relación.	Si debes decirle lo que sientes porque si no, no se fijará en ti.
	Si debes decir lo que piensas y sientes.	Si debe decirle lo que siente.

En la mayor parte de las respuestas se puede apreciar la forma en que los alumnos han aprendido los roles que la sociedad asigna para cada uno de los géneros, de acuerdo con lo cual el hombre es quién provee y el que toma la iniciativa, mientras que la mujer debe tomar un papel mucho más pasivo, no tomando la iniciativa y estar al pendiente del otro. Aunque también, comienzan a observarse algunos cambios en cuanto a la toma de decisiones, la cual comienza a ser de forma más compartida, situación que anteriormente era algo exclusivo de los hombres.

Actividad: “Definiendo la sexualidad”

El objetivo de esta actividad se encaminaba a que los alumnos definieran con sus propias palabras que entienden por sexualidad, para los cual se formaron algunos equipos cuyas definiciones se muestran a continuación.

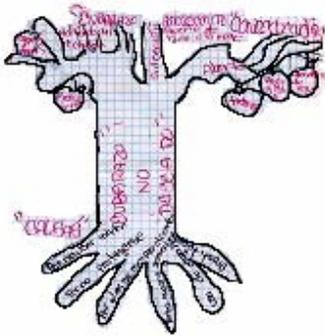
EQUIPO.	DEFINICIÓN
1	“La sexualidad es la forma en cómo nos comportamos de acuerdo a nuestro sexo, varía de una sociedad a otra, y se manifiesta en la forma de vestir, en los sentimientos, en las actitudes que presentamos. Está presente en cualquier actitud”.
2	“El sexo comprende las características biológicas que distinguen a los hombres y mujeres y que se determinan a partir de la diferencia de los órganos sexuales. La sexualidad, se relaciona con conductas, la forma de vestirnos, de actuar”.
3	“La sexualidad es lo que distingue a un hombre de una mujer”.

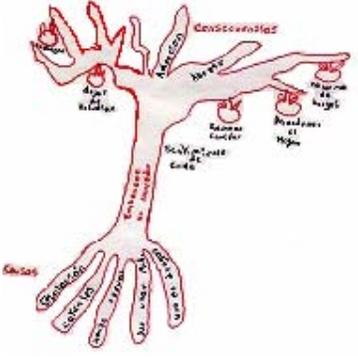
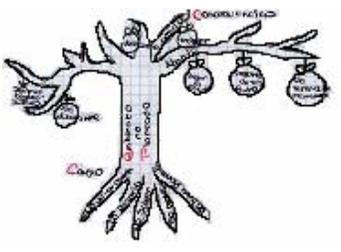
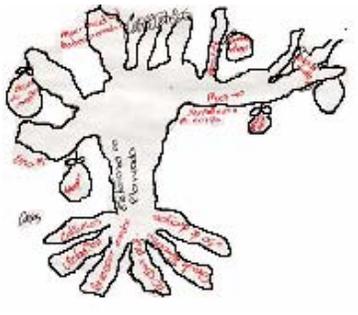
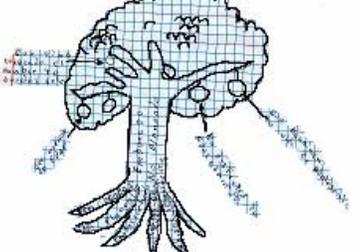
EQUIPO.	DEFINICIÓN
4	“La sexualidad nos diferencia a mujeres y a hombres, como en la forma de actuar y de vestirnos, además varía de un lugar a otro”.
5	“La sexualidad es la forma en como nos comportamos dependiendo de nuestro sexo”.

Al considerar las respuestas brindadas por los alumnos, en torno al cómo conceptualizan ellos la sexualidad, se puede apreciar que destacan varios aspectos importantes de ella, como lo son: la forma de comportarse y de pensar, las cuales varían de una cultura a otra, y que se establecen a partir de la diferencia sexual.

Actividad: “El árbol de los problemas”

El objetivo de esta actividad consistía en que los alumnos identificaran algunas de las causas por las que se da el embarazo durante la adolescencia, así como algunas de las posibles consecuencias que trae consigo esta situación. A continuación se presentan algunos ejemplos de los trabajos realizados por los alumnos.

CAUSAS	CONSECUENCIAS	IMAGEN.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por no usar el condón. ✓ Por no protegerse. ✓ Porque se rompió el condón. ✓ Por abusos sexuales. ✓ Prostitución. ✓ Descuido. ✓ Olvido. ✓ Falta de común acuerdo en la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rechazo familiar. ✓ Consumo de drogas. ✓ Aborto. ✓ Adopción. ✓ Muerte de la madre. ✓ Tener que trabajar. ✓ Dejar de estudiar. ✓ Abandono de hogar. 	

CAUSAS	CONSECUENCIAS	IMAGEN.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Violación. ✓ Abuso sexual. ✓ No usar métodos anticonceptivos. ✓ Uso de drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tener que trabajar. ✓ Dejar de estudiar. ✓ Adopción. ✓ Aborto. ✓ Rechazo familiar. ✓ Sentimientos de culpa. ✓ Consumo de drogas. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ No utilizar condón. ✓ No pensarlo. ✓ No saber. ✓ No protegerse. ✓ No haber planeado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No divertirse. ✓ Ser más responsables. ✓ Mantenerlo. ✓ Adopción. ✓ Aborto. ✓ Trabajar. ✓ Regaños de tus padres. ✓ No tener quien me mantenga. ✓ Tener que trabajar 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calientes. ✓ Violación. ✓ No usar condón. ✓ No usar métodos anticonceptivos. ✓ Falta de información. ✓ Uso de drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajar. ✓ Dejar de estudiar. ✓ Muerte del bebé o de la madre. ✓ Adopción. ✓ Aborto. ✓ Sentimientos de culpa. ✓ Rechazo de la familia. ✓ Abandono del hogar. ✓ Consumo de drogas. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ No usar condón. ✓ No planearlo. ✓ Por emborracharse. ✓ Por tratar de experimentar. ✓ Abusos sexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que si no responde el hombre te quedas sola. ✓ No disfrutas tu adolescencia. ✓ Se arruina tu vida de adolescente 	

Al analizar las respuestas brindadas por los alumnos se encontraron los siguientes resultados: en general tienen claro cuales son algunas de las causas por las que se dan los embarazos durante la adolescencia, entre las más citadas por ellos están la desinformación, el no utilizar métodos anticonceptivos y el abuso sexual.

Por otra parte, la mayor parte de las consecuencias que ellos señalan son el abandono de estudios, el tener que trabajar, el rechazo o enojo por parte la familias, el que en ocasiones el tener que decidir darlo en adopción y en otros casos tener que abortar lo cual implica el riesgo que la madre muera o quede estéril.

Uno de los aspectos que llama la atención es el que varios coincidieron en anotar el consumo de drogas como parte de las consecuencias de un embarazo durante la adolescencia, al pedirles a los alumnos que brindaran una mayor explicación a esto, indicaron que en ocasiones la presión por parte de la familia, así como el abandono por parte de la pareja traen consigo que la mujer se sienta sola, lo que la lleva a refugiarse y recurrir a las drogas.

✓ ***De la evaluación final.***

Para fines estadísticos, en el análisis de los resultados sólo se tomaron en cuenta los puntajes de aquellos alumnos que contaban con la evaluación inicial y la final, reduciéndose la muestra 20 sujetos. Al final de la sección se presenta la evaluación correspondiente al logro de los objetivos a nivel socio-afectivo.

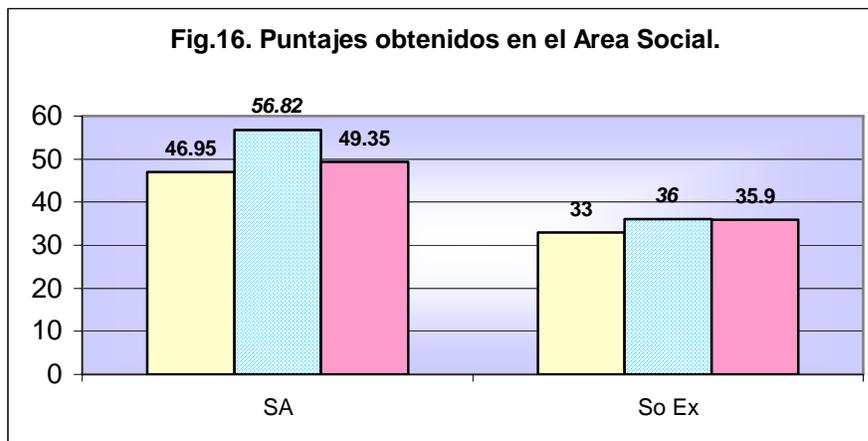
a. Autoconcepto.

Para determinar si existían diferencias significativas en cuanto a su nivel de autoconcepto, antes y después de la aplicación del programa se llevó a

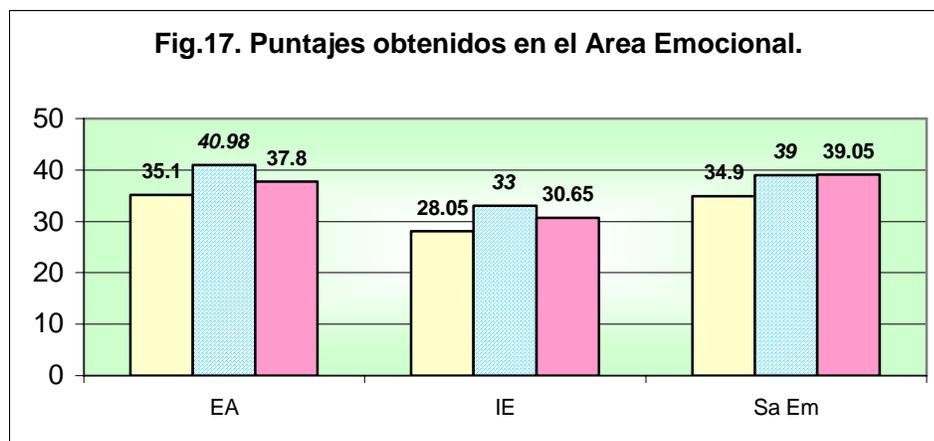
cabo el análisis estadístico Wilcoxon, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9. Resultados de la aplicación Antes-Después de la Escala de Autoconcepto	
Subescala	Valor de la probabilidad asociada
Sociabilidad afiliativa	0.098
Sociabilidad expresiva	0.856
Estado de ánimo	0.369
Interacción emocional	0.420
Salud emocional	0.344
Ocupacional-educacional	0.716
Iniciativa	0.888
Ético-moral	0.275

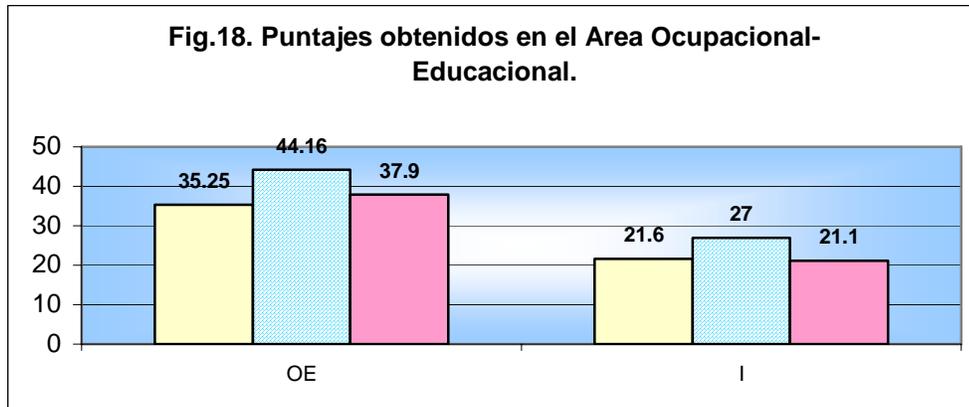
Utilizando un nivel de significancia de 0.05, ninguna de las áreas del grupo resulta significativa, por lo que estadísticamente no existen diferencias entre los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación del taller. A continuación se presentan los resultados obtenidos de forma gráfica, para cada una de las áreas.



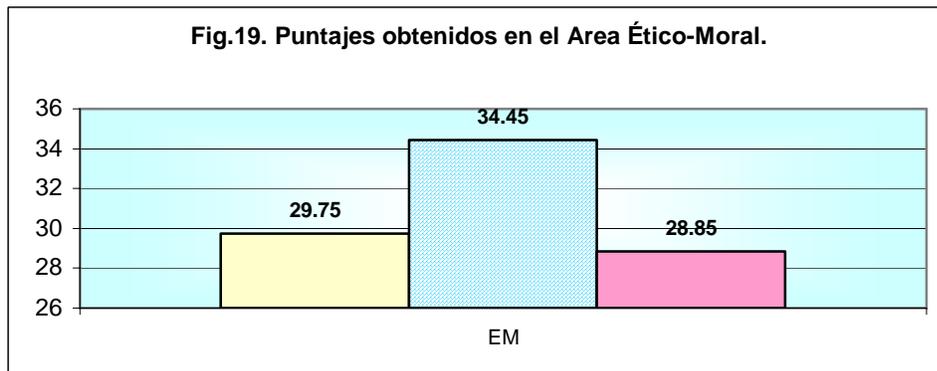
Área social (SA y So Ex), como se puede apreciar en el gráfico 16, los alumnos muestran tanto en la evaluación inicial como en la final un bajo puntaje en relación a lo esperado, lo cual indica una incapacidad para poder entablar relaciones profundas con otras personas y que al mismo tiempo les resulten placenteras, esto debido a que no pueden, en general, expresar sus sentimientos de forma adecuada ya que el tipo de relaciones que entablan tiende a ser más de tipo superficial, es decir, donde el compromiso de dar y recibir es muy poco.



Área Emocional (EA, IE y Sa Em): En esta área, como se puede observar los puntajes obtenidos son inferiores a lo esperado, lo cual nos indica que se les dificulta expresar sus sentimientos hacia otras personas y que sólo se sienten capaces de hacerlo cuando la relación que mantienen con estas es más cercana, aunque a pesar de las dificultades que esto podría generar en general muestran capacidad para adaptarse a las situaciones que se le presenten (ver Fig. 17).



Área Ocupacional-Educacional (OE y I); por los puntajes obtenidos podemos observar que en general se perciben a sí mismos como personas un tanto incumplidas y poco trabajadoras, lo cual se relaciona con su apatía hacia las clases, tal vez porque no le dan un significado o sentido a lo que realizan (ver Fig. 18).

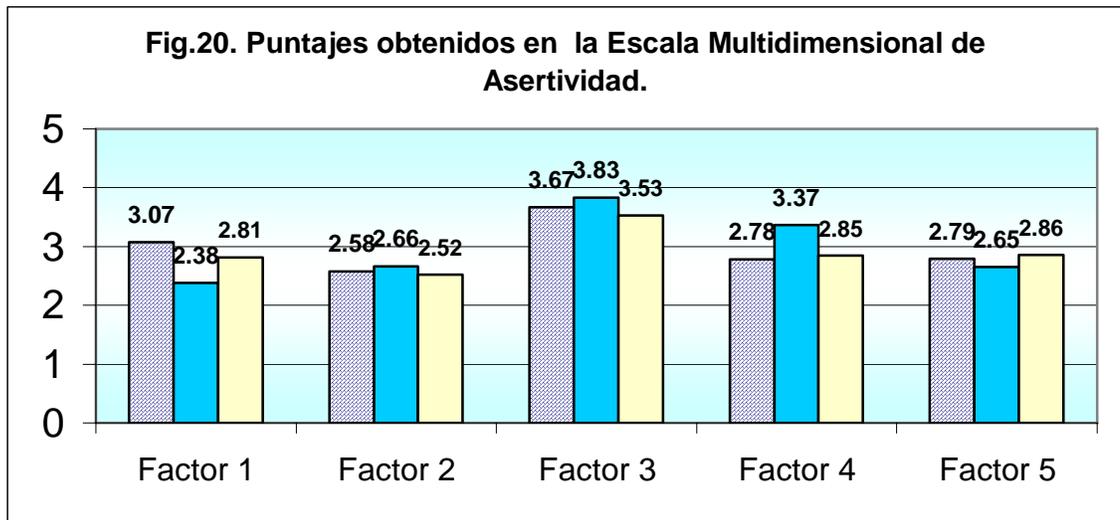


Área Ético-Moral (EM), está área nos indica que los alumnos continúan siendo deshonestos y falsos en sus acciones, no sólo hacia las demás personas sino también hacia sí mismos, tal vez por esta razón no se muestran cambios significativos en ninguna de las áreas que conforman la escala (ver Fig. 19).

b. Asertividad.

Con la finalidad de determinar si habían diferencias en los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación del taller, se aplicó el estadístico

Wilcoxon, en el cual se obtuvo una probabilidad asociada de 0.526, el cual es mayor al nivel de significancia (0.05), lo cual nos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación del taller, por lo tanto no se logró un cambio de actitud en esta área.



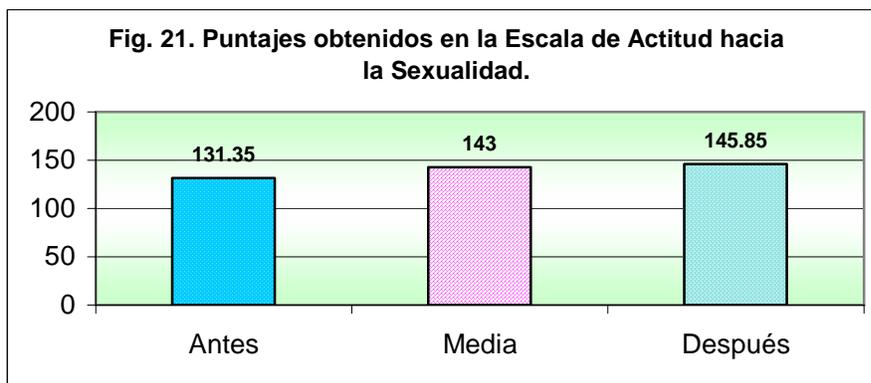
En esta área como se mencionaba tampoco se muestran cambios significativos, es decir, son capaces de expresar sus sentimientos y pensamientos a las personas que les son más cercanas, aunque dicha expresión de afecto tiende a ser de forma indirecta, ya que estos medios le dan mayor seguridad (ver Fig. 20).

También se puede observar una mejoría en cuanto a su forma de comportarse con las demás personas, ya que aunque la escala nos indicaba desde un inicio que los alumnos eran en general asertivos, cuando se inició el trabajo con ellos se encontró que eran muy agresivos entre ellos, lo cual fue disminuyendo paulatinamente a lo largo de las diferentes sesiones, lo cual nos indica que son más asertivos en su trato hacia las demás personas.

c. Sexualidad.

También en esta área se llevó a cabo un análisis estadístico para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los puntajes obtenidos.

Se empleó el estadístico Wilcoxon, y el valor obtenido (probabilidad asociada) fue de 0.006, el cual es menor al nivel de significancia obtenido (0.05), a partir de esto podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la actitud que muestran los estudiantes antes y después de la aplicación del taller.



Como se indicó anteriormente y como se puede apreciar en el gráfico (ver Fig. 21), hay un cambio significativo en esta área, ya que los alumnos al inicio del taller presentaban en general una actitud negativa (75%) en comparación con la media esperada, hacia aspectos relacionados con la sexualidad como: uso de anticonceptivos, masturbación, prácticas sexuales, etc., lo cual indicaba que mucha de la información que tenían sobre estos temas era producto de los tabúes y mitos que aún en la actualidad existen en relación con estos temas.

Cuando se realizó la evaluación final se encontró que dicha actitud negativa había cambiado significativamente, ya que del total de alumnos el 65%

mostraba tener una actitud positiva hacia los diversos aspectos de la sexualidad, y no sólo eso también contaban con más conocimientos en cuanto al uso de métodos anticonceptivos, embarazo adolescente e infecciones de transmisión sexual.

d. Evaluación de los objetivos a nivel socio-afectivo.

Por último, aunque no se empleó un instrumento para evaluar los resultados a nivel socio-afectivo; cabe destacar algunos de los cambios que se observaron durante la implementación del programa.

Durante la primera parte del programa de intervención los alumnos mostraron dificultades para realizar actividades en equipo; ya que durante las mismas la actividad era realizada por uno o dos de los miembros mientras los demás platicaban o realizaban tareas de otras materias. Sin embargo; conforme se fue avanzando las sesiones y, al ir propiciando la participación de los integrantes del equipo haciéndoles ver que su aportación al trabajo del grupo era importante, fue que se logró establecer no sólo situaciones de aprendizaje cooperativo, sino que además, se estimuló la comunicación y conocimiento entre los mismos; esto da cuenta de se logró favorecer un ambiente adecuado que permitió la expresión y escucha de las opiniones y comentarios de los estudiantes.

Por otra parte, cabe mencionar el hecho de que los alumnos mostraron y expresaron abiertamente gusto por aquellas actividades que implicaban el trabajo en equipo, ya que consideraban que eran oportunidades en las cuales podían conocer más a sus compañeros. Por lo anterior, se considera que en cierta medida se lograron algunos de los objetivos a nivel socio-afectivo inicialmente planteados.

11. Conclusiones

El presente taller de intervención, se realizó bajo una modalidad teórico-vivencial, debido a que dentro de los objetivos del taller se encontraba proporcionar información a los alumnos sobre los temas de autoconcepto, asertividad y sexualidad; y al ser vivencial, también se podían incorporar las experiencias de los alumnos, con la finalidad de que las actividades resultaran más significativas para ellos.

El taller de intervención tuvo como propósito, por una parte, brindar información clara sobre los temas abordados, y, por otra parte, favorecer el desarrollo de un adecuado autoconcepto, de una buena comunicación y de una actitud más favorable hacia la sexualidad.

Otro de los objetivos del presente trabajo, se refería a la elaboración de un programa de intervención ajustado a las necesidades de la población con la cual se trabajó, para lo cual se retomaron algunos de los resultados obtenidos por el Cuestionario de Detección de Necesidades y de las diferentes escalas utilizadas. Considerando estos resultados, se elaboró un programa en el cual se abordaron los temas anteriormente mencionados, llevando a cabo de esta forma otro de los objetivos, ya que al realizar la aplicación del mismo, se abrió la posibilidad de que los alumnos contaran con un espacio específico en el cual, pudieran expresar las dudas o inquietudes en relación a los temas que se abordaron; y por otra parte, los alumnos recibieron información objetiva sobre los contenidos tratados.

Por otra parte, al analizar los resultados obtenidos por la escala de Autoconcepto durante la evaluación inicial, se encontró el grupo en general no tenían un buen autoconcepto de sí mismos, debido quizá a problemas como: las bajas calificaciones y pleitos con sus padres, novios, compañeros y maestros, lo que tal vez repercutió en su estado de ánimo.

Por otra parte, se consideraban a sí mismos como personas flojas o deshonestas, probablemente debido a que esos eran los mensajes que ellos percibían de las personas significativas a su alrededor (padres, hermanos, profesores y amigos), lo cual constituye uno de los medios a partir de los cuales el adolescente obtiene información para construir su autoconcepto (Rogers, 1994; Burns, 1990, y L'Écuyer, 1985, citados en Aguilar, 2001).

En las relaciones que entablan, tienden a evitar expresar lo que realmente piensan y sienten tal vez por el temor de que al hacerlo, en un momento u otro pueden ser lastimados; de esta forma se, protegen de la crítica de otros al no mostrarse como realmente son, y, por otra, pueden integrarse y formar parte de un grupo al aceptar lo que otros dicen, obteniendo de esta un cierto nivel de individualidad. Por lo que tratan de adaptarse a su medio utilizando las pocas herramientas con las que cuentan aunque éstas en ocasiones no sean las más adecuadas (Flores y Díaz-Loving, 2002; Castanyer, 1997; Aguilar, 1987; Martínez, 2003).

Es por ello que se consideró como parte del programa mejorar el autoconcepto que ellos tienen así como reforzar las habilidades asertivas con las que cuentan, ya que se ha demostrado en diversas investigaciones que, cuando una persona tiene un buen manejo de ambas es capaz de dar una adecuada solución a las diversas problemáticas que se le presenten, sea sobre cualquier tema (Flores, 1994; Branden, 1995; Frey y Carlock, 1989; citado en Mruk, 1999).

En lo que se refiere a los resultados obtenidos por la escala de actitud hacia la Sexualidad, se encontró que en un principio esta tendía a ser negativa, en parte debido a que, los alumnos no contaban con información suficiente en lo que al tema se refiere, y los pocos datos que tenían, eran en su mayoría producto de la desinformación que aún en la actualidad existen con respecto a todo lo relacionado con sexo y sexualidad. Además, es importante considerar que la información que recibían en relación a la sexualidad provenía, en su

mayoría, de las pláticas que entablaban con sus pares, que al estar igual de desinformados que ellos, tienden a repetir y a creer aún en los mitos que se generan en torno al tema, lo cual de alguna forma explica los puntajes bajos obtenidos por los alumnos en la escala.

Las primeras sesiones del taller, estaban enfocadas a favorecer una mayor cohesión grupal, que permitiera crear un ambiente de confianza en el cual los alumnos pudieran además de expresar sus dudas, compartir experiencias personales.

Sin embargo, se consideró necesario realizar un ajuste al programa de intervención con la finalidad de poder alcanzar los objetivos inicialmente planteados; esto debido a varios factores, entre los cuales destacan: una falta de apoyo por parte de la institución en la cual se realizó la implementación del trabajo, en el sentido de que no había una adecuada organización dentro de la escuela que facilitara la realización de las actividades contempladas; por otra parte, en diversas ocasiones los alumnos mostraron conductas inapropiadas (salirse del salón, pararse constantemente, realizar tareas que no se relacionaban con la actividad a trabajar, entre otras); y el que debido a la premura con la que se consiguió la institución; así como la necesidad de tener que cumplir con tiempos estipulados, la planeación de las actividades no fue la más apropiada; lo cual evidentemente repercutía en el logro de los objetivos.

Por lo anterior fue necesario realizar nuevos acuerdos con la institución para de esta forma alcanzar los objetivos planteados; además de reorganizar los contenidos del programa de intervención.

De tal forma que la primera parte del taller estuvo formada por 10 sesiones en las cuales se realizó la presentación por parte de las facilitadoras, se revisaron temas como la adolescencia; la definición de autoestima y autoconcepto, los factores que afectan o influyen en estas, así como el reconocimiento de habilidades y limitaciones.

Después de realizar la reorganización del programa, se llevaron a cabo otras 17 sesiones, en las cuales se volvió a realizar una integración grupal, considerando el esquema de trabajo de un grupo de la Asociación Pro Derechos Humanos (2000), la cual consiste en pasar por una serie de etapas en las cuales se trata de favorecer la cohesión grupal y la confianza dentro del grupo.

Posteriormente, se revisó el tema de Asertividad dentro del cual se incluyeron los siguientes subtemas: factores que afectan la comunicación, tipos de comunicación (pasiva, asertiva y agresiva), los derechos asertivos y el esquema de la comunicación asertiva.

Para finalizar, se revisaron algunos temas relacionados con la sexualidad, dentro del cual se estableció la diferencia entre los términos: sexo, sexualidad y género, además se revisaron temas como: roles sexuales, métodos anticonceptivos, embarazo adolescente, infecciones de transmisión sexual y factores que influyen en la elección de pareja.

Al llevar a cabo la actividad del collage sobre lo que es la adolescencia y cuáles son algunas de las características de esta, los alumnos lograron identificar características ante todo relacionadas con el desarrollo físico, lo cual se explica debido a que los cambios físicos son los primeros que se desencadenan durante la pubertad y corresponden a los cambios que algunos de los alumnos estaban viviendo (Papalia et al., 2003; Rodríguez-Tomé, 2003; Hoffman, et al., 1996; Delval, 1996).

Mientras que los cambios que se relacionan con aspectos cognitivos y afectivos, identifican que ahora comprenden “mejor otras cosas” aunque no especifican claramente cuáles son esas cosas, así mismo algunos de ellos indican que ahora piensan mejor las cosas haciendo referencia a que ahora piensan más en las consecuencias que se derivan de su conducta. Esta situación refleja que poco a poco se va reemplazando el pensamiento empírico-inductivo de la infancia por uno de carácter hipotético-deductivo, lo

cual le permite pensar en las consecuencias de sus acciones (Lara, 1994; Piaget, citado en Papalia et al., 2003; Keating, 1980; citado en Kimmel y Weiner, 1998).

Por otra parte, señalan que ahora discuten más con sus padres a diferencia de cuando eran más pequeños, la cual es una situación característica que forma parte de la transición por la que pasan los adolescentes para llegar a un pensamiento de tipo abstracto (Elkind, 1984, 1998; citado en Papalia et al., 2003). También, mencionan que las relaciones que entablan con sus amigos son más cercanas, en el sentido de que se cuentan aspectos más personales, además de que inicia la atracción por el sexo opuesto.

Al realizar las actividades relacionadas con el tema de autoconcepto y autoestima, los estudiantes identificaron algunos de sus propios recursos o habilidades así como algunas de sus limitaciones; en este punto algo que resulta importante destacar es que en varios de los casos los alumnos indicaban cosas que situaban en ambas partes, es decir, como una habilidad a la vez que también representaba una limitante, esta situación puede relacionarse con el hecho de que durante esta etapa, el adolescente debe integrar a su autoconcepto una serie de factores que incluyen: lo que la persona sabe de sí, lo que percibe como importante a partir de su relación con los otros, así como de los que le gustaría ser. Por otra parte, hay que tener presente que en ocasiones lo que se percibe como importante, así como las expectativas que tienen las personas significativas para ellos, varían entre sí, esta situación permite establecer por qué se les dificulta en ocasiones ubicar una característica como un recurso o limitante (Aguilar, 2001; Papalia et al., 2003; Oliva, 2002; Delval, 1996).

En algunos de los casos se manifestaron situaciones en las cuales otras personas eran quienes les establecían los límites de hasta dónde podían llegar, aún cuando la persona creyera que sus capacidades le permitían superar esas expectativas, generando en ellos una sensación de incertidumbre

y enojo, por no poder integrar lo que otros opinan o perciben de ellos, y lo que ellos mismos perciben de sí.

Por lo anterior, como parte de los pasos para el fortalecimiento de la autoestima, se considera importante la capacidad de la persona para ir reconociendo las propias cualidades y limitaciones, de tal forma que con el tiempo se puedan ir integrando ambas, sin exagerar o restar la importancia de cada una de ellas (Branden, 1995; Frey y Carlock, 1989; citado en Mruk, 1999).

Otra de las actividades realizadas fue la elaboración de un árbol en el cual los alumnos debían identificar sus habilidades y logros obtenidos a partir de dichas habilidades, de los resultados obtenidos, las habilidades de los alumnos pueden situarse en diferentes áreas como: la deportiva, la académica y la social; dependiendo del grado de valor que a cada una de ellas les atribuyan.

En relación a los logros obtenidos, la mayor parte de ellos señalan situaciones que tienen que ver con el reconocimiento de los otros hacia ellos, como lo son la obtención de diplomas o victorias en concursos ya sean de índole académico o deportivo; mientras que pocos de ellos hacen referencia a una satisfacción de tipo más personal, lo cual permite inferir lo que ellos han aprendido, a partir de sus experiencias con las personas que les son significativas, que es lo que deben considerar como valioso (Aguilar, 2001; Oñate, 1989; Cava y Musitu, 2000).

En el tema de asertividad se realizaron actividades enfocadas a que los alumnos logran establecer cómo se dan diferentes pautas de comportamiento cuando se entabla una relación con otra persona. Por ejemplo: en las actividades de carteando y en la que tenían que llevar a cabo la representación de una situación, se logró apreciar claramente cómo la forma de comunicarnos influye no sólo en la respuesta que se va a obtener de la otra persona; sino que además influye en el logro de una solución.

Por otra parte, se pueden apreciar pautas de comportamiento agresivas, pasivas, y estilos automodificadores que denotan ante todo, una falta de control emocional, dificultad para expresar lo que piensan y sienten; así como éxito al haber actuado en otras situaciones de forma agresiva. En donde el diálogo se establece acusando, recriminando, agrediendo y criticando la forma de ser, de actuar y pensar de la otra persona. O bien, aceptando, este tipo de actitudes y comportamientos, que desencadenan sentimientos de culpa y frustración al no haber actuado de otra forma (Aguilar, 1987; Flores y Díaz-Loving, 2002; Castanyer, 1997).

Por otro lado, se pueden apreciar en algunos de los diálogos características de la *familia conflictiva*, ya que se aprecian críticas y castigos; y también características de los tipos de comunicación *directo y confuso*, e *indirecto y confuso*, ocasionando que la persona se sienta acusada, humillada o culpable, lo que la lleva a ignorar lo que la otra persona le dice, o bien, a responder de forma agresiva, lo que su vez fractura la comunicación entre ambas partes (Satir, 1991; Humphreys, 2001; citado en Aladro, 2005).

Sin embargo, este tipo de respuestas brindadas por los alumnos en las diferentes actividades, si bien reflejan en cierta medida los comportamientos que han aprendido dentro de la familia, también reflejan conductas aprendidas dentro del ámbito escolar, y en general, en la sociedad en la que se desenvuelven, donde se castiga y recrimina la falta de obediencia, y en donde se establece ante todo la necesidad de ser aceptado por los demás a cualquier precio, incluso por encima del bienestar propio. Es decir se establece con que personas se puede o no ser asertivos (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Lo anterior nos lleva también a inferir que pocas veces se enseña a las personas a expresar adecuadamente lo que piensan, sienten y creen; sin necesidad de que ello implique ser agresivos o incluso el tener que sentirse culpable de haber lastimado o aceptado algo por conseguir la aceptación de los otros.

Ya que si bien, durante esta etapa de la adolescencia, el confrontar a las figuras de autoridad es una de las características que forma parte del desarrollo, hay que cuidar el límite entre cuando forma parte del desarrollo y cuando dicha situación desencadena conductas violentas hacia sí mismo y hacia los otros.

Por otro lado, con el cuestionario de elige cuidadosamente tus palabras, los alumnos lograron practicar el esquema de una comunicación asertiva en donde se trata de expresar lo que se siente y piensa, dando al mismo tiempo una alternativa de solución, con lo cual se evita culpabilizar o acusar al otro por lo que uno percibe y siente.

En relación a la parte de sexualidad, una de las actividades realizadas fue “La Doctora corazón”, que evidentemente reflejan los roles que se asignan en esta cultura a hombres y mujeres; a través de las diferentes instancias como la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de amigos. En donde al hombre se le prohíbe mostrarse débil, ya que se espera que sea conquistador, protector y proveedor; mientras que a la mujer se le reprime la expresión de sus deseos sexuales así como el tomar la iniciativa, ya que se espera que sean recatadas, sumisas y obedientes, lo cual refleja de alguna forma como la sociedad conceptualiza y vive la sexualidad (García, 2004; Lamas, 1996).

Aunque, en algunas de las respuestas brindadas por los alumnos se muestra una mayor flexibilidad hacia ciertas situaciones en relación a como deben comportarse hombres y mujeres. Por ejemplo: cuando los hombres señalan la necesidad de expresar ellos lo que sienten, lo cual podría ser tomado como una forma de vulnerabilidad y de ir contra la norma que establece que el hombre no debe mostrar sus sentimientos y menos hacia la mujer; sin embargo, ellos consideran algo importante al momento de entablar una relación de pareja.

Por otra parte, la forma en como conceptualizan la sexualidad aunque no incluye todos los aspectos que se relacionan con su definición, destacan dos que son importantes como: el establecimiento de la diferencia de comportamientos, forma de vestir y actuar, a partir de la diferencia sexual; y que dichos comportamientos varían de una sociedad a otra. Aspectos que constituyen un avance significativo, si se considera que de acuerdo con los resultados obtenidos por el Cuestionario de Detección de Necesidades indicaban que este concepto lo relacionaban con otros aspectos que no se referían a su significado.

En relación con el tema de Métodos Anticonceptivos, los alumnos aprendieron la clasificación de los métodos anticonceptivos, formas de uso, ventajas y desventajas de cada uno de ellos; también practicaron la colocación adecuada del condón, ya que en un inicio sólo identificaban dos de los pasos: el abrirlo y el colocarlo, y en la mayor parte de los casos lo abrían de forma inadecuada (con los dientes), y no sabían colocarlo. Posteriormente con la demostración y la explicación de la importancia de cada uno de los pasos, los alumnos llevaron a cabo adecuadamente la actividad considerando los 8 pasos indicados.

Para el tema de embarazo adolescente, se realizaron dos actividades: la primera de ellas consistió en la simulación del cuidado de un hijo por parejas durante una semana. Para ello se les dio un huevo, que simbolizaba al hijo, se formaron 16 parejas, de las cuales sólo 5 lograron mantenerlo sin romperse. Al analizar la actividad con ellos indicaron que no habían logrado ponerse de acuerdo para cuidarlo; mientras quienes conservaron sin romperlo, señalaron que la pareja no se hizo en ningún momento responsable y que el cuidado había recaído en 4 de ellas y 1 de ellos. Por otra parte, entre las conclusiones a las que llegaron: es que un hijo requiere de muchos cuidados y gastos; y que por el momento ellos no están preparados para asumirlos, destacaron la importancia del uso de métodos anticonceptivos para cuidarse, ya que en la mayoría de los casos la pareja los abandona.

La segunda actividad consistió en identificar causas y consecuencias del embarazo adolescente, en donde destacaron como causas el no usar métodos anticonceptivos, la desinformación en relación a como cuidarse, la curiosidad sexual (por “calientes”) y la violación; respuestas que se relacionan con algunos de los hallazgos encontrados en población mexicana y que indican que al menos un 40% de los embarazos durante la adolescencia resulta de la falta de información, de “pruebas de amor” y abuso sexual (Álvarez-Gayou, 2005; Stern, citado en TIPPS, 2001; Raguz, 2003; citado en Ibarra, 2004).

Mientras que como consecuencias señalaron varios aspectos importantes como; el tener que abandonar los estudios, tener que trabajar, abortos, rechazo por parte de la familia, abandono de la pareja, tener que dar al hijo en adopción, los sentimientos de culpa, la muerte de la madre o del producto, así como el consumo de drogas; situaciones que de acuerdo con García (2004), son consecuencias derivadas del embarazo a esta edad.

En el análisis de los resultados obtenidos después de la implementación del programa, se encontró que: en general no se logró un cambio en cuanto a su autoconcepto, al menos no estadísticamente hablando; sin embargo alrededor del 80% de los alumnos comenzaron a presentar algunos cambios, en relación a identificar o reconocer algunas de sus cualidades. Lo cual se relaciona con algunos resultados obtenidos por las actividades, en la que puede apreciarse la identificación de cualidades y habilidades, así como de los logros obtenidos.

Sin embargo, es importante considerar que uno de los posibles factores que en cierta medida impidieron el logro de algunos de los objetivos plateados, es por el ambiente poco favorecedor que reinaba dentro de la escuela (agresiones verbales por parte de compañeros y profesores), a lo cual, los alumnos de alguna forma trataban de adaptarse, de ahí que también se les dificultara expresar sus afectos y, que tuvieran que expresarlos de forma indirecta o agresiva, como muestran los resultados obtenidos por la escala de asertividad.

También, hay que considerar la dificultad de los alumnos para identificar los recursos y logros obtenidos que les permitieran sentirse valiosos ante los demás, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos por la escala.

Por otra parte, hay que considerar la etapa en la cual están viviendo los alumnos (adolescencia), en la cual apenas se están formando un concepto de sí mismos, por lo que tratan de ajustarse a las expectativas que los otros tiene de sí, de ahí que cuando se relacionan con otras personas sea de forma superficial y que tiendan a comunicar sus ideas y sentimientos por medios indirectos, en donde no se requiere de hacer una confrontación cara a cara con las personas, sobre todo cuando se trata de figuras significativas (Papalia et al., 2003; Oliva, 2002; Delval, 1996).

Cabe mencionar que en México, las conductas no asertivas se presentan con personas cercanas sentimental o emocionalmente, así como con personas mayores o con posiciones de autoridad; ya que el tipo de educación que se recibe es que hay que obedecer, que hay que evitar el conflicto a cualquier costo con tal de hacer feliz a los otros y obtener su aprobación, lo cual dificulta el poder ser asertivos (Flores y Díaz-Loving, 2002).

En cuanto al aspecto de la sexualidad, el 75% de los alumnos presentaron una actitud más favorable hacia la sexualidad. Además, a partir de las actividades realizadas se logró hacer conscientes a los alumnos de las consecuencias de un embarazo adolescente, de cómo los roles de género afectan o determinan en cierta forma nuestra forma de actuar, así como la importancia de emplear métodos anticonceptivos.

Después de realizar el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de las 27 sesiones y, de los datos arrojados por las diferentes escalas; se puede apreciar que ofrecen un indicador sobre los inicios de cambios en algunos de los estudiantes como puede observarse en algunas de las actividades realizadas por los alumnos.

Aunque los resultados en general, quizá no muestran cambios muy contundentes, si hubo cambios favorables en la mayoría de ellos, además debido al corto tiempo con el cual se trabajó con los alumnos impidió de alguna forma un cambio más profundo, sobre todo en relación a los aspectos de autoconcepto y asertividad, ya que como señala Flores (1995), es difícil el poder expresar en ocasiones lo que se piensa o se cree cuando en sociedades como la nuestra se exige respeto hacia las figuras de autoridad, ya que en el caso de los alumnos el responder a un profesor o incluso a los propios padres podría implicar una situación en la cual además de recibir regaños o reclamos, saldría perjudicada su autoestima.

Por otra parte, dado que se trabajó con aspectos relacionados a la personalidad (autoconcepto), el número de sesiones dedicadas a esta así como al tema de asertividad resultaron insuficientes como para lograr un cambio significativo en los participantes; además, dado que los temas de alguna forma implican el expresar y comentar situaciones más personales, y en un grupo tan grande, resulta difícil que los alumnos se abran a comentar sus experiencias (Frey y Carlock, 1989; Pope, Mc Hale y Craighead, 1988; Bendar, Wells y Peterson; citados en Mruk, 1999 Branden, 1995).

Otra de las limitaciones a considerar es que en ocasiones el tiempo que se dedicaba a cada sesión era variable, debido a que los alumnos cambiaban constantemente de salón, y en ocasiones este desplazamiento implicaba una reducción en el tiempo; por otra parte, el hecho de no contar con el apoyo de la propia institución, en cuanto a respetar los horarios establecidos, influenció en cierta forma el logro de los objetivos.

Esto señala la importancia de dos aspectos importantes al realizar un trabajo de intervención: por una parte el trabajar con grupos más pequeños y, por otra, crear dentro del grupo un ambiente de confianza y de respeto entre los integrantes con el fin de que ellos se sientan tranquilos no sólo al expresar sus dudas, sino también al comentar sus experiencias.

Aunque los logros obtenidos a partir de la intervención no cubrieron con los objetivos inicialmente planteados, permiten establecer la importancia de abordar no sólo estos temas, sino otros como los relacionados con la drogadicción, trastornos alimenticios, así como violencia y otros aspectos de la sexualidad. Por otra parte, señala la necesidad de que este tipo de trabajos se realice de forma integral (con docentes y padres), de tal forma que se puedan dar cambios de forma más eficiente.

Por otro lado, a partir del trabajo realizado, se señala la importancia de ir evaluando constantemente, en este caso cada una de las sesiones, con el fin de ir corrigiendo en el camino aquellos aspectos que pueden ser mejorados, con el fin de ofrecer un mejor servicio a la comunidad, lo cual implica la capacidad de autocrítica por parte del profesional encargado, como sucedió en esta investigación, ya que al dar cuenta de que el proceso que se estaba llevando a cabo en un inicio no permitía alcanzar los objetivos empleados, fue necesario hacer una reestructuración del programa.

Si bien, como ya se mencionaba, con la implementación del programa no se lograron alcanzar todos los objetivos, se señala la necesidad de elaborar más programas que permitan sensibilizar e informar a la población, con fin que puedan tomar decisiones y, además, sean capaces de aceptar las responsabilidades que les corresponden dada su forma de actuar.

Por lo anterior, la recomendación en futuras intervenciones es que el profesional encargado de impartir este tipo de programas o talleres, en este caso el psicólogo, cuente con la información necesaria para abordar estos temas, ya que la adolescencia, es un periodo crítico en el sentido de que se dan una serie de cambios que el adolescente habrá de ir integrando poco a poco y es tarea en general de la sociedad el ir brindándole al joven los apoyos necesarios para que esta experiencia sea lo más tranquila posible.

Otra de las recomendaciones que se pueden inferir es la necesidad de contar con un grupo control, ya que si bien el presente trabajo se enfocaba a resolver

algunas de las necesidades de la población con la que se trabajó, una de las debilidades de ésta se relaciona con el hecho de que los resultados y los alcances obtenidos difícilmente permiten realizar una generalización de los mismos al resto de la población, debido a que podría pensarse que los cambios y resultados obtenidos pueden ser producto de la propia maduración del sujeto así como de las experiencias que vivenció fuera, a lo largo de la intervención.

Por último, resulta importante destacar la necesidad de contar desde un inicio con un espacio o institución con la cual trabajar para no tener dificultades en cuanto al tiempo, así como de establecer claramente desde un inicio los acuerdos requeridos con las autoridades de la institución con la finalidad de reducir las situaciones que dificulten la intervención.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario de detección de Necesidades

INSTRUCCIONES: a través del siguiente cuestionario pretendemos conocer tus necesidades en distintos aspectos, con el fin de brindarte apoyo en las áreas que requieras. Te pedimos que contestes honestamente. La información que nos brindes será empleada confidencialmente. ¡Gracias!

FECHA: _____

I. DATOS GENERALES

Nombre: _____ Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____ Sexo: _____
¿Trabajas? SI NO ¿Cuántas horas? _____
¿En qué? _____

Nombre del padre: _____ Edad: _____
Ocupación: _____ Escolaridad: _____

Nombre de la madre: _____ Edad: _____
Ocupación: _____ Escolaridad: _____

Tus padres están: () casados () divorciados () separados
() Unión libre () viudos () solteros

II. ÁREA FAMILIAR

1. ¿Con quién vives? () madre () padre () hermanos
() Otros _____

2. Número de hermanos:

NOMBRE	EDAD	OCUPACIÓN Y/O ESCOLARIDAD

3. ¿Qué actividades haces con:

1. Tú mamá _____

2. Tú papá _____

3. Tus hermanos _____
4. ¿Cómo es y cómo te llevas con:
1. Tú mamá _____
 2. Tú papá _____
 3. Tus hermanos _____
5. Explica ¿cómo es la relación entre tú mamá y tú papá? _____
6. ¿Quién establece las reglas en tú casa? _____
7. ¿Cómo te sientes en tú ambiente familiar? () bien () regular () mal
¿Por qué? _____
8. Ahora contesta en el siguiente cuadro lo que se te pide:

	¿QUÉ TIPO DE TEMAS Y PROBLEMAS PLATICAS CON:	¿POR QUÉ?
Papá		
Mamá		
Hermanos		
Amigos		
Profesores		
Novio (a)		
Otro ¿cuál? _____		

5. ¿Realizas alguna actividad extra escolar? Sí _____ No _____
¿Cuál? _____

V. AUTOCONCEPTO

1. ¿Cuáles son tus metas? _____

2. Descríbete (cómo eres, cómo te sientes, qué te gusta, qué no, etc.)

VI. ÁREA DE SALUD

1. Algún miembro de tu familia tiene problemas de salud, ¿cuál y quién?

2. ¿Actualmente tomas algún medicamento?, ¿cuál? _____

3. ¿Cómo te sientes física y emocionalmente?, ¿por qué? _____

VII. SEXUALIDAD

- ¿De dónde has obtenido información a cerca de sexualidad? :
- () Padre () Madre () Profesor () Amigos () Especialistas
() No he obtenido información () Otros, ¿cuál?: _____

VIII. TEMAS DE TÚ INTERÉS

1. De la siguiente lista marca ¿qué temas te gustaría conocer?:
- () Autoestima
 - () Asertividad
 - () Valores
 - () Comunicación familiar
 - () Sexo y sexualidad
 - () Embarazo precoz
 - () Métodos anticonceptivos
 - () Infecciones de transmisión sexual
 - () Agresión sexual
 - () Anorexia y bulimia
 - () Diversidad sexual (homosexualismo y otras alternativas sexuales)
 - () Amistad y noviazgo
 - () Farmacodependencia
 - () Influencia de los medios de comunicación en relación a estos temas
 - () Otros, ¿cuál?: _____

IX. CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. De los siguientes cambios, ¿cuáles has vivido?:
_____ Cambios físicos
_____ Cambios emocionales
_____ Cambios psicológicos
2. De estos cambios, ¿cuáles fueron los más difíciles? _____

3. Actualmente, ¿cuáles son los cambios que te causan problemas? _____

4. ¿Qué entiendes por asertividad? _____

5. ¿Qué sabes de autoestima? _____

6. Define ¿qué es un valor? _____

7. ¿Qué valores te han enseñado? _____

8. ¿Qué diferencia hay entre sexo y sexualidad? _____

9. ¿Qué métodos anticonceptivos conoces? _____

10. ¿Sabes cómo se usan? _____

11. ¿Qué tipo de infecciones sexuales conoces? _____

12. ¿Sabes cómo prevenirlas? Sí _____ No _____ Explícalas:

13. ¿Cuáles son las consecuencias de un embarazo a temprana edad?

14. ¿Qué entiendes por abuso sexual? _____

15. ¿Qué entiendes por violación? _____

16. Sabes qué hacer en estos casos: Sí _____ No _____ Explícalas:

17. ¿Qué piensas sobre la masturbación? _____

18. ¿Qué implica una relación de pareja? _____

19. ¿Qué tipo de drogas conoces? _____

20. ¿Conoces cuáles son las consecuencias de consumirlas? Explica:

21. ¿Qué entiendes por farmacodependencia? _____

22. ¿Sabes cuál es la diferencia entre anorexia y bulimia? Explica: _____

23. ¿Conoces la diferencia entre sexo seguro y sexo protegido? Explícala:

24. ¿Qué significado tiene para ti la amistad? _____

25. ¿Cómo crees que influyen los medios de comunicación (radio, prensa y televisión), en tú vida? _____

COMENTARIOS:

Anexo 2

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Nombre: _____ **Grupo:** _____

A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte. Por favor marca tu respuesta pensando en como eres y no en como te gustaría ser. Deberás dar una única respuesta poniendo una **X** en el espacio que corresponde a tu auto percepción. Cuanto más se aproximan a un adjetivo, los espacios indican un grado mayor en que se posee dicha característica.

Contesta los renglones siguientes, así como el ejemplo, tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, con base en tu primera impresión. Contesta **todos** los renglones. Al responder el cuestionario no tomes en cuenta los números que se encuentran de cada cuadro, ya que estos se utilizarán posteriormente para la calificación del cuestionario.

Ejemplo:	MUY	BASTANTE	POCO	NI FLACO NI OBESO	POCO	BASTANTE	MUY	
FLACO (A)	FLACO	FLACO	FLACO		OBESO	OBESO	OBESO	OBESO (A)
1. AMIGABLE	7	6	5	4	3	2	1	HOSTIL
2. AGRESIVO	1	2	3	4	5	6	7	PACÍFICO
3. PEREZOSO	1	2	3	4	5	6	7	ESTUDIOSO
4. CALLADO	1	2	3	4	5	6	7	COMUNICATIVO
5. FRUSTRADO	1	2	3	4	5	6	7	REALIZADO
6. ABURRIDO	1	2	3	4	5	6	7	DIVERTIDO
7. AMOROSO	7	6	5	4	3	2	1	ODIOSO
8. INCUMPLIDO	1	2	3	4	5	6	7	CUMPLIDO
9. LEAL	7	6	5	4	3	2	1	DESLEAL
10. RENCOROSO	1	2	3	4	5	6	7	NOBLE
11. HONESTO	7	6	5	4	3	2	1	DESHONESTO
12. SUMISO	1	2	3	4	5	6	7	DOMINANTE
13. MENTIROSO	1	2	3	4	5	6	7	SINCERO
14. DESEABLE	7	6	5	4	3	2	1	INDESEABLE
15. ANIMADO	7	6	5	4	3	2	1	DESANIMADO
16. DESHINIBIDO	7	6	5	4	3	2	1	INHIBIDO
17. AFECTUOSO	7	6	5	4	3	2	1	SECO
18. TEMPERA MENTAL	1	2	3	4	5	6	7	CALMADO
19. MIEDOSO								AUDAZ

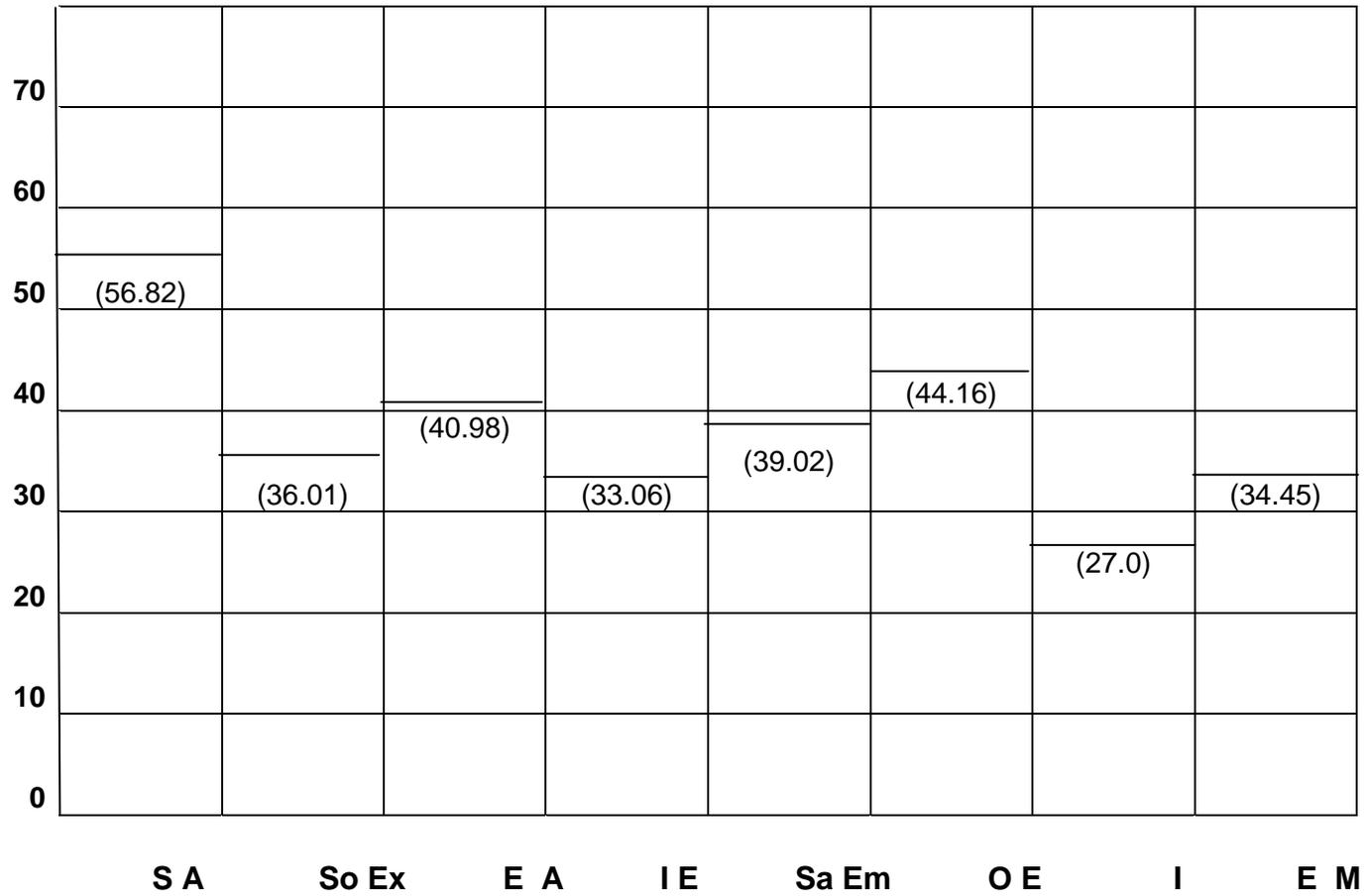
	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	--

Ejemplo: FLACO (A)	MUY FLACO	BASTANTE FLACO	POCO FLACO	NI FLACO NI OBESO	POCO OBESO	BASTANTE OBESO	MUY OBESO	OBESO (A)
20. CORRUPTO								RECTO
	1	2	3	4	5	6	7	
21. PEDANTE								SENCILLO
	1	2	3	4	5	6	7	
22. INTROVERTIDO								EXTROVERTIDO
	1	2	3	4	5	6	7	
23. FELIZ								TRISTE
	7	6	5	4	3	2	1	
24. AMARGADO								JOVIAL
	1	2	3	4	5	6	7	
25. TRANQUILO								NERVIOSO
	7	6	5	4	3	2	1	
26. INCAPAZ								CAPAZ
	1	2	3	4	5	6	7	
27. RESERVADO								EXPRESIVO
	1	2	3	4	5	6	7	
28. TIERNO								RUDO
	7	6	5	4	3	2	1	
29. INTELIGENTE								INEPTO
	7	6	5	4	3	2	1	
30. APATICO								DINAMICO
	1	2	3	4	5	6	7	
31. VERDADERO								FALSO
	7	6	5	4	3	2	1	
32. IRRESPECTUOSO								RESPECTUOSO
	1	2	3	4	5	6	7	
33. RESPONSABLE								IRRESPONSABLE
	7	6	5	4	3	2	1	
34. IMPULSIVO								REFLEXIVO
	1	2	3	4	5	6	7	
35. ESTABLE								VOLUBLE
	7	6	5	4	3	2	1	
36. EDUCADO								MALCRIADO
	7	6	5	4	3	2	1	
37. AMABLE								GROSERO
	7	6	5	4	3	2	1	
38. FRACASADO								TRIUNFADOR
	1	2	3	4	5	6	7	
39. EFICIENTE								INEFICIENTE
	7	6	5	4	3	2	1	
40. EGOÍSTA								BONDADOSO
	1	2	3	4	5	6	7	
41. CARIÑOSO								FRIO
	7	6	5	4	3	2	1	
42. INDECENTE								DECENTE
	1	2	3	4	5	6	7	
43. SOLITARIO								AMIGUERO
	1	2	3	4	5	6	7	
44. IMPUNTUAL								PUNTUAL
	1	2	3	4	5	6	7	
45. DESENVUELTO								TIMIDO
	7	6	5	4	3	2	1	
46. INSOCIABLE								SOCIABLE

	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	--

Ejemplo: FLACO (A)	MUY FLACO	BASTANTE FLACO	POCO FLACO	NI FLACO NI OBESO	POCO OBESO	BASTANTE OBESO	MUY OBESO	OBESO (A)
47. ROMANTICO	7	6	5	4	3	2	1	INDIFERENTE
48. LENTO	1	2	3	4	5	6	7	RAPIDO
49. OPTIMISTA	7	6	5	4	3	2	1	PESIMISTA
50. PASIVO	1	2	3	4	5	6	7	ACTIVO
51. TRABAJADOR	7	6	5	4	3	2	1	FLOJO
52. DEPRIMIDO	1	2	3	4	5	6	7	CONTENTO
53. CONFLICTIVO	1	2	3	4	5	6	7	CONCILIADOR
54. NO HONRADO	1	2	3	4	5	6	7	HONRRADO
55. CORTES	7	6	5	4	3	2	1	DESCORTES
56. MELANCOLICO	1	2	3	4	5	6	7	ALEGRE
57. SENTIMENTAL	7	6	5	4	3	2	1	INSENCIBLE
58. ANSIOSO	1	2	3	4	5	6	7	SERENO
59. ATENTO	7	6	5	4	3	2	1	DESATENTO
60. APÁTICO	1	2	3	4	5	6	7	SIMPATICO

GRAFICA DE MI AUTO CONCEPTO



Instrucciones para interpretar la gráfica de mi autoconcepto

Para cada una de las dimensiones descritas a continuación, las calificaciones altas son las que se encuentran por encima de la línea gruesa (promedio), y las calificaciones bajas se encuentran por debajo de la misma.

AUTOCONCEPTO SOCIAL

- ✓ **(SA) Sociabilidad afiliativa:** se refiere a las relaciones interpersonales positivas y constructivas. Una calificación alta en esta dimensión corresponde a la expectativa de cómo debe ser el comportamiento social de la persona en la cultura mexicana, mientras que un bajo nivel indicaría que la persona tiene poco interés por establecer relaciones interpersonales, y cuando las tiene estas no son placenteras.
- ✓ **(So Ex) Sociabilidad expresiva:** se refiere a las tendencias expresivas y de comunicación de los sujetos. Las personas que obtienen calificaciones altas dedican buena parte de su vida al placer de la convivencia humana, mientras quienes obtienen calificaciones más bajas son personas más reservadas y serias.

AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

- ✓ **(EA) Estado de ánimo:** las emociones son consecuencia de nuestro estado físico, de los logros alcanzados en la vida, de relaciones afectuosas gratificantes, de la percepción de que estamos siendo consistentes con nuestros valores personales. Los jóvenes con calificaciones altas son sujetos animados, felices, optimistas, joviales y contentos. En tanto que quienes califican bajo en esta escala se sienten tristes, deprimidos, frustrados, pesimistas y en general se consideran menos valiosos.
- ✓ **(IE) Interacción emocional:** hace referencia a las emociones provocadas por la interacción con otras personas. Estos sentimientos hacia los demás son en gran parte resultado del proceso de socialización. Las calificaciones altas identifican a personas propensas a entablar relaciones cercanas y duraderas con altos niveles de afectividad y compromiso. Los puntajes bajos señalan a las personas indiferentes e insensibles, que entablan relaciones superficiales y con poco compromiso.
- ✓ **(Sa Em) Salud emocional:** la última dimensión de autoconcepto emocional se refiere a la forma en la que la frente responde a los problemas u al estrés de la vida. Las personas que obtienen calificaciones cercanas a la media aritmética poblacional conviven eficientemente en su medio físico y social. Por otra parte, aquellos que obtienen calificaciones superiores muestran un exceso de abnegación: la sumisión, mientras que los que obtienen calificaciones inferiores chocan de manera constante y violenta con los representantes de una cultura mexicana mayoritariamente pacífica.

AUTOCONCEPTO OCUPACIONAL-EDUCACIONAL

- ✓ **(OE) Ocupacional-educacional:** se trata de las características necesarias para desarrollar eficientemente las múltiples facetas relacionadas con el trabajo y la educación. Los sujetos con puntajes bajos se consideran a sí mismos incumplidos, perezosos, ineptos, irresponsables e ineficientes; por otra parte, los que poseen puntajes altos se consideran estudiosos, cumplidos, capaces, eficientes y trabajadores.
- ✓ **(I) Iniciativa:** Mide la tendencia de un individuo para desempeñar sus actividades u ocupación de manera rápida y atractiva. Calificaciones por encima de la media en esta dimensión denotan cualidades de liderazgo e independencia, que permiten a los sujetos estudiar y realizar su trabajo en forma óptima. Por el contrario, las calificaciones por debajo de ella, significan un carácter apático, sumiso, pasivo y en general con poca iniciativa.

AUTOCONCEPTO ÉTICO-MORAL

- ✓ **(EM) Ético-moral:** La dimensión ético-moral se refiere a la rectitud en las actividades educativas, laborales y de la impartición y el uso del poder, pero también incluye relaciones con otros humanos. Cualquier calificación arriba de la media, implica una valoración valorativa congruente con la cultura, se trata de personas leales, honestas, sinceras y honradas. Por otra parte, una calificación baja muestra a una persona deshonesto, corrupto y falso.

Anexo 3

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE ASERTIVIDAD.

Nombre: _____

Grupo: _____

Instrucciones:

A continuación hay una lista de afirmaciones, debes indicar en la hoja que tan de acuerdo estas con cada una de las afirmaciones que se te presentan, hay cinco respuestas posibles. Recuerda que debes contestar de acuerdo a lo que piensas y sientes y no como te gustaría ser, tus respuestas son confidenciales. Gracias.

TA - Totalmente de Acuerdo

A - De Acuerdo

I - Indeciso

D - En Desacuerdo

TD - Totalmente en desacuerdo

	TA	A	I	D	TD
1. Si un amigo(a), me deja plantado (a) en una cita preferiría reclamare por teléfono que personalmente					
2. Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos hacia mis padres.					
3. Si una pareja cercana a mí en el teatro o en una conferencia está haciendo ruido le pido que guarde silencio.					
4. Me es más fácil denunciar la inasistencias del maestro por carta que personalmente					
5. Me da pena participar en clase por temor a la opinión de mis demás compañeros.					
6. Me es más fácil decirle a un compañero que está trabajando menos que los demás integrantes del equipo por teléfono que personalmente.					
7. Me da pena decirle a los hijos de mis amigos que dejen de hacer ruido.					
8. Cuando viajo en tren o camión y una persona está ocupando el lugar que me corresponde le pido que lo desocupe.					
9. Puedo expresar mi cariño hacia mis padres con mayor facilidad por medio de tarjetas y/o cartas.					
10. Me incomoda expresar lo que pienso y siento en presencia de mis compañeros de clase.					
11. Me cuesta trabajo tomar una decisión sin la aprobación de mis padres.					
12. Me da pena pedir libros que he prestado a mis amigos.					
13. Me quejo cuando hay mal servicio en restaurantes o en cualquier otro lugar.					

	TA	A	I	D	TD
14. Prefiero denunciar un abuso de autoridad por teléfono que personalmente.					
15. Me es difícil cuestionar el punto de vista del maestro.					
16. Me da pena preguntarle mis dudas a mis compañeros de clase.					
17. Me cuesta trabajo decir lo que pienso en presencia de mis padres.					
18. Me quejo con las autoridades pertinentes cuando tengo reservación para acudir a un espectáculo y no las respetan.					
19. Me da pena pasar al frente a exponer un tema en clase por temor a la crítica de mis compañeros.					
20. Puedo decirle a un compañero que cometí un error en clase con mayor facilidad por teléfono que personalmente.					
21. Me cuesta trabajo decirle a mis padres lo que me molesta.					
22. Si algún prestador de servicio público no me atiende adecuadamente no dudo en denunciarlo a su jefe inmediato.					
23. Me cuesta trabajo decirle abiertamente a un profesor que está en un error.					
24. Prefiero no hacer la tarea por pena a pedir prestados los apuntes a un compañero.					
25. Me cuesta trabajo decir a mis hermanos que me molesta que se entrometan en mis asuntos personales.					
26. Cuando la comida en un restaurante no ha sido cocinada a mi satisfacción me quejo de ello con el mesero.					
27. Siempre acepto lo que dice el profesor aunque no este convencido del todo.					
28. Me es más fácil negarme a acompañar a un amigo a algún lado por teléfono que personalmente.					
29. Me da pana decirle a un amigo que no le presto mi carro.					
30. Si he adquirido boletos para viajar y los cancelan injustamente no dudo en reclamar.					
31. Me cuesta trabajo decirle a un profesor que el respeto debe de ser mutuo.					
32. Prefiero disculparme por teléfono que personalmente con un amigo (a) de no haber acudido a una cita.					
33. Me da pena decirle a un amigo que estoy ocupado (a) y no puedo atenderlo (a).					
34. Si algún artículo que necesito de la tienda no tiene precio le pregunto a la persona adecuada.					
35. Puedo decirle a mis padres que actuaron injustamente más fácilmente por medio de una carta que personalmente.					
36. Si un compañero me pide prestados los apuntes de alguna materia los cuales voy a ocupar me cuesta trabajo decirle que no puedo prestárselos.					

	TA	A	I	D	TD
37. En un grupo de amigos doy mi punto de vista sobre el tema aunque no sea igual al de los demás.					
38. Acepto salir con mis amigos aunque no lo desee.					
39. Mis amigos nunca toman en cuenta mi opinión para decidir a donde vamos					
40. Si algún familiar abre mi correspondencia le pido por favor que no lo vuelva a hacer.					
41. Me es más fácil pedir permiso a mis padres de salir a algún lugar por teléfono que personalmente.					
42. Si una cajera de un establecimiento público me cobra de más, se lo hago notar y le pido que rectifique.					
43. En las reuniones familiares de da pena hablar					
44. Denunciaría a las autoridades pertinentes cualquier violación a los precios oficiales de algún artículo.					
45. Me es más fácil pedir prestados los apuntes a un compañero por teléfono que personalmente.					
46. Cuando me subo a un taxi y me doy cuenta que el chofer me está cobrando de más le digo que me cobre lo justo.					
47. Me da pana pedir los libros que he prestado a un compañero.					
48. Reclamo cuando una persona que llegó después que yo es atendida antes					
49. Frecuentemente pido disculpas a un compañero sabiendo que yo tengo la razón					
50. Acudo de inmediato a la oficina telefónica a reclamar por un cobro indebido de llamadas que yo no realice.					

Anexo 4

Nombre: _____

Grupo: _____

Actitudes hacia la sexualidad

Este cuestionario pretende obtener información sobre lo que opinas a cerca del tema de sexualidad, las siguientes preguntas tienen cinco alternativas para responder, elige la que más se acerque a lo que piensas y sientas, de acuerdo a la siguiente escala:

TA - Totalmente de acuerdo

A - De acuerdo

I - Indeciso

D - En desacuerdo

TD - Totalmente de acuerdo

	TA	A	I	D	TD
1. Solo los hombres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
2. Los padres no deben aceptar que sus hijos usen métodos anticonceptivos.					
3. La homosexualidad es una forma de expresión sexual.					
4. Tanto hombres como mujeres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
5. Los padres deben aceptar abiertamente que sus hijos usen métodos anticonceptivos.					
6. Las caricias previas al acto sexual generan mayor comunicación entre la pareja.					
7. Solo las mujeres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
8. La masturbación es practicada por personas solteras y casadas.					
9. Los métodos anticonceptivos dañan a la persona que los usa.					
10. Cualquier persona puede contraer una infección de transmisión sexual.					
11. El comportamiento sexual diferente a las relaciones hombre-mujer puede ser aceptado si no daña a otros.					
12. Hombres y mujeres tienen derecho a opinar y decidir por el uso de métodos anticonceptivos.					
13. Sólo las personas solteras se masturban.					
14. Las personas solteras o casadas deben utilizar métodos anticonceptivos.					
15. Las personas sucias y promiscuas contraen infecciones de transmisión sexual.					

	TA	A	I	D	TD
16. Existen diversas formas de tener relaciones sexuales.					
17. Las prácticas y comportamientos sexuales varían de una cultura a otra.					
18. La masturbación es un acto sano y normal.					
19. Con el uso del condón se interrumpe el proceso de excitación.					
20. Tanto las personas solteras como casadas contraen infecciones de transmisión sexual.					
21. Los seres humanos deben aprender todos los aspectos de la sexualidad.					
22. Las infecciones de transmisión sexual pueden ser transmitidas por cualquier persona.					
23. Nuestros padres tienen razón al decir que es inmoral tener relaciones sexuales antes del matrimonio.					
24. La educación sexual se imparte en la escuela y la familia.					
25. La persona con la que me llegue a casar debe ser virgen.					
26. Cualquier persona se puede masturbar.					
27. No se debe difundir el uso de métodos anticonceptivos.					
28. Nuestros padres deben aceptar que se pueden tener relaciones sexuales antes del matrimonio.					
29. El comportamiento sexual diferente a las relaciones hombre-mujer no debe ser aceptado.					
30. Es vergonzoso acudir al médico o a la farmacia a solicitar métodos anticonceptivos.					
31. Con el uso del condón no se interrumpe el proceso de excitación.					
32. Las personas solteras no deben usar métodos anticonceptivos.					
33. Es normal acudir al médico o a la farmacia a solicitar métodos anticonceptivos.					
34. Sólo las personas solteras contraen infecciones de transmisión sexual.					
35. El sexo oral y anal son variantes de las relaciones sexuales.					
36. La educación sexual sólo es impartida en la escuela.					
37. Los anticonceptivos permiten a la persona que los usa vivir plenamente su sexualidad.					
38. La masturbación produce malestar.					

	TA	A	I	D	TD
39. Se debe difundir el uso de métodos anticonceptivos.					
40. La masturbación es un acto sucio y anormal.					
41. La persona con la que me llegue a casar no necesariamente debe de ser virgen.					
42. Sólo los individuos depravados se masturban.					

Anexo 5.

Como se mencionó para el presente trabajo se elaboró una Escala que mide actitudes hacia la sexualidad en adolescentes; esto debido a que algunas de las escalas que se encontraron que medían este constructo no presentaban datos referentes al nivel de confiabilidad y validez ó, en su defecto, la población con la cual se había realizado el piloteo del instrumento no correspondía a la edad de los adolescentes con los cuales se pretendía trabajar.

Dicho instrumento fue construido con base en algunas de las escalas ya existentes, las cuales se mencionan a continuación:

- ✓ Escala de actitudes hacia la sexualidad (Alfaro, 1991): consta de 32 reactivos estructurados en forma de afirmación y con una escala de respuesta tipo Likert. La escala tiene además, cuatro reactivos de pregunta abierta, que miden si los adolescentes han tenido relaciones sexuales, la frecuencia con la que las han tenido, si han utilizado anticonceptivos y qué tipo de anticonceptivos han usado.

La escala mide los siguientes factores: libertad en relaciones sexuales (10 reactivos), aborto (3 reactivos), embarazo (2 reactivos), anticonceptivos (2 reactivos) y prácticas sexuales (6 reactivos). La escala fue piloteada y validada en una población de 480 adolescentes de entre 15 y 20 años, sin embargo no presenta resultados en relación al nivel de confiabilidad y validez.

- ✓ Cuestionario de Actitud hacia la Sexualidad y Cuestionario de Actitudes hacia los métodos anticonceptivos (Martínez, 1995): el primer cuestionario consta de 13 reactivos y el segundo de 9 reactivos, son reactivos positivos y negativos, con una escala de respuesta tipo Likert. Los cuestionarios fueron validados por el método de jueces a través de los coeficientes de Pearson (r) y Spearman- Brown (ρ), dichos instrumentos fueron elaborados específicamente, para la investigación citada.

- ✓ Escala de Actitud hacia la Sexualidad (Caramillo y Rodríguez, 1990): se trata de una escala de actitud tipo Likert, que consta de 37 reactivos, algunos de ellos fueron tomados del “Sexual Knowledge and Attitudes Test” (Eysenck y Wilson 1976, citados en Caramillo y Rodríguez, 1990). Una primera validación de este instrumento se hizo por 14 jueces, profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM; a través, de el coeficiente de correlación de Pearson ($r = -1.00$, $p = 0.000$), con lo cual se comprobó que el instrumento medía lo que pretendía medir. En esta primera validación se determinaron 11 factores: coito premarital, aborto, masturbación, sexo oral, coito anal, expresiones comportamentales de la sexualidad, anticonceptivos, enfermedades venéreas, educación sexual, homosexualidad, juego previo al coito y virginidad.

En un segundo análisis a través del método “Análisis Factorial PA2 Varimax”, se encontraron 4 factores que explicaban el 72% de la varianza total acumulada. La consistencia interna de cada factor, obtenida por el Alfa de Cronbach, fue mayor a 0.67.

La Escala de Actitud hacia la Sexualidad elaborada para el presente trabajo, tiene como objetivo conocer el nivel de actitud que tienen los adolescentes hacia tópicos de la sexualidad como son: mitos hacia la sexualidad, prácticas sexuales, educación y cultura, métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual.

El piloteo de dicha Escala se llevó a cabo con una población de 315 adolescentes de edades entre 11 y 15 años, pertenecientes a cuatro Secundarias del Distrito Federal. La escala inicial, que a continuación se muestra, constaba de 60 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

Actitudes hacia la sexualidad

Este cuestionario pretende obtener información sobre lo que opinas a cerca del tema de sexualidad, las siguientes preguntas tienen cinco alternativas para responder, elige la que más se acerque a lo que piensas y sientas, de acuerdo a la siguiente escala:

TA - Totalmente de acuerdo

A - De acuerdo

I - Indeciso

D - En desacuerdo

TD - Totalmente de acuerdo

	TA	A	I	D	TD
1. Solo los hombres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
2. La masturbación es practicada por hombres y mujeres.					
3. Los padres no deben aceptar que sus hijos usen métodos anticonceptivos.					
4. Las infecciones de transmisión sexual no sólo se adquieren por tener relaciones sexuales.					
5. Son innecesarias las caricias y los besos antes del acto sexual.					
6. La homosexualidad es una forma de expresión sexual.					
7. Las prácticas y comportamientos sexuales son los mismos en todas las culturas.					
8. Tanto hombres como mujeres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
9. La masturbación sólo es practicada por los hombres.					
10. Los padres deben aceptar abiertamente que sus hijos usen métodos anticonceptivos.					
11. Las infecciones de transmisión sexual sólo se adquieren por tener relaciones sexuales.					
12. Las caricias previas al acto sexual generan mayor comunicación entre la pareja.					
13. Solo las mujeres tienen derecho a tener relaciones sexuales antes de casarse.					
14. La masturbación es practicada por personas solteras y casadas.					
15. Los métodos anticonceptivos dañan a la persona que los usa.					
16. Cualquier persona puede contraer una infección de transmisión sexual.					
17. El único método normal de tener relaciones sexuales es el contacto pene-vagina.					

18.El comportamiento sexual diferente a las relaciones hombre-mujer puede ser aceptado si no daña a otros.					
19.La educación sexual conduce a la promiscuidad.					
20.Hombres y mujeres tienen derecho a opinar y decidir por el uso de métodos anticonceptivos.					
21.Sólo las personas solteras se masturban.					
22.Las personas solteras o casadas deben utilizar métodos anticonceptivos.					
23.Las personas sucias y promiscuas contraen infecciones de transmisión sexual.					
24.Existen diversas formas de tener relaciones sexuales.					
25.La homosexualidad es repugnante.					
26.Las prácticas y comportamientos sexuales varían de una cultura a otra.					
27.La mujer tiene derecho a opinar y decidir sobre el uso de métodos anticonceptivos.					
28.La masturbación es un acto sano y normal.					
29.Con el uso del condón se interrumpe el proceso de excitación.					
30.Tanto las personas solteras como casadas contraen infecciones de transmisión sexual.					
31. No podría negarme si mi novio o novia me pide tener relaciones sexuales.					
32.Los seres humanos deben aprender todos los aspectos de la sexualidad.					
33.El hombre tiene derecho a opinar y decidir sobre el uso de métodos anticonceptivos.					
34.La masturbación ayuda a sentirse aligerado y relajado.					
35.La diversidad de anticonceptivos propicia el aumento en las prácticas sexuales.					
36.Las infecciones de transmisión sexual pueden ser transmitidas por cualquier persona.					
37.Nuestros padres tienen razón al decir que es inmoral tener relaciones sexuales antes del matrimonio.					
38.La educación sexual se imparte en la escuela y la familia.					
39.La persona con la que me llegue a casar debe ser virgen.					
40.Cualquier persona se puede masturbar.					
41. No se debe difundir el uso de métodos anticonceptivos.					

42. Las infecciones de transmisión sexual generalmente son transmitidas por el contacto con sexo servidoras.					
43. Nuestros padres deben aceptar que se pueden tener relaciones sexuales antes del matrimonio.					
44. El comportamiento sexual diferente a las relaciones hombre-mujer no debe ser aceptado.					
45. La diversidad de anticonceptivos no está relacionada con el aumento de las prácticas sexuales.					
46. Es vergonzoso acudir al médico o a la farmacia a solicitar métodos anticonceptivos.					
47. Soy capaz de decidir el momento en el que quiero tener relaciones sexuales.					
48. El sexo oral y anal son prácticas sexuales pervertidas.					
49. Con el uso del condón no se interrumpe el proceso de excitación.					
50. Las personas solteras no deben usar métodos anticonceptivos.					
51. Es normal acudir al médico o a la farmacia a solicitar métodos anticonceptivos.					
52. Sólo las personas solteras contraen infecciones de transmisión sexual.					
53. El sexo oral y anal son variantes de las relaciones sexuales.					
54. La educación sexual sólo es impartida en la escuela.					
55. Los anticonceptivos permiten a la persona que los usa vivir plenamente su sexualidad.					
56. La masturbación produce malestar.					
57. Se debe difundir el uso de métodos anticonceptivos.					
58. La masturbación es un acto sucio y anormal.					
59. La persona con la que me llegue a casar no necesariamente debe de ser virgen.					
60. Sólo los individuos depravados se masturban.					

Después de llevar a cabo la aplicación de la Escala de Actitud, se procedió al análisis estadístico de la misma, primero se hizo análisis *t de student*, para determinar el grado de discriminación de los reactivos, eliminando aquellos que tuvieran un nivel de significancia menor al 0.05, de este modo se obtuvieron 42 reactivos. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de dicho análisis.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit y of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
R1 P	Equal variances assumed	,232	,641	,521	10	,614	,31	,604	-1,031	1,65 9
	Equal variances not assumed			,541	9,77 1	,600	,31	,580	-,983	1,61 2
R2 PS	Equal variances assumed	3,436	,093	- 3,376	10	,007	-1,94	,575	-3,225	-,661
	Equal variances not assumed			- 3,042	5,61 1	,025	-1,94	,639	-3,533	-,353
R3 MA	Equal variances assumed	5,553	,040	- 1,685	10	,123	-1,20	,712	-2,787	,387
	Equal variances not assumed			- 1,506	5,42 3	,188	-1,20	,797	-3,202	,802
R4 TS	Equal variances assumed	3,405	,012	,692	10	,015	,69	,991	-1,522	2,89 3
	Equal variances not assumed			,735	9,99 2	,029	,69	,933	-1,393	2,76 4
R5 PS	Equal variances assumed	3,333	,957	- 1,693	10	,021	-1,11	,658	-2,580	,352
	Equal variances not assumed			- 1,686	8,63 1	,028	-1,11	,661	-2,619	,391
R6 AS	Equal variances assumed	,080	,783	- 2,266	10	,047	-1,46	,643	-2,890	-,025
	Equal variances not assumed			- 2,240	8,39 4	,054	-1,46	,651	-2,945	,031
R7 C	Equal variances assumed	,260	,811	,084	10	,035	,06	,684	-1,468	1,58 2
	Equal variances not assumed			,085	9,32 0	,034	,06	,671	-1,454	1,56 8
R8 AS	Equal variances assumed	6,279	,031	- 2,054	10	,067	-1,29	,626	-2,680	,109
	Equal variances not assumed			- 1,853	5,64 3	,116	-1,29	,694	-3,010	,439
R9 C	Equal variances assumed	4,520	,059	-,897	10	,031	-,66	,733	-2,290	,975
	Equal variances not assumed			-,812	5,72 2	,049	-,66	,810	-2,662	1,34 8
R1 OM A	Equal variances assumed	,866	,374	- 1,630	10	,134	-,74	,456	-1,758	,273
	Equal variances not assumed			- 1,556	7,25 1	,162	-,74	,478	-1,864	,378

	assumed									
R1 1T S	Equal variances assumed	2,195	,169	1,635	10	,033	1,37	,839	-,497	3,24 0
	Equal variances not assumed			1,750	9,99 6	,011	1,37	,784	-,375	3,11 8
R1 2P S	Equal variances assumed	,980	,345	- 1,261	10	,236	-,69	,544	-1,898	,526
	Equal variances not assumed			- 1,173	6,48 0	,282	-,69	,584	-2,091	,719
R1 3P	Equal variances assumed	,034	,858	-,542	10	,599	-,17	,316	-,876	,533
	Equal variances not assumed			-,540	8,63 1	,603	-,17	,318	-,894	,552
R1 4P S	Equal variances assumed	,003	,957	-,478	10	,643	-,31	,658	-1,780	1,15 2
	Equal variances not assumed			-,475	8,63 1	,646	-,31	,661	-1,819	1,19 1
R1 5M A	Equal variances assumed	,002	,963	,845	10	,418	,66	,778	-1,076	2,39 1
	Equal variances not assumed			,849	8,94 7	,418	,66	,774	-1,095	2,40 9
R1 6E C	Equal variances assumed	,890	,368	- 1,638	10	,132	-1,17	,715	-2,765	,422
	Equal variances not assumed			- 1,589	7,77 4	,152	-1,17	,737	-2,880	,538
R1 7T S	Equal variances assumed	,085	,777	,497	10	,030	,43	,863	-1,494	2,35 1
	Equal variances not assumed			,486	8,04 0	,040	,43	,883	-1,605	2,46 2
R1 8A S	Equal variances assumed	1,133	,312	-,381	10	,711	-,23	,600	-1,566	1,10 9
	Equal variances not assumed			-,402	9,95 6	,696	-,23	,569	-1,497	1,04 0
R1 9E C	Equal variances assumed	,028	,871	-,161	10	,035	-,14	,885	-2,115	1,83 0
	Equal variances not assumed			-,159	8,31 9	,047	-,14	,898	-2,200	1,91 4
R2 0E C	Equal variances assumed	,412	,535	,310	10	,763	,09	,276	-,530	,702
	Equal variances not assumed			,315	9,24 1	,760	,09	,272	-,527	,699
R2 1P	Equal variances assumed	,485	,502	2,284	10	,045	,69	,300	,017	1,35 5
	Equal variances not assumed			2,236	8,08 8	,055	,69	,307	-,020	1,39 1

R2 2E C	Equal variances assumed	,592	,459	-,478	10	,643	-,31	,658	-1,780	1,15 2
	Equal variances not assumed			-,507	9,98 9	,623	-,31	,620	-1,696	1,06 8
R2 3P	Equal variances assumed	1,873	,201	,237	10	,818	,20	,844	-1,682	2,08 2
	Equal variances not assumed			,219	6,36 0	,833	,20	,911	-2,000	2,40 0
R2 4P S	Equal variances assumed	7,349	,022	-,414	10	,687	-,20	,483	-1,276	,876
	Equal variances not assumed			-,468	8,79 6	,651	-,20	,428	-1,171	,771
R2 5P	Equal variances assumed	,004	,952	- 3,316	10	,008	-1,74	,526	-2,914	-,572
	Equal variances not assumed			- 3,320	8,80 5	,009	-1,74	,525	-2,935	-,551
R2 6E C	Equal variances assumed	5,883	,036	- 1,456	10	,176	-,80	,549	-2,024	,424
	Equal variances not assumed			- 1,285	5,13 2	,254	-,80	,623	-2,388	,788
R2 7E C	Equal variances assumed	4,000	,073	-,833	10	,024	-,43	,514	-1,574	,717
	Equal variances not assumed			- 1,000	6,00 0	,036	-,43	,429	-1,477	,620
R2 8P S	Equal variances assumed	,621	,449	-,347	10	,736	-,26	,742	-1,910	1,39 6
	Equal variances not assumed			-,340	8,18 6	,742	-,26	,756	-1,993	1,47 8
R2 9P	Equal variances assumed	,056	,818	-,414	10	,687	-,20	,483	-1,276	,876
	Equal variances not assumed			-,412	8,63 1	,690	-,20	,485	-1,304	,904
R3 0E C	Equal variances assumed	2,455	,148	- 2,119	10	,060	-1,17	,553	-2,403	,060
	Equal variances not assumed			- 1,850	4,91 6	,124	-1,17	,633	-2,807	,464
R3 1C	Equal variances assumed	,175	,684	- 1,003	10	,039	-,91	,911	-2,945	1,11 6
	Equal variances not assumed			-,986	8,21 8	,042	-,91	,927	-3,043	1,21 4
R3 2E C	Equal variances assumed	,836	,382	-,944	10	,367	-,37	,393	-1,248	,505
	Equal variances not assumed			-,873	6,31 5	,414	-,37	,425	-1,399	,657
R3 3E	Equal variances assumed	,258	,623	,145	10	,008	,09	,592	-1,234	1,40 5

C										
	Equal variances not assumed			,152	9,928	012	,09	,563	-1,170	1,341
R3 4P S	Equal variances assumed	1,641	,229	-3,756	10	,004	-1,83	,487	-2,913	-,744
	Equal variances not assumed			-4,130	9,645	,002	-1,83	,443	-2,820	-,837
R3 5C	Equal variances assumed	,197	,666	-5,78	10	,046	-,31	,544	-1,526	,898
	Equal variances not assumed			-5,84	9,110	,043	-,31	,538	-1,529	,900
R3 6E C	Equal variances assumed	,239	,636	-3,81	10	,711	-,23	,600	-1,566	1,109
	Equal variances not assumed			-4,02	9,956	,696	-,23	,569	-1,497	1,040
R3 7A S	Equal variances assumed	,231	,641	,132	10	,897	,09	,648	-1,357	1,528
	Equal variances not assumed			,133	8,860	,897	,09	,646	-1,378	1,550
R3 8E C	Equal variances assumed	,485	,502	-1,047	10	,320	-,31	,300	-,983	,355
	Equal variances not assumed			-1,025	8,088	,335	-,31	,307	-1,020	,391
R3 9A S	Equal variances assumed	,117	,739	,616	10	,552	,46	,742	-1,196	2,110
	Equal variances not assumed			,635	9,589	,540	,46	,720	-1,157	2,071
R4 0P S	Equal variances assumed	3,828	,079	-9,68	10	,356	-,34	,354	-1,132	,446
	Equal variances not assumed			-8,56	5,178	,430	-,34	,401	-1,362	,676
R4 1M A	Equal variances assumed	19,167	,001	1,102	10	,296	1,00	,907	-1,021	3,021
	Equal variances not assumed			1,266	8,068	,241	1,00	,790	-,819	2,819
R4 2IT S	Equal variances assumed	,697	,423	-9,60	10	,030	-,66	,684	-2,182	,868
	Equal variances not assumed			-9,979	9,320	,032	-,66	,671	-2,168	,854
R4 3A S	Equal variances assumed	3,298	,099	-1,068	10	,310	-,60	,562	-1,851	,651
	Equal variances not assumed			-9,940	5,069	,390	-,60	,638	-2,234	1,034
R4 4P	Equal variances assumed	,746	,408	-1,811	10	,100	-,60	,331	-1,338	,138

	Equal variances not assumed			- 1,829	9,063	,100	-,60	,328	-1,341	,141
R4 5C	Equal variances assumed	,282	,607	-,564	10	,045	-,26	,456	-1,273	,758
	Equal variances not assumed			-,538	7,251	,046	-,26	,478	-1,378	,864
R4 6P	Equal variances assumed	,351	,567	- 1,554	10	,151	-1,09	,698	-2,642	,471
	Equal variances not assumed			- 1,510	7,831	,170	-1,09	,719	-2,750	,578
R4 7E C	Equal variances assumed	6,298	,031	- 3,907	10	,003	-1,46	,373	-2,288	-,626
	Equal variances not assumed			- 3,431	5,031	,018	-1,46	,425	-2,547	-,367
R4 8I T S	Equal variances assumed	1,772	,213	,489	10	,035	,26	,526	-,914	1,428
	Equal variances not assumed			,449	6,089	,039	,26	,573	-1,139	1,654
R4 9A S	Equal variances assumed	,021	,889	- 1,438	10	,181	-1,03	,715	-2,622	,565
	Equal variances not assumed			- 1,467	9,350	,175	-1,03	,701	-2,605	,548
R5 0P	Equal variances assumed	2,310	,159	- 1,456	10	,176	-,80	,549	-2,024	,424
	Equal variances not assumed			- 1,382	7,063	,209	-,80	,579	-2,167	,567
R5 1P	Equal variances assumed	,025	,879	- 1,456	10	,176	-1,09	,746	-2,748	,576
	Equal variances not assumed			- 1,445	8,543	,184	-1,09	,751	-2,799	,628
R5 2P	Equal variances assumed	3,322	,098	- 1,721	10	,116	-,46	,266	-1,049	,135
	Equal variances not assumed			- 1,612	6,669	,153	-,46	,284	-1,134	,220
R5 3A S	Equal variances assumed	3,436	,093	- 2,334	10	,042	-1,34	,575	-2,625	-,061
	Equal variances not assumed			- 2,102	5,611	,083	-1,34	,639	-2,933	,247
R5 4P	Equal variances assumed	2,604	,138	- 2,141	10	,058	-,63	,294	-1,283	,026
	Equal variances not assumed			- 2,211	9,638	,052	-,63	,284	-1,265	,008
R5 5E C	Equal variances assumed	,178	,682	- 2,475	10	,033	-1,43	,577	-2,714	-,143
	Equal variances not assumed			- 2,292	6,339	,059	-1,43	,623	-2,934	,077

R5 6P S	Equal variances assumed	2,062	,182	-,112	10	,913	-,06	,512	-1,199	1,08 5
	Equal variances not assumed			-,127	8,53 2	,902	-,06	,451	-1,086	,971
R5 7M A	Equal variances assumed	3,793	,080	,478	10	,643	,31	,658	-1,152	1,78 0
	Equal variances not assumed			,545	8,33 0	,600	,31	,576	-1,006	1,63 4
R5 8P	Equal variances assumed	2,540	,142	-,258	10	,802	-,17	,665	-1,654	1,31 1
	Equal variances not assumed			-,294	8,28 4	,776	-,17	,582	-1,506	1,16 3
R5 9A S	Equal variances assumed	,862	,375	,217	10	,833	,20	,922	-1,855	2,25 5
	Equal variances not assumed			,221	9,28 5	,830	,20	,906	-1,840	2,24 0
R6 0P	Equal variances assumed	3,259	,101	- 1,721	10	,116	-,69	,398	-1,573	,202
	Equal variances not assumed			- 1,557	5,70 9	,173	-,69	,440	-1,777	,406

Nota: los resultados en negritas corresponden a los reactivos que no discriminan.

A partir del análisis se encontró que los reactivos que formaban parte del factor 6 no discriminaban, por lo cual, se eliminó dicha área; quedando finalmente una Escala 42 reactivos, con un nivel de confiabilidad de 0.8028 y que explica el 31.254% de la varianza total. A continuación se presentan los análisis correspondientes.

Análisis de Varianza

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.947	11.778	11.778	4.162	9.908	9.908	2.423	5.769	5.769
2	2.690	6.405	18.183	1.934	4.604	14.512	2.353	5.603	11.373
3	2.079	4.951	23.135	1.263	3.007	17.519	1.723	4.102	15.475
4	1.809	4.307	27.441	1.083	2.578	20.097	1.523	3.627	19.102
5	1.715	4.083	31.524	.944	2.247	22.343	1.362	3.242	22.343
6	1.542	3.672	35.196						
7	1.396	3.324	38.520						
8	1.347	3.206	41.727						
9	1.243	2.959	44.686						
10	1.172	2.792	47.478						
11	1.124	2.677	50.154						
12	1.116	2.656	52.810						
13	1.068	2.542	55.353						
14	1.020	2.429	57.782						
15	.999	2.378	60.160						
16	.966	2.300	62.460						
17	.927	2.206	64.666						
18	.918	2.187	66.853						
19	.889	2.116	68.969						
20	.864	2.058	71.027						
21	.802	1.908	72.935						
22	.797	1.897	74.832						
23	.758	1.804	76.636						
24	.726	1.728	78.364						
25	.718	1.709	80.073						
26	.675	1.607	81.681						
27	.656	1.562	83.243						
28	.642	1.528	84.771						
29	.613	1.459	86.230						
30	.565	1.346	87.576						
31	.547	1.302	88.878						
32	.536	1.276	90.154						
33	.504	1.200	91.354						
34	.490	1.167	92.521						
35	.469	1.117	93.639						
36	.449	1.069	94.708						
37	.437	1.041	95.748						
38	.410	.977	96.725						
39	.392	.932	97.657						
40	.354	.843	98.500						
41	.334	.796	99.296						
42	.296	.704	100.000						

Extraction Method: Alpha Factoring.

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
R1P	149,6730	252,9023	,1581	,8020
R3MA	149,9556	248,2209	,2410	,7998
R6AS	150,7333	247,4573	,2531	,7994
R8AS	150,1270	243,9520	,3302	,7966
R10MA	149,8857	244,9296	,3420	,7964
R12PS	150,1619	246,9068	,2869	,7982
R13P	149,5937	251,0254	,2661	,7992
R14PS	150,4857	251,4226	,1624	,8023
R15MA	150,2508	249,1630	,2104	,8009
R16EC	149,8571	247,7216	,2626	,7990
R18AS	150,2381	249,3540	,2548	,7993
R20EC	149,4762	249,0273	,3471	,7974
R21P	149,9460	248,8729	,2859	,7984
R22EC	150,4190	248,8875	,2163	,8007
R23P	151,4794	253,5370	,0841	,8057
R24PS	150,1397	253,9231	,1062	,8038
R26EC	150,4413	250,1072	,2296	,8000
R28PS	150,7556	248,8350	,2042	,8012
R29P	150,4286	248,6788	,2454	,7996
R30EC	150,1206	248,1255	,2573	,7992
R32EC	149,6476	247,6429	,3388	,7971
R36EC	149,9841	247,7036	,2587	,7992
R37AS	150,7968	243,3981	,3331	,7965
R38EC	149,7175	251,0123	,2120	,8005
R39AS	150,5810	246,1168	,2848	,7983
R40PS	150,1524	245,9703	,3360	,7967
R41MA	150,3587	248,3773	,2204	,8006
R43AS	150,2667	243,3745	,3922	,7948
R44P	150,4000	248,8395	,2652	,7990
R46P	150,4222	245,1619	,2704	,7989
R49AS	150,5937	250,7961	,1690	,8023
R50P	150,1365	243,4240	,3586	,7957
R51P	149,8603	244,6174	,3743	,7955
R52P	149,7841	245,5838	,3844	,7956
R53AS	150,2921	247,7488	,2969	,7980
R54P	150,0794	248,6465	,2512	,7994
R55EC	150,2286	248,0113	,2781	,7986
R56PS	150,5937	251,2484	,2052	,8007
R57MA	150,3556	246,0388	,2965	,7979
R58P	150,4730	245,2501	,3272	,7969
R59AS	150,4159	244,5622	,3154	,7972
R60P	150,2667	243,8650	,3628	,7956

Reliability Coefficients

N of Cases = 315,0

N of Items = 42

Alpha = ,8028

También, se hizo un análisis factorial, por una parte para determinar el número de factores que conformaban la Escala y por otra, para establecer qué reactivos pertenecían a cada una de estas áreas o factores. Considerando lo anterior, los reactivos fueron agrupados en cinco áreas. Después de determinar qué reactivos pertenecían a cada área, se procedió a especificar el nivel de confiabilidad para cada una de ellas. Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

ÁREA	No. DE REACTIVOS	NIVEL DE CONFIABILIDAD
1	13	0.6979
2	6	0.5318
3	9	0.5761
4	9	0.6404
5	5	0.6065

El instrumento final (ver Anexo 4) está conformado de los siguientes factores:

- Mitos: mide creencias erróneas acerca de la sexualidad, que predominan en una cultura.
- Prácticas sexuales: se refiere a todas aquellas conductas sexuales relacionadas con el placer, autoerotismo o relación sexual con otra persona.
- Educación y cultura: evalúa la actitud hacia factores de educación sexual, y el papel de las personas para decidir cómo ejercer su sexualidad de manera responsable.
- Apertura hacia la sexualidad: mide qué tan flexible es una persona para aceptar las prácticas sexuales y la diversidad sexual.
- Métodos anticonceptivos: se refiere a la actitud hacia el uso de métodos

Anexo 6.

Cartas Descriptivas - Primera Parte						
Tema	Objetivo	Material	Actividad	Tiempo	Área Sensorial	Área Expresiva
Presentación e integración	Conocer a los integrantes del grupo, romper con la tensión inicial y generar un ambiente de confianza	Etiquetas. Marcadores.	“Iniciales con cualidades”. “El inquilino”.	10 min. 20min.	Auditiva Visual.	Motora Verbal
Replanteamiento de reglas	Aclarar y replantear las reglas del taller.	Gises. Pizarrón.		30 min.	Auditiva.	Motora. Verbal.
Integración	Lograr una mayor integración entre los participantes. Fomentar el trabajo en equipo.	Hojas de actividad. Plumas. Rompecabezas.	“Cuestionario curioso”. “El rompecabezas”	40 min.	Auditiva. Visual.	Motora. Verbal.
La adolescencia.	Comprender e identificar las características de la adolescencia	Revistas, tijeras, marcadores y pegamento.	“Collage”	40 min.	Auditiva. Visual.	Motora. Verbal.
Autoestima y Autoconcepto.	Identificar qué es y cómo se conforma la autoestima. Identificar como determinadas situaciones influyen en nuestra autoestima. Identificar como la idea que otros tienen de nosotros afecta nuestro autoconcepto y autoestima. Identificar habilidades y logros obtenidos a partir de dichas habilidades	Hojas blancas, lápices, etiquetas, frases, pizarrón, gis, marcadores y cinta adhesiva.	“Cualidades y defectos” “Reconstruyendo mi autoestima” “Etiquetando”. “Mi árbol”.	100 min.	Auditiva. Visual.	Motora. Verbal.

Nota: las cartas se dividen en 2 secciones debido a que se realizó una reorganización en los contenidos del programa de intervención.

Cartas Descriptivas – Segunda Parte.

Tema	Objetivo	Material	Actividad	Tiempo	Área Sensorial	Área Expresiva
Presentación.	Definir los objetivos del taller. Lograr un mayor grado de conocimiento entre los alumnos.	Fichas de búsqueda. "Antifaces" Dados.	"El tesoro Humano". "El Antifaz"	20 min. 20min.	Auditiva Oral	Motora Verbal
Autoestima (Definición)	Comprender que es la autoestima.	Dados. Tarjetas de frases. Pañuelo.	"Si yo fuera" "Mi árbol" "Splash"	15 min. 20 min. 20 min.	Auditiva.	Motora. Verbal.
Autoestima (Factores que la afectan)	Identificar que factores afectan la autoestima.	Pañuelos.	"El viento y el árbol" "El lazarillo"	20 min. 15 min.	Auditiva.	Motora.
Autoestima y comunicación.	Identificar diferentes tipos de comunicación y cómo estos afectan la autoestima.	Hojas de situaciones.	Rol playing.	100 min.	Auditiva. Visual.	Motora. Verbal.
Comunicación (Derechos asertivos)	Analizar una situación desde diferentes perspectivas. Identificar diferentes tipos de comunicación. Conocer los derechos asertivos.	Hojas blancas. Trípticos de los derechos asertivos.	"Carteando" Personalizar mis derechos asertivos.	30 min. 20 min.	Auditiva.	Motora. Verbal.
Comunicación (Tipos).	Identificar diferentes tipos de comunicación. Conocer los factores que afectan la comunicación.	Barras de plastilina o masa. Pañuelos.	"Fila de cumpleaños" "Con las manos en la masa"	20 min. 20 min.	Visual.	Motora.

Cartas Descriptivas

Tema	Objetivo	Material	Actividad	Tiempo	Área Sensorial	Área Expresiva
Comunicación (Factores).	Conocer que factores afectan la comunicación.	Hojas de situaciones.	"Tipos de educación".	30 min.	Auditiva. Visual.	Verbal.
Comunicación.	Practicar el esquema de la comunicación asertiva en situaciones cotidianas.	Cuestionario de evaluación.	"Elige cuidadosamente tus palabras".	30 min.	Visual.	Motora.
Diversidad (Género).	Identificar como las propias actitudes, valores y conocimientos repercuten en la conceptualización de la sexualidad, así como en la forma en que esta se vivencia en la vida cotidiana.	Cartas de <i>él</i> y cartas de <i>ella</i> .	"El marciano" "Doctora corazón"	20 min. 20 min.	Auditiva.	Verbal.
Sexualidad.	Identificar la diferencia entre sexo, sexualidad y género. Identificar como influyen los valores en la formación de dichos conceptos.	Marcadores. Rotafolios. Hojas de actas. Huevos.	"Ventajas y desventajas". "Definiendo la sexualidad" "Tener un hijo"	20 min. 20 min. 50 min.	Auditiva. Visual.	Verbal. Motora.
Métodos anticonceptivos (M A.).	Conocer qué es un MA. y cómo se dividen. Identificar ventajas y desventajas de los MA. Practicar el uso correcto del condón.	Rotafolios. Gises. Muestrario de métodos anticonceptivos. Condomes.	Exposición sobre métodos anticonceptivos. "El uso correcto del condón".	25 min. 20 min.	Visual. Auditiva.	Verbal. Motora.

Cartas Descriptivas						
Tema	Objetivo	Material	Actividad	Tiempo	Área Sensorial	Área Expresiva
Embarazo Adolescente.	Analizar cuáles son las causas y consecuencias de un embarazo adolescente.	Hojas. Lápices. Gises. Huevos.	“Árbol de los problemas”. “Mi experiencia como padre”	25 min. 25 min.	Visual. Auditiva.	Verbal. Motora.
Infecciones de transmisión sexual (ITS).	Conocer los mecanismos de transmisión y síntomas de las ITS	Tarjetas de indicaciones. Hojas con información sobre ITS.	“Cacería de firmas” Exposición sobre las ITS.	15 min. 30 min.	Auditiva.	Verbal.
Elección de pareja.	Comprender que factores influyen en la elección de pareja.	Marcadores. Rotafolios.	“Mi novio ideal”	40 min.	Auditiva.	Verbal.
Sexualidad (Evaluación).	Diferenciar entre mitos y realidades en torno a la sexualidad.	Hojas con mitos o realidades. Cinta adhesiva.	“Mitos y realidades en torno a la sexualidad”	50 min.	Auditiva.	Verbal. Motora.
Evaluación (Asertividad y sexualidad).	Aplicar las escalas de asertividad y sexualidad.	Cuestionarios	Aplicación de los cuestionarios.	50 min.		
Evaluación (Autoconcepto).	Aplicar la escala de autoconcepto.	Cuestionarios	Aplicación del cuestionario.	50 min.		
Cierre.			Convivio.	50 min.		Verbal.

Para más información a continuación se describen más detalladamente cada sesión.

Primera parte:

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

TEMA: PRESENTACIÓN E INTEGRACIÓN.

SESIÓN: 1

Objetivo: Conocer a los integrantes del grupo, romper con la tensión inicial y generar un ambiente de confianza.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Conocer los nombres de los participantes.</p> <p>✓ Lograr romper la tensión inicial del grupo a través del movimiento.</p>	<p>1. Presentación de las facilitadoras al resto del grupo.</p> <p>2. Actividad 1: "Iniciales con cualidades": se les explica a los alumnos que cada uno deberá decir su nombre y una cualidad dependiendo de la inicial de su nombre, evitando en lo posible repetir cualidades.</p> <p>3. Delimitación de las características del taller, objetivos, establecer las reglas y compromisos del curso.</p> <p>4. Actividad 2: "El inquilino" (APDH, 2000). Se forman grupos de tres personas, dos de ellas se toman de las manos de tal forma que queda una frente a la otra, la otra persona se coloca en medio de las dos.</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 a 20 min.</p>	<p>Etiquetas</p> <p>Marcadores.</p> <p>Rotafolios</p> <p>Cinta Adhesiva.</p>		<p>Al iniciar, algunos de los alumnos llegaron tarde y a otros más los suspendieron, esta situación retrasó el inicio de las actividades.</p> <p>Durante la presentación de cada uno de los alumnos, a varios les daba pena participar.</p> <p>Al dar las instrucciones de la Actividad del Inquilino, los alumnos comenzaron a distraerse y a gritar, otros más no quisieron participar, lo que dificultó el desarrollo de la actividad.</p> <p>Para la siguiente sesión se requiere volver a mencionar las reglas, así como platicar lo ocurrido con la primera sesión.</p>

	<p>La persona que está en el interior será el inquilino y las que están a sus lados serán la pared derecha e izquierda respectivamente. Debe haber una persona que quede sin departamento, la cual, para buscar un lugar debe decir cualquiera de las siguientes frases: "Pared derecha", "pared izquierda", "inquilino" ó "terremoto".</p> <p>En los tres primeros casos la persona que tenga el rol determinado deberá cambiar de departamento, momento que aprovechará la persona que no tenga departamento para ocupar un lugar.</p> <p>En el caso que se diga "terremoto", todos los participantes deben cambiar de lugar y formar nuevos departamentos.</p> <p>Continúa el juego la persona que quede sin lugar</p> <p>5. Cierre de la sesión agradeciendo su participación.</p>	5 a 10 min.			
--	--	-------------	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.
TEMA: ACLARACIÓN DE REGLAS.

SESIÓN:2

Objetivo: Aclarar y replantear las reglas del taller.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Conocer que aspectos determinaron el desorden ocurrido durante la primera sesión.</p>	<p>1. Platicar con los alumnos sobre lo ocurrido durante la primera sesión ¿qué sucedió? Y ¿Cuáles fueron las razones por las cuales se dieron dichas situaciones?</p> <p>2. Establecer nuevamente las reglas del taller así como realizar un compromiso personal en relación a su comportamiento en el taller.</p> <p>3. Pasar asistencia.</p>	<p>15 a 20 min.</p> <p>15 a 20 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Gis.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Hojas.</p>	<p>Analizar las respuestas dadas por los alumnos</p>	<p>En esta ocasión los alumnos se mostraron más tranquilos, probablemente por la presencia de la profesora de la materia quien es su co-asesora.</p> <p>Se aclararon las dudas en torno a las reglas de la clase, así mismo cada alumno estableció un compromiso para poder trabajar juntos.</p> <p>Varios de los alumnos propusieron nuevas reglas, las cuales fueron tomadas en cuenta para un mejor manejo y trabajo grupal.</p>

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.
TEMA: INTEGRACIÓN.

SESIÓN: 4

Objetivo: Lograr una mayor integración y participación grupal.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Fomentar el trabajo en equipo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia. 2. Acomodar las sillas en círculo. 3. Se comenta la actividad de la sesión anterior. 4. Se forman equipos de 6 a 7 personas, a cada uno de los equipos se le entrega un sobre que contiene las piezas de un rompecabezas (Acevedo, 1996). 5. A continuación se les dan las instrucciones: "dentro del sobre hay 5 piezas que forman un cuadrado, la meta es que cada equipo forme al final un cuadrado con las piezas". 6. Se evalúa la actividad. 	<p>5 min.</p> <p>5 a 10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>	<p>1 juego de rompecabezas por equipo.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Gises.</p>	<p>La actividad del rompecabezas se evalúa en torno a:</p> <p>¿Qué alternativas había para alcanzar la meta?</p>	<p>Inicialmente se les dio 5 minutos para terminar la actividad, al término de esos 5 minutos ninguno de los equipos había intentado intercambiar las piezas. Los alumnos pidieron más tiempo y algunos de ellos propusieron intercambiarse las piezas pero los demás participantes no accedieron a esta propuesta.</p> <p>Más adelante algunos equipos por su parte decidieron intercambiarse las piezas completando de esta forma la actividad.</p> <p>Al hacer la evaluación de la actividad, varios de los adolescentes se dieron cuenta que la actividad pudo haberse completado por todos los equipos de haber compartido las piezas.</p> <p>Además resaltaron la importancia de aprender a comunicarse con sus demás compañeros.</p>

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.
TEMA: LA ADOLESCENCIA

SESIÓN: 5 Y 6.

Objetivo: Comprender e identificar las características de la adolescencia.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>1. Identificar las características de la adolescencia.</p> <p>✓ Integrar una definición de adolescencia y hacer una representación gráfica de la misma.</p>	<p>1. Pasar asistencia.</p> <p>2. Acomodar las sillas en círculo.</p> <p>3. Lluvia de ideas sobre características de la adolescencia.</p> <p>4. Se formarán equipos de 5 personas.</p> <p>5. Por equipo se integrará una definición de adolescencia considerando la lluvia de ideas. Se les repartirán revistas, marcadores y rotafolios para que por equipo realicen un collage en el cual plasmen lo que es la adolescencia.</p> <p>6. Cada equipo presentará al resto del grupo el trabajo realizado.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 a 25 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>Revistas.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Rotafolios</p> <p>Cinta</p> <p>Adhesiva.</p> <p>Tijeras.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Gis.</p>	<p>La definición habrá de incluir las características mencionadas en la lluvia de ideas.</p>	<p>Los alumnos mostraron tener una mayor claridad de las características de tipo físico en la adolescencia, sin embargo al tratar de realizar su propia definición algunos recurrieron a los apuntes elaborados en otras materias, por lo que se les tuvo que pedir a los alumnos que guardaran dichos apuntes y trataran de elaborar una definición considerando las características mencionadas durante la lluvia de ideas.</p>

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.
TEMA: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

SESIÓN: 7 Y 8

Objetivo: Identificar qué es y cómo se conforma la autoestima.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Definir que es la autoestima.</p> <p>✓ Identificar con base en su propia persona 10 características favorables y 10 desfavorables.</p>	<p>1. Acomodar las sillas en círculo.</p> <p>2. Pasar asistencia.</p> <p>3. Se realizará una breve exposición sobre el concepto de autoestima, y cuáles son los factores que influyen en esta.</p> <p>4. Actividad 1: "Cualidades y defectos".</p> <p>A cada alumno se le entregará una hoja y se le pedirá que realicen un dibujo de sí mismos, una vez terminada esta actividad se les pedirá que anoten 3 cosas en relación a su físico y a su carácter, que les agraden y 3 de cada una que no les agraden.</p> <p>5. Se evalúa la actividad.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>	<p>Gis.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Lápices.</p>	<p>La evaluación consiste en analizar que aspectos fueron más difíciles de identificar y a qué se debe.</p>	<p>La profesora de la materia utilizó 20 minutos de la sesión para realizar algunas actividades que tenía pendientes, por otra parte varios de los alumnos faltaron a clase.</p> <p>Por otra parte, sería conveniente al dar las instrucciones dar más ejemplo en relación a lo que se esta pidiendo con el fin de que las indicaciones queden más claras.</p> <p>Al realizar la evaluación de la actividad varios de los alumnos manifestaron que las instrucciones no habían quedado muy claras. Sin embargo a pesar de ello consideraron que lo más difícil fue identificar algunas de ellas porque podían considerarse buenas en algunas situaciones y malas en otras.</p>

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 9

TEMA: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

Objetivo: Identificar como determinadas situaciones influyen en nuestra autoestima.

Identificar como la idea que otros tienen de nosotros afecta nuestro autoconcepto y autoestima.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Identificar que factores afectan nuestro autoconcepto y autoestima e identificar que factores nos ayudan a reconstruirla.</p> <p>✓ Analizar como nuestro autoconcepto y autoestima puede verse afectado por las ideas que otros tienen de nosotros.</p>	<p>1. Pasar asistencia.</p> <p>2. Se da una breve explicación en relación a cómo la autoestima se ve influenciada por las experiencias que vivimos. Por ejemplo, sin nos peleamos con nuestros padres.</p> <p>3. Actividad 1 (López, 1996): A cada alumno se le reparte una hoja y se les indica que esa hoja representa su autoestima.</p> <p>A continuación se les explica que se les leerán una serie de frases, las cuales deben imaginar que le suceden a cada uno de ellos; y que deberán arrancar un pedazo de la hoja tan grande como ellos consideren que dicha situación les afecta su autoestima.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas blancas.</p> <p>Hoja de frases que dañan y reconstruyen la autoestima.</p> <p>Etiquetas.</p> <p>Cinta adhesiva.</p>	<p>La evaluación de la primera actividad se realiza en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos recuperaron su autoestima. ✓ Que sucesos la dañaron más y porqué. ✓ Que sucesos hicieron que la recuperaran. <p>La evaluación de la actividad 2 se realiza en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograron identificar lo que decía su letrero. ✓ Cómo se sintieron al ser tratados así. ✓ Hasta que punto soportamos ser tratados de 	<p>En esta sesión se realizó un ajuste, ya que la primera actividad se terminó en un tiempo muy corto así que se decidió continuar con la actividad de la siguiente sesión.</p> <p>Aunque al final no dio tiempo de cerrar completamente la evaluación de la segunda actividad, en general los alumnos se mostraron muy participativos.</p> <p>En la primera actividad varios de los alumnos coincidieron en que el factor que más daña su autoestima son situaciones relacionadas con los regaños de sus padres o el que la novia los engañe. Mientras que las cosas que les ayudan a reconstruirla se relacionan con la</p>

	<p>Se leen las 10 frases.</p> <p>4. Después de haber leído las frases que “dañan” la autoestima, se les explica que ahora se tratará de recuperar la autoestima.</p> <p>La forma para reconstruirla consiste en: a partir de las frases que se mencionen, ir tomando de los trozos que inicialmente arrancamos, dependiendo de que tanto la situación que se mencione nos haga sentir bien.</p> <p>A continuación se leen las frases para reconstruir la autoestima.</p> <p>5. Se evalúa la actividad.</p> <p>6. Actividad 2: “Etiquetando” (García, 2004).</p> <p>Se forman equipos de 5 personas, los cuales deben formar un círculo. Se les indica que en cada equipo habrá un observador, el cual no podrá intervenir</p>	<p>5 a 10 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>		<p>determinada manera.</p> <p>✓ Hasta que punto la forma en cómo nos tratan puede afectar nuestra autoestima y autoconcepto.</p>	<p>obtención de regalos o de ir a ver a su grupo favorito.</p> <p>En la actividad 2, algunos de ellos lograron identificar que era lo que su etiqueta decía, y sólo 2 equipos lograron establecer un acuerdo en cuanto a como organizar la fiesta del grupo.</p> <p>Sin embargo la falta de tiempo impidió concluir con la evaluación de la actividad, por lo que será necesario retomarla para la siguiente sesión.</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>en lo que sus compañeros realizan la actividad, ya que su función consiste precisamente en observar como su equipo realiza la actividad.</p> <p>A los demás miembros del equipo se les pega en la frente un letrero que tiene escrito un determinado adjetivo de tal forma que ellos mismos no puedan verlo. Se les indica que cada uno de los integrantes deberá tratar al sus compañeros conforme la etiqueta que tienen.</p> <p>Se les indica que la tarea consiste en organizar una fiesta para todo el grupo, para lo cual cuentan con 10 min.</p>	7. Se evalúa la actividad.	5 a 10 min.		
--	--	----------------------------	-------------	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 10

TEMA: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

Objetivo: Identificar habilidades y logros obtenidos a partir de dichas habilidades.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>1. Identificar las habilidades personales y cuáles son los logros que se han alcanzado a partir de las mismas.</p>	<p>1. Pasar asistencia.</p> <p>2. Se termina la evaluación de la sesión anterior.</p> <p>3. Actividad 1: "Mi árbol" (Rodríguez, et al. 1988).</p> <p>Se les reparten hojas, una a cada alumno y se les pide que saquen un lápiz o pluma.</p> <p>A continuación se les pide que dibujen un tronco y que a ese tronco escriban su nombre.</p> <p>Después se les pide que a ese tronco le dibujen tantas raíces como habilidades tengan.</p> <p>Posteriormente se les indica que deben dibujarle a ese árbol tantas ramas como logros hayan tenido a</p>	<p>5 min.</p> <p>10 a 15 min.</p> <p>15 a 20 min.</p>	<p>Pizarrón.</p> <p>Gis.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Lápices o plumas.</p>	<p>La evaluación se realiza en torno a: que tan fácil o difícil fue identificar nuestras habilidades; a qué se debió esto; y como se sintieron durante la actividad.</p>	<p>Al llegar al salón muchos de los alumnos estaban inquietos ya que era muy tarde y era la penúltima clase, por otra parte muchos de los alumnos no entraron a clase, al percatarnos de dicha situación una de las facilitadoras platicó con el orientador dicha situación, mientras tanto en el salón se iniciaba con la actividad.</p> <p>En la actividad de Mi árbol, los alumnos en un inicio les fue difícil, debido a que al pedirles que escribieran en las raíces del árbol sus habilidades, ellos pensaban que debían ser cosas extraordinarias, sin embargo al ir realizando el dibujo en el pizarrón al mismo tiempo que ellos, se aclararon muchas de sus dudas, de tal forma que a todos se les facilitó la actividad.</p> <p>Sin embargo, durante la sesión el orientador regañó a varios de los alumnos por no entrar a clase, situación que</p>

	<p>partir de las habilidades que mencionaron en un inicio.</p> <p>Nota: Al mismo tiempo que los alumnos realizan la actividad la facilitadora realiza la misma en el pizarrón, con el fin de poder ir resolviendo dudas durante la elaboración.</p> <p>4. Se evalúa la actividad.</p>	<p>10 min.</p>			<p>distrajo a los alumnos que realizaban la actividad. Los alumnos que posteriormente se integraron al grupo, se mostraron muy molestos y apáticos aún cuando se trató de platicar con ellos y se explicó la actividad.</p> <p>Considerando esta situación se consideró necesario platicar con ellos de la forma en como se habían estado comportando, también se les explicó las opciones que tenían.</p> <p>Una vez aclarada la situación se procedió a continuar con la actividad y varios de ellos terminaron muy satisfechos la misma, ya que además de identificar sus habilidades, muchos de ellos recordaron todos los logros que han tenido y que de alguna forma ya habían olvidado.</p>
--	---	----------------	--	--	--

Segunda Parte:

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

TEMA: CONOCIMIENTO

SESIÓN: 1

Objetivo: Lograr un grado más profundo de conocimiento entre los integrantes del grupo.

Objetivo	Actividades	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Conocer que es lo que tenemos en común los integrantes del grupo.</p> <p>✓ Estimular la cohesión grupal.</p>	<p>6. Pasar asistencia</p> <p>7. Acomodar las sillas en círculo</p> <p>8. Anotar los objetivos de la sesión.</p> <p>9. Actividad 1: "El tesoro Humano" (APDH, 2000). Se reparten las hojas de búsqueda y se les indica que deberán conversar con sus compañeros para completar las preguntas que se plantean en la hoja. Se les indica que de preferencia, al llenar la hoja deberán evitar poner dos veces el mismo nombre en la hoja. La idea es terminar todas las preguntas pero si no se logra no importa.</p> <p>10. Actividad 2: "El Antifaz" (APDH, 2000). Se forman equipos de</p>	<p>10 min.</p> <p>15 a 20 min.</p> <p>15 a 20 min.</p>	<p>Lista de asistencia.</p> <p>Gises</p> <p>Hojas de Búsqueda (una por alumno)</p> <p>6 antifaces</p> <p>6 dados</p> <p>6 juegos de preguntas</p>	<p>Se pide la participación grupal para responder a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se sintieron? 2. ¿Cómo se dio la comunicación entre los integrantes del grupo? 3. Descubrieron algo al platicar con sus compañeros. 4. ¿Qué tan fácil o difícil resultó la actividad? 	<p>En el grupo no dio tiempo de llegar a la evaluación debido a que el profesor ocupó los primeros 15 minutos para recoger algunas tareas. Sin embargo, a pesar de los contratiempos los chicos se mostraron muy entusiasmados con la actividad al igual que el profesor.</p>

	<p>seis personas, para ello se enumeran a los alumnos del uno al seis, se les pide que se agrupen con los de su número, y a cada equipo se les reparte un antifaz, un dado y un paquete de preguntas. Se asigna a un representante por grupo el cual será el encargado de coordinar a su equipo. Cada participante deberá colocar un objeto personal en la casilla de inicio, con la cual avanzará tantos puntos como haya obtenido al tirar el dado, el participante deberá contestar la pregunta que corresponda a la casilla y en caso de caer en una casilla vacía deberá tomar una tarjeta del paquete y responder a la pregunta.</p>				
	<p>11. Se evalúa la actividad</p>				

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 2

TEMA: AFIRMACIÓN
SUB TEMA: AUTOESTIMA

Objetivo: Comprender qué es la autoestima.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer el conocimiento y la afirmación de todos los participantes del grupo. ✓ Cohesionar al grupo y disminuir prejuicios. ✓ Comprender qué es la autoestima. ✓ Identificar cualidades y logros obtenidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. Actividad 1: "Si yo fuera" (APDH, 2000). Se forman cuatro equipos de ocho personas a cada equipo se le entrega un juego de tarjetas y un dado. Cada participante tomará el dado y tirará de él, dependiendo del número tirado será la tarjeta que tomará, completando la frase que vienen en la tarjeta. La actividad termina cuando al menos todos hayan respondido al menos una frase. 5. Actividad 2: "Splash" (APDH, 2000). La facilitadora inicia 	<p>10 min.</p> <p>10 a 15 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>	<p>Dados.</p> <p>8 juegos de tarjetas con las frases.</p> <p>Un pañuelo.</p> <p>Rotafolio.</p> <p>Hojas blancas (una por alumno)</p>	<p>Se comenta la actividad a partir de la participación de los alumnos.</p> <p>Se deberá indicar cómo se sintieron y qué tan fácil o difícil resultó la actividad.</p>	<p>La primera actividad resultó atractiva para el grupo, ya que les permitió por una parte especular sobre algunas cuestiones que a ellos les gustan y por otra parte les permitió conocer un poco más a sus compañeros.</p> <p>Sin embargo cuando se llevó a cabo la actividad de "Splash", hubo mucha apatía por parte del grupo, por el miedo de que alguien más los tocara, lo cual nos indica que en el grupo no hay la confianza suficiente que permita este tipo de acercamiento entre los integrantes del grupo.</p>

	<p>dando las instrucciones de la actividad: "Este juego es parecido al de "las traes", sólo que para evitar ser tocados, pueden en cualquier momento, juntar las manos hacia delante dando al mismo tiempo un salto y gritando "Splash". A partir de ese momento quedarán inmóviles, de tal forma que para volver a integrarse al juego, alguno de sus compañeros que no esté inmóvil debe entrar en el hueco que forman sus manos y darles un beso en la mejilla. A continuación yo voy a tratar de tocar a alguien con el pañuelo y quién sea tocado debe continuar con la actividad."</p> <p>6. Se retomarán las actividades para explicar al grupo qué es la autoestima y que elementos la componen. Se evalúa la actividad.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>			
--	--	-----------------------------------	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 3

TEMA: AUTOESTIMA

Objetivo: Identificar con base en su propia experiencia qué factores afectan la autoestima.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>✓ Favorecer un sentimiento de confianza y de unión dentro del grupo.</p> <p>✓ Favorecer la confianza grupal y personal, disminuyendo los miedos.</p> <p>✓ Identificar y analizar los factores que afectan la entrevista.</p>	<p>1. Pasar asistencia</p> <p>2. Acomodar las sillas en círculo</p> <p>3. Anotar los objetivos de la sesión.</p> <p>4. Actividad: "El lazarillo" (APDH, 2000). Se forman parejas (ellos las eligen), y a cada pareja se les da una venda para que uno de los integrantes del grupo se cubra los ojos. El otro miembro deberá guiar a su compañero dentro del salón cuidando que nada le pase. Antes de iniciar con la actividad se les indica que para esta actividad deben guardar silencio.</p> <p>5. Actividad: "El viento y el árbol" (APDH, 2000). Se forma un círculo con todos los integrantes del grupo. Se les vuelve</p>	<p>5 min.</p> <p>5 a 10 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>Un pañuelo por pareja.</p> <p>Gises.</p>	<p>Las actividades se evalúan cuestionando a los alumnos sobre:</p> <p>✓ ¿Cómo se sintieron?</p> <p>✓ ¿Qué factores influyeron para que se sintieran de determinada forma?</p>	<p>En el Grupo, las actividades no transcurrieron de la forma en como se tenía planeada, ya que les dio miedo vendarse los ojos, ya que podían ser agredidos por otros de sus compañeros.</p> <p>Por otra parte, a pesar de que constantemente se les indicaba la importancia de que se mantuvieran en silencio, no atendieron a estas indicaciones; aunque a pesar de ello se identificaron los factores que no permitieron que las actividades se llevaran a cabo.</p> <p>Dadas estas situaciones se consideró que este tipo de actividades, en las que se requiere de que los alumnos se cubran los ojos, es importante llevarla a cabo en grupos más</p>

	<p>a indicar que para esta actividad es necesario mantenerse en silencio. Se les explica que a continuación una persona se colocara en el centro del círculo, y que dicha persona traerá vendados los ojos y caminará de un extremo al otro del círculo, después de esto otra persona deberá ocupar su lugar.</p> <p>La función de las personas que forman el círculo es detener a la persona que se sitúa en el centro, con el fin de evitar que pueda caerse o pegarse. La actividad la inicia una de las facilitadoras.</p> <p>6. Se retomarán algunos aspectos de las actividades para conocer que factores afectan la autoestima.</p>	<p>10 a 15 min.</p>			<p>pequeños, en donde se pueda tener un mayor control de los alumnos.</p>
--	--	---------------------	--	--	---

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 4 Y 5

TEMA: COMUNICACIÓN.
SUB TEMA: AUTOESTIMA Y TIPOS DE COMUNICACIÓN.

Objetivo: Identificar a partir de una serie de situaciones, qué factores afectan la autoestima.
Identificar diferentes tipos de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva).

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar una situación desde diferentes perspectivas. ✓ Identificar diferentes tipos de comunicación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. La actividad consiste en formar 4 equipos de 8 personas cada uno. Por equipo se elige a un coordinador, al que se le entregará una hoja donde se describe una situación. Se les indica que por equipo deberán representar la situación que les tocó y darle una solución. 5. Se representa la situación ante el grupo. 6. Se evalúa la actividad. 	<p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 a 15 min. x equipo.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas de situaciones</p>	<p>La evaluación se realiza en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se dio la comunicación en cada situación? ✓ ¿Qué factores influyeron para que se diera de esta forma? ✓ ¿Qué otras alternativas había para solucionar la situación? ✓ ¿Por qué actuó cada personaje de determinada forma? 	<p>Originalmente esta actividad estaba programada para llevarse en una sola sesión; sin embargo, era la primera vez que los alumnos llevaban a cabo una representación de este tipo, por lo que les tomó más tiempo ponerse de acuerdo y se tuvo que alargar a una sesión más. Además, a los chicos les daba un poco de pena tener que pasar al frente de sus compañeros a representar la situación.</p> <p>A pesar de ello la actividad permitió identificar diferentes tipos de comunicación, también les permitió a los alumnos ponerse en el lugar del otro y comprender porque en ocasiones se actúa de determinada forma.</p>

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 6

TEMA: COMUNICACIÓN.

Objetivo: Analizar una situación desde diferentes perspectivas.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ponerse en el lugar del otro. ✓ Identificar los diferentes tipos de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva). ✓ Conocer y personalizar los derechos asertivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. Actividad 1: Al iniciar la actividad se les indica que no pueden hablar entre ellos durante el tiempo que dura la actividad y, se le proporciona a cada alumno una hoja la cual deben dividir a la mitad. En la parte derecha de la hoja deben poner como título hija y en la parte izquierda deben colocar padre o madre. <p>Se les pide que en función de estos roles deben de crear una serie de diálogos de forma individual, partiendo de la siguiente historia: "La hija llegó después de la</p>	<p>5 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>	<p>Hojas blancas una x alumno</p> <p>Trípticos de los derechos asertivos uno x alumno</p> <p>Gises</p> <p>Lápices</p>	<p>Se analizan algunos de los diálogos en función de:</p> <p>¿Cómo son las respuestas ante las situaciones?</p> <p>¿Qué factores influyen para que el padre o la madre actúen de determinada forma?</p> <p>¿Cómo es la comunicación entre ambas partes? (agresiva, pasiva o asertiva)</p>	<p>A diferencia de otras sesiones, en esta se decidió cerrar más el círculo sin dejar ningún espacio vacío, lo cual permitió que no se estuvieran moviendo de un lado a otro y estuvieran más atentos a las instrucciones.</p> <p>Los alumnos se mostraron atentos a la actividad y pudieron darse cuenta de que en muchas ocasiones no nos ponemos en el lugar del otro y comprender porque una persona (en este caso la madre o el padre), actúan de determinada forma.</p> <p>También les resulto "novedoso" el conocer sus derechos asertivos.</p>

	<p>hora acordada a casa”.</p> <p>Deben iniciar el diálogo escribiendo que es lo que cree que diría el padre o la madre en relación a esto, anotándolo en la columna correspondiente de la hoja, después deben escribir qué es lo que creen que contestaría el hijo; y así sucesivamente.</p> <p>5. Se recogen las hojas.</p> <p>6. Se evalúa la actividad.</p> <p>7. Actividad 2: a cada alumno se le reparte uno de los trípticos sobre los derechos asertivos, se les explica brevemente que es la asertividad y se les pide que cada uno personalice uno de los derechos.</p> <p>8. Revisar el esquema de la comunicación asertiva (Me siento..., cuando..., porque..., me gustaría...)</p>	<p>5 a 10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>			
--	--	---	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 7

TEMA: COMUNICACIÓN

Objetivo: Identificar con base en su propia experiencia los diferentes tipos de comunicación que existen.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocer otras formas de comunicación. ✓ Conocer los elementos de la comunicación. ✓ Conocer los factores que afectan la comunicación. ✓ Favorecer la comunicación a través de otros canales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. Actividad 1: "La fila de los cumpleaños" (APDH, 2000). Se pide a los alumnos que se paren a lo largo de una línea que se traza en el salón. Se les indica que deben imaginar que están en una barda muy alta y que el ancho de la barda es el mismo que el de sus pies. A continuación se les indica que la tarea consiste en acomodarse según el día y el mes de su cumpleaños, pero sin hablar. Se revisa que al 	<p>5 min.</p> <p>10 a 15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Gis</p> <p>Masa o barras de plastilina, una por pareja.</p>	<p>La evaluación de la actividad 1 gira en torno a:</p> <p>¿Qué problemas surgieron?</p> <p>¿Qué elementos favorecieron la comunicación?</p> <p>¿Cómo facilitó o dificultó la comunicación el tipo de canal empleado?</p> <p>Para la actividad 2:</p> <p>¿Se logró moldear lo que se había planeado?</p> <p>¿Cómo se produjo la comunicación?</p> <p>¿Cómo se fue decidiendo qué hacer?</p> <p>¿Qué factores influyeron para que se facilitara o no la comunicación?</p>	<p>En el Grupo, la actividad 2 les gustó mucho ya que el material con el que se trabajó les pareció muy atractivo. Sin embargo fue difícil completar la actividad 1 porque el grupo era muy grande y el espacio era muy pequeño, así que, de entrada se hicieron dos filas pero aún así les llevó mucho tiempo acomodarse.</p>

	<p>terminar la actividad, efectivamente se lograron acomodar en orden y si hay algún error se les da la oportunidad para corregirlo.</p> <p>5. Se evalúa la actividad.</p> <p>6. Actividad 2: “Con las manos en la masa” (APDH, 2000). Para esta actividad se les pide a los alumnos que se sienten en parejas en sus bancas de tal forma que queden frente a frente.</p> <p>Se les pide que tapen sus ojos con sus suéteres y por pareja se les da una bola de masa.</p> <p>Se les pide que por pareja y sin hablar deben intentar moldear algo.</p> <p>7. Se evalúa la actividad.</p>	<p>15 a 20 min.</p> <p>5 min.</p>			
--	---	-----------------------------------	--	--	--

	<p>se les reparten las hojas de trabajo de uno de los tipos de conducta (pasiva, asertiva y agresiva).</p> <p>Se les indica que por equipo deben resolver el material que se les entregó.</p> <p>7. al finalizar se evalúa la actividad</p>	<p>10 min.</p>			<p>alumnos resolvieron unas hojas donde se abordaba uno de los tipos de comunicación, al terminar explicaron a sus compañeros de que se trataba, y también lograron identificar de forma individual algunas situaciones en las cuales se comportan de forma pasiva o agresiva.</p>
--	---	----------------	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 9

TEMA: COMUNICACIÓN.

Objetivo: Practicar el esquema de la comunicación asertiva en situaciones cotidianas.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>φ A partir de la resolución del cuestionario: "Elige cuidadosamente tus palabras", practicar el esquema de una comunicación asertiva.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. A continuación se distribuye la hoja de trabajo: "Elige cuidadosamente tus palabras" (Felix, 1995). 5. Se les explica al grupo las instrucciones para resolver la actividad. 6. Cierre de la sesión explicando cómo el uso del dicho esquema mejora el proceso de la comunicación. 	<p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas de trabajo (una por alumno).</p> <p>Gises.</p>	<p>Analizar cómo el empleo de dicho esquema mejora el proceso de comunicación.</p>	<p>Al inicio se llevó a cabo un pequeño resumen del tema y se aclararon algunas dudas. A continuación se procedió a evaluar los temas de asertividad y autoconcepto.</p>

	<p>indica que el tiempo se ha agotado.</p> <p>5. Se evalúa la actividad.</p> <p>6. Se forman equipos de 4 personas del mismo sexo.</p> <p>7. Actividad 2: “Doctora corazón” (García, 2004). Se les explica que cada equipo forma parte de un equipo llamado Doctora corazón, y que su tarea consiste en responder a todas las cartas que ellos reciben.</p> <p>A cada equipo se le entrega una carta anónima, a la cual cada uno de los equipos debe responder.</p> <p>Pasados 10 minutos se les pide que cada equipo lea su respuesta.</p> <p>8. Se evalúa la actividad.</p> <p>9. Se le pide al grupo que para la siguiente sesión deben traer revistas, tijeras y pegamento.</p>	<p>15 min.</p>		<p>cada uno en el noviazgo.</p> <p>Se analiza cómo los roles crean presiones y expectativas que en ocasiones resultan difíciles de cumplir, y que por ello no deben de ser rígidas.</p>	
--	---	----------------	--	---	--

	<p>6. Actividad 2: (Felix, 1995).</p> <p>Se le pide al grupo que piensen en algo que hayan visto la semana pasada en la televisión, el cine, en rótulos, anuncios o cualquier otro, que se enfoquen a la sexualidad.</p> <p>A partir de ello se realiza una lluvia de ideas de la información y se anota en el pizarrón.</p> <p>Se revisa la lista y se analiza cuales de ellas se relacionan con el concepto de sexualidad.</p> <p>Se les da una definición más amplia de sexualidad.</p> <p>Por equipo se les reparte un rotafolio y se les pide que saque las revistas, para que elaboren un collage sobre el concepto de sexualidad y sobre los factores que la integran.</p> <p>Cada equipo debe explicar su trabajo al resto del grupo.</p> <p>7. Actividad 3: se les explica que una parte</p>	<p>10 a 15 min.</p>		<p>Se cuestiona sobre: ¿De dónde viene nuestra definición de sexualidad? ¿Somos seres sexuados al nacer? ¿Qué tipo de mensajes presentan los medios de comunicación sobre la sexualidad?</p>	
--	---	---------------------	--	---	--

	<p>de la sexualidad es la paternidad, que implica el cuidado de los hijos.</p> <p>A continuación se forman parejas de preferencia hombre-mujer, y se les explica que la actividad consiste en imaginar que cada pareja ha tenido un hijo, el cual estará representado por un huevo, al que deberán cuidar y traer por una semana.</p> <p>A cada pareja se le hace entrega de su respectivo hijo con su acta de nacimiento, y se les aclara que en caso de que el hijo muera no se puede reemplazar por otro.</p>				
--	--	--	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 13

TEMA: MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS.
(SEXUALIDAD)

Objetivo: Conocer que es un método anticonceptivo, cómo se dividen, cuales son las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Reconocer los métodos anticonceptivos como formas para evitar embarazos e infecciones de transmisión sexual. Practicar el uso correcto del condón.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> φ Comprender que es un método anticonceptivo y cómo se dividen. φ Conocer las ventajas y desventajas de cada método anticonceptivo. φ Practicar el uso correcto del condón. φ Identificar las propias actitudes ante el uso del condón. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. Se dará una breve exposición sobre que son y cómo se dividen los métodos anticonceptivos (García, 2004). 5. Se analizarán las ventajas y desventajas de cada uno de los métodos presentados. 6. Se explicarán y se realizará una demostración sobre 	<p>5 min.</p> <p>15 a 20 min.</p> <p>10 a 15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Rotafolios. Gises. Cinta adhesiva. Material de apoyo (DIU, condones femenino y masculino, píldoras anticonceptivas, inyecciones, etc.)</p> <p>Condomes (uno por alumno)</p>		<p>Esta sesión resulto muy atractiva para los alumnos, ya que conocieron y manipularon varios de los métodos anticonceptivos.</p> <p>Por otra parte, se logró observar como a algunos de los alumnos todavía les cuesta trabajo el atreverse a manipular el condón. Sin embargo, se lograron los objetivos planteados.</p>

	<p>los pasos para el uso correcto del condón.</p> <p>7. Por parejas practicarán la forma adecuada para colocar y retirar el condón.</p> <p>8. Se analizará las conductas presentadas durante la actividad.</p> <p>9. Se procederá a distribución de condones.</p>				
--	---	--	--	--	--

Taller Teórico-Vivencial de autoconcepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública.

SESIÓN: 14

TEMA: EMBARAZO ADOLESCENTE.

Objetivo: Analizar cuales son las causas y consecuencias ante un embarazo adolescente.

Objetivo	Procedimiento	Duración	Material	Evaluación	Observaciones
<p>φ Analizar las causas y consecuencias de un embarazo durante la adolescencia.</p> <p>φ Analizar las posibles alternativas de un embarazo durante la adolescencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar asistencia 2. Acomodar las sillas en círculo. 3. Anotar los objetivos de la sesión. 4. Actividad 1: "El árbol de los problemas" (Bruyn y France, 2004), el cual consiste en: Se les pide que dibujen el tronco de un árbol, en el cual deben anotar "Embarazo no planeado". Después se les indica que a ese árbol deben dibujarle tantas raíces como causas conozcan de un embarazo no planeado. Por último se les pide que a ese árbol le dibujen tantas ramas como consecuencias conozcan de un embarazo. 	<p>5 min.</p> <p>15 a 20 min.</p> <p>5 a 10 min.</p> <p>10 a 15 min.</p>	<p>Hojas. Lápices. Gises.</p>		<p>Las actividades realizadas resultaron ser muy atractivas para los alumnos, aunque en un inicio creyeron que la actividad ya la habían realizado, conforme fue avanzando esta se dieron cuenta que se trataba de otra completamente diferente.</p> <p>Al realizar el árbol del grupo, todos se mostraron muy participativos, al igual que cuando se les preguntó su experiencia sobre ser padres.</p>

	<p>5. Se realiza un árbol en forma grupal, para lo cual se pide la participación de los alumnos.</p> <p>6. Se les pide a los alumnos que comenten su experiencia de ser padres, indicando qué dificultades presentaron y cómo se relaciona esta actividad con la anterior.</p> <p>7. Cierre de la sesión.</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>que tiene en su tarjeta: <u>"Siga las instrucciones"</u> se ponga de pie.</p> <p>Se indica que esta persona tiene una ITS. Se les dice que las firmas representan relaciones sexuales sin protección.</p> <p>Se pide que se pongan de pie las personas que le firmaron a la que estaba infectada, y después que se pongan de pie quienes les firmaron a las que están paradas y, así sucesivamente.</p> <p>A continuación se les pide que se sienten y se pongan de pie aquellas personas cuya tarjeta dice "No siga las instrucciones", estas personas se abstuvieron de tener relaciones sexuales por eso no se contagiaron.</p> <p>Por último quienes tenían la indicación: "siga las instrucciones" con una "C" se les explica que estos participantes utilizaron condón en sus relaciones por lo que no</p>	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p>			
--	---	-------------------------------	--	--	--

	<p>se contagiaron.</p> <p>6. Se evalúa la actividad.</p> <p>7. Se dará una breve exposición de los mecanismos y síntomas de algunas de las ITS más comunes.</p>				
--	---	--	--	--	--

Referencias

1. Acevedo, A. (1996). *Aprender jugando. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. Vol. 1 y 2.* México: Limusa Noriega Editores.
2. Aguilar Kubli, E. (1987). *Asertividad: Cómo ser tú mismo sin sentirte culpable.* México: PAX.
3. Aguilar, M. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela.* Madrid, España: Dykinson.
4. Aladro, P. (2005). *Taller de intervención para la construcción de habilidades de una autoestima positiva.* Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
5. Alberti, R. y Emmons, M. (1993). *Yo soy dueño de mi vida. Triunfa con autoestima y confianza.* D.F., México: Editorial PAX.
6. Alfaro, L. (1991). *Sexualidad y SIDA en el adolescente.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
7. Álvarez-Gayou, J. L. (2005, Octubre-Noviembre). *La aceptación de la educación de la sexualidad en la escuela: hablan 15000 padres de familia mexicanos.* Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disco Compacto. Sonora, México: COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
8. APDH (Asociación Pro Derechos Humanos) (2000). *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Seminario de educación para la paz.* Madrid, España: El perro sin mecate y EDUPAZ.
9. Bedolla, P., et. al., (2000), *Estudios de Genero y Feminismo 1.* México: Fontamara.
10. Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima.* México: Paidós.
11. Bruyn, M. y France, N. (2001). *Género o sexo: ¿A quién le importa? Modulo de capacitación en género y salud reproductiva dirigido a adolescentes y personas que trabajan con jóvenes. con énfasis en violencia, VIH/ITS, embarazo no deseado y aborto en condiciones de riesgo.* Chapel Hill: Ipas.

12. Caramillo, C. y Rodríguez, R. (1990). *Estudio comparativo: información sexual en los adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
13. Castanyer, O. (1997). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. España: Descleé De Brouwer.
14. Cava, M. y Musitu, G. (2000), *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
15. Dávalos, E. y García, M. (1993). *Revisión de programas de educación sexual para adolescentes aplicados por instituciones en México, D. F.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
16. Delgado, A. (2004). *Manual de educación sexual para padres y madres de adolescentes*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
17. Delval, J. (1996). *Desarrollo Psicológico*. México: Siglo XXI.
18. Dirección de Servicios Estudiantiles, DISE (s/f). *Apoyo a procesos educativos*. Recuperado el 10 de Enero del 2006, de: <http://www.dise.uson.mx>
19. Elizondo, M. (1997). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. D.F., México: Trillas.
20. Feldman, R. (2002). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. D.F., México: McGraw Hill.
21. Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II, Cap. 10, p.p. 175-182*. Madrid, España: Alianza.
22. Flores, G. M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
23. Flores, M. (1995). *Desarrollo y validación de una escala Multidimensional de Asertividad*. *Revista Mexicana de Psicología*. 12,2,133-144.
24. Flores, M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México. Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

25. Fundación de Investigaciones Sociales, A. C. (2005). *Evaluación del programa TIPPS*. Tomado de: http://www.alcoholinformate.org.mx/portal_jovenes/home.cfm?Tips=75&pag=Tips
26. García, B. (2001). *Psicología y Orientación educativa: Guía para el alumno*. Universidad Autónoma de Puebla.
27. García, J. y Aneeike, A. (1999). *Guía para la evaluación de impacto de programas y proyectos en salud sexual y reproductiva destinados a adolescentes escolarizados*. Chile: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
28. García, M. (1994). Desarrollo afectivo de la adolescencia. En A. Aguirre (1994). *Psicología de la adolescencia*. Cap. 8. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
29. García, S. (2004). *Cuadernillo. Bases Conceptuales*. D.F., México: Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos (ddeser).
30. García, S. (2004). *Manual de formación de promotor@s de los derechos sexuales y reproductivos*. D.F., México: Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos (ddeser).
31. Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima. Aprender a convivir*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
32. GIRE (s/f). *Programa de Acción: salud reproductiva*. Recuperado el 10 de enero del 2006 en: <http://www.gire.org.mx/>
33. Gómez y Gómez, M. (2002). *Propuesta de un programa de sensibilización Gestalt, desde la psicología Existencial Humanista, para el trabajo de la autoestima con las diferentes etapas de la adolescencia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
34. González, I. (1994). Socialización del adolescente. En A. Aguirre (1994). *Psicología de la adolescencia*. Cap. 12. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
35. Hoffman, I., Hall, E. y Paris, S. (1997). *Psicología del desarrollo*. Vol. 2. España: McGraw Hill.

36. Hough, M. (1996), *Técnicas de Orientación Psicológica*. Madrid, España: Narcea.
37. Ibarra, R. (2004). *Orientación educativa*. México: UNAM.
38. Kimmel, D. y Weiner, I. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. España: Ariel Psicología. Cap. 4, p.p. 134-142.
39. Lamas, M. (1996). Sexualidad y género: la voluntad de saber feminista. En I. Szasz y S. Lerner (Compiladoras). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, p.p. 49-67. México: COLMEX.
40. Lara, F. (1994). El desarrollo cognitivo en la adolescencia. En A. Aguirre (1994). *Psicología de la adolescencia*. Cap. 9. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
41. La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto. Construcción y validación*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
42. López, F. (1996). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. México: Siglo XXI.
43. Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Coord.). *Los adolescentes del siglo XXI. Cap. 6, p.p. 159-183*. Barcelona, España: UOC.
44. Martínez, L. (1995) *La influencia de la autoestima y asertividad en un programa de educación sexual*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
45. MEXFAM (s/f). ¿Qué hace MEXFAM? Programa Gente joven. Documento recuperado el 10 de enero del 2006 en: http://www.mexfam.org.mx/esp_what_doe.htm
46. Monroy, A. (1998). La sexualidad en la adolescencia. En C. Pérez y E. Rubio. *Antología de la sexualidad humana. Tomo II, p.p. 693-730*. México: Miguel Angel Porrúa.
47. Monroy, A. (2002). La sexualidad en la adolescencia. En A. Monroy (Compiladora). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. P.p. 69-97*. México: PAX.

48. Monroy, G. (2002). *Hablemos de sexualidad. Guía para padres*. México: MEXFAM.
49. Mruk, C. (1999). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. España: Descleé de Brouwer.
50. Oliva, A. (2002). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I, Cap. 18, p.p. 471-491*. Madrid, España: Alianza.
51. Olivares, E. (2003). *Efecto de un taller de salud sexual y reproductiva en el conocimiento y las actitudes hacia la sexualidad en la adolescencia*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.
52. Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto, Formación, medida e implicaciones de personalidad*. Madrid, España: Narcea.
53. Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2003). *Desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
54. Pick, S. y cols. (1995), *Planeando tu vida: Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes. Manual para el instructor*. México: Planeta.
55. Pick, S.; Givaudan, M. y Díaz-Loving, R. (1998). Panorámica de la investigación psicosocial en sexualidad en México. En C. Pérez y E. Rubio. *Antología de la sexualidad humana*. Tomo I, p.p. 97-121. México: Miguel Angel Porrua.
56. Pick, S. y Vargas, E. (1999). *Yo, Adolescente*. México: Ariel Escolar.
57. Rodríguez, M.; Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *La Autoestima: Clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
58. Rodríguez-Tomé, H. (2003). Pubertad y psicología de la adolescencia. En A. Perinat (Coord.). *Los adolescentes del siglo XXI. Cap. 3, p.p. 87-114*. Barcelona, España: UOC.
59. Rogers, C. (1994). *Psicología social de la educación*. Madrid, España: Aprendizaje Visor. Cap. VII.
60. Rojas, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. España: Temas de Hoy. Cap. 17.

61. Rolf, E. (1984). *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
62. Romero, N. (2004). *Guía para Padres. Tomo 3 (12 a 15 años)*. D.F., México: El Universal.
63. Rubio, E. (1998). Introducción al estudio de la sexualidad humana. En C. Pérez y E. Rubio. *Antología de la sexualidad humana. Tomo I, p.p. 17-46*. México: Miguel Angel Porrúa.
64. Satir, V. (1995). *Autoestima*. México: PAX.
65. Smith, M. (2002). *Cuando digo no, me siento culpable*. México: Del Bolsillo.
66. TIPPS (2001). *Talleres interactivos para la promoción de la salud*. Manual. D.F.: México.
67. Vallés, A. (1996). Habilidades sociales. Programa de apoyo. En A. Vallés. *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje*. Cap. 14, p.p. 185-214. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
68. Vanegas, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. México: Trillas.
69. Vázquez, M. (1997). *Estudio de actitudes hacia la sexualidad en adolescentes y factores que intervienen en su formación*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.