



**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO Y LA COMUNICACIÓN
FAMILIAR DESDE EL ENFOQUE HUMANISTA: DOS
TALLERES EN UNA SECUNDARIA PÚBLICA**

TESIS

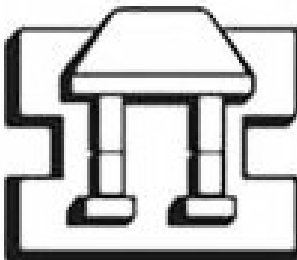
Que para Obtener el Grado de Licenciado en Psicología

Presentan:

**Denisse Alejandra Bobadilla García
Rolando Sánchez Jiménez**

Director: Mtro. Angel Corchado Vargas
Dictaminadora: Mtra. Araceli Silverio Cortés
Dictaminadora: Dra. Maria Antonieta Dorantes Gómez

Tlalnepantla Estado de México 2007





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias a Ariadna, nuestra gran amiga, porque junto a nosotros vivió este proyecto.

A Angel, por la paciencia y por jalarnos las orejas cuando lo necesitamos.

A la Maestra Cecilia y al Maestro Lino, por entrar al rodeo aunque no era su plaza.

A los Maestros de la FESI, porque siempre se acuerdan de nosotros, por todo lo que nos enseñaron y por su ejemplo.

To Perla, thanks for the grammar.

A los que nos apoyaron, e incluso nos ayudaron, sin importar cuanto nos tardamos. Pues nunca nos perdieron la fe.

A nuestros amigos, por lo que hicieron y lo que no hicieron

A los docentes de la Secundaria “Moisés Sáenz” por permitir la aplicación del presente trabajo. A los alumnos por participar. Y a ambos, porque aprendimos mucho de ellos.

A los que nos faltaron, para que no se ofendan.

A mis papás por su apoyo, ayuda y motivación.

(Gracias Papá por arreglar el chevy y Mamá por aguantarnos en la cocina)

A mis hermanas por su apoyo y en especial a Monse por dejarme la compu.

A mi amigo, compañero, amante y ángel que ha sufrido, vivido y trabajado para esto y lo que viene

A Fanny y Titina por entenderme y no molestarme... tanto.

A mis abuelos, por aguantar hasta que terminé.

Denisse

A mis padres, porque nunca quisieron intervenir directamente, pero quitaban las piedras del camino cuando no los veía.

A la maestra Susana González, por el apoyo cuando este proyecto empezaba y cuando ya había terminado.

A los escandinavos, porque me contaron que había tres cisnes y conocí a uno.

□□
□□
□
~
□□
□□
□

Rolando

Índice

RESUMEN.....	IV
ABSTRACT.....	IV
INTRODUCCIÓN.....	V
CAPÍTULO 1.- LA PSICOLOGÍA SOCIAL.....	1
1.1. Nociones Generales.....	1
1.1.1. Socialización primaria.....	10
1.1.2. Socialización secundaria.....	12
1.2. La Gestalt.....	15
1.3. La Psicología Social Comunitaria.....	17
1.3.1. Concepto e historia de la psicología comunitaria.....	17
1.3.2. Definición de Psicología Comunitaria.....	21
1.3.3. Concepto de Comunidad.....	23
CAPÍTULO 2.- EL ENFOQUE HUMANISTA.....	25
2.1. Antecedentes del Enfoque Humanista.....	25
2.1.1. Las investigaciones de Carl Ransom Rogers.....	26
2.1.2. EL Enfoque de Abraham Harold Maslow.....	35
2.1.2.1. La personalidad.....	39
2.1.2.2. Psicología del Individuo.....	41
2.2. Fundamentos Básicos del Enfoque Centrado En La Persona.....	42
2.2.1. La naturaleza del ser humano desde el enfoque humanista.....	43
2.2.2. Las condiciones suficientes y necesarias en la relación terapéutica.....	44
2.2.2.1. Congruencia, Empatía, Aceptación Incondicional.....	44
2.2.2.2. La atmósfera.....	48
2.3. Características del Enfoque Centrado En La Persona.....	50
2.3.1. Formas de interacción.....	51
2.3.2. El reflejo en sus tres modalidades.....	52
2.4. Personalidad saludable.....	55
CAPÍTULO 3.- LA ADOLESCENCIA.....	58
3.1. La Definición de Adolescencia.....	58
3.2. Desarrollo físico durante la pubertad y sus efectos psicológicos y sociales...	67
3.3. Autoestima en la Adolescencia.....	74
3.3.1. El concepto de autoestima.....	77
3.3.2. Desarrollo de la autoestima del Adolescente.....	77
3.3.2.1. Autoestima y su relación con el autoconcepto.....	78
3.3.2.1.1. El autoconcepto.....	80
3.3.2.1.2. El autoconcepto y el rendimiento escolar.....	82
3.4. Factores que generan conflicto en la adolescencia.....	83
3.4.1. Problemas sexuales.....	85
3.4.2. Problemas Conductuales, Adicciones y Abuso.....	88

3.4.3.	Problemas escolares.....	91
3.5.	Depresión en adolescentes.....	92
3.6.	Adolescencia y la Relación Familiar.....	94
3.6.1.	Familia y rendimiento académico.....	100
METODOLOGÍA.....		104
4.1.	Método.....	104
4.1.1.	Participantes.....	104
4.1.2.	Escenario.....	104
4.1.3.	Materiales y Aparatos.....	105
4.2.	Procedimiento.....	106
4.2.1.	Justificación.....	106
4.3.	Alcances del proyecto.....	108
RESULTADOS.....		109
5.1.	Descripción y análisis de resultados.....	109
5.1.1.	Resultados del Primer Taller para Alumnos.....	109
5.1.1.1.	Sesión 1: “Bienvenida”.....	109
5.1.1.2.	Sesión 2 “Autoconocimiento”.....	112
5.1.1.3.	Sesión 3 “Autoconocimiento y autoconcepto”.....	114
5.1.1.4.	Sesión 4 “Autoconcepto y Autoevaluación”.....	117
5.1.1.5.	Sesión 5 “Autoaceptación y Autorrespeto”.....	119
5.1.1.6.	Sesión 6 “Técnicas y/o habilidades de Estudio”.....	121
5.1.1.7.	Sesión 7 “Proyecto de vida”.....	124
5.1.1.8.	Sesión 8 “Cierre del taller”.....	125
5.1.2.	Resultados del Segundo Taller para Alumnos.....	128
5.1.2.1.	Sesión 1: “Bienvenida”.....	129
5.1.2.2.	Sesión 2 “Autoconocimiento”.....	131
5.1.2.3.	Sesión 3 “Autoconocimiento y autoconcepto”.....	133
5.1.2.4.	Sesión 4 “Autoconcepto y Autoevaluación”.....	135
5.1.2.5.	Sesión 5 “Autoaceptación y Autorrespeto”.....	137
5.1.2.6.	Sesión 6 “Técnicas y/o habilidades de Estudio”.....	139
5.1.2.7.	Sesión 7 “Proyecto de vida”.....	141
5.1.2.8.	Sesión 8 “Cierre del taller”.....	143
5.1.3.	Resultados del Taller para Padres.....	145
5.1.3.1.	Sesión 1: “Bienvenida”.....	145
5.1.3.2.	Sesión 2: “Autoestima”.....	147
5.1.3.3.	Sesión 3: “Aceptación Positiva Incondicional”.....	150
5.1.3.4.	Sesión 4: “La congruencia en la comunicación” (Despedida).....	152
5.1.4.	Resultados del Acompañamiento Individual.....	154
5.1.5.	Resultados Generales.....	171
5.1.5.1.	Aspectos relevantes del primer y segundo taller para alumnos.....	171
5.1.5.2.	Aspectos relevantes del taller para padres.....	174
5.1.5.3.	Aspectos relevantes del acompañamiento individual.....	176
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		179
REFERENCIAS.....		185

BIBLIOGRAFÍA.....	192
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	193
ANEXOS 195	
CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER PARA ALUMNOS.....	196
CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER PARA PADRES.....	201
CUESTIONARIO ¿QUIÉN SOY?.....	205
“CUESTIONARIO PARA REFLEXIONAR”.....	207
“CUESTIONARIO DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES”	208
CUESTIONARIO ¡¡HOLA!!.....	209
MATRIZ DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO.....	210
PLANEACIÓN DE VIDA.....	211
CONTRATO CONMIGO MISMO.....	212

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como primer objetivo atender las necesidades de los alumnos en relación con su autoestima, habilidades de estudio y aprovechamiento por medio de un taller vivencial de orientación humanista, sin embargo se decidió, por petición de otros alumnos, realizar un segundo taller. Se integró a los padres buscando facilitar el desarrollo integral de los alumnos en los contextos familiar y escolar. Dado que la intención fue que el alumno fuera la guía de su propio éxito se manejó una dinámica no directiva acorde a la Escuela Humanista, usando como guía el enfoque fenomenológico y un diseño no experimental. La población fue seleccionada de la Escuela Secundaria “Moisés Sáenz”, contando con 57 alumnos en cada taller cuyas edades fluctuaron entre los 12 y 15 años. En el taller para padres se contó con 25 asistentes cuya característica principal fue tener 1 hijo en la institución. De acuerdo a los resultados obtenidos, se demuestra que un taller vivencial de orientación humanista es un modo eficaz y recomendable para favorecer el desarrollo de los adolescentes y a través de un taller vivencial para padres se favorece el desarrollo de la comunicación entre padres e hijos.

Palabras claves: Adolescente, Adolescencia, Psicología Humanista, comunicación, autoestima, habilidades sociales, taller vivencial.

ABSTRACT

This paper was originally intended as a response to the needs of students with low achievement in relation to their self-esteem, study skills and academic progress through an experiential workshop with humanistic orientation; however it was decided at the request of other students to conduct a second workshop. It joined the parents trying to facilitate the complete development of students in the school and family settings. Given that the intention was that the student should be the guide for their own success, a non-directive dynamics using a phenomenological approach according to The Humanistic School as well as a non-experimental design was handled. The population was selected from the High School "Moisés Saenz", with 57 students in each workshop whose ages ranged between 12 and 15 years old. The workshop for parents was 25 assistants whose main feature was to have a child in school. According to the results, it shows that an experiential workshop with humanistic direction is an effective and recommended way to encourage the development of adolescents and, through an experiential workshop for parents, the development of communication between parents and children has been enabled.

Key words: Adolescence, Adolescent, Humanistic Psychology, communication, self-esteem, social abilities, experiential seminar.

INTRODUCCIÓN

La primera intención del presente trabajo fue la solicitud de atender las necesidades de los alumnos con bajo aprovechamiento que habían sido especificados por los docentes, sin embargo el bajo promedio no fue tomado como un problema sino, como se explica en el capítulo 3, fue considerado una consecuencia de una muy amplia variedad de factores. Junto con esta solicitud los directivos solicitaron que se incorporaran en el trabajo los temas de autoestima y de las habilidades de estudio, pues consideraban que eran los dos mayores problemas de los alumnos. Como respuesta a estas necesidades fue realizado el diseño de un taller dedicado a desarrollar la autoestima y las habilidades de estudio en los alumnos. Este diseño continuaba con el trabajo que fue realizado por otro equipo de psicólogos y que se había realizado el año anterior, el cual seguía también un enfoque humanista. Debido a lo explicado por Cava y Musitu (2000) se decidió integrar a los padres y los maestros en el diseño, completando así el trinomio educativo y así facilitar el desarrollo humano integral de los alumnos en los contextos familiar y escolar. Sin embargo, aunque el taller para padres fue realizado, la aplicación del taller para maestros, que inicialmente fue planeado como un foro de discusión, no pudo ser realizado debido a diversos factores, como fueron la falta de un horario viable para su aplicación y las políticas internas de la institución.

Con la intención de que el alumno fuera la guía de su propio éxito y debido en parte a que en la institución había antecedentes de una filosofía directiva, se propuso como alternativa manejar una dinámica no directiva acorde con lo señalado por la Psicología Humanista. La intención fue entonces la de facilitar el desarrollo de los alumnos y de sus padres, además, el papel de los investigadores se limitaba a observarlo y no a provocarlo. Todo esto llevó a los investigadores a guiarse por el enfoque fenomenológico, ya que sus características son las que más se adecuan al trabajo humanista.

A lo largo del capítulo uno, se hace una breve explicación del concepto y campo de estudio de la Psicología Social, como lo mencionado por Moscovici (1986), quien menciona que ésta es la ciencia de la relación entre el individuo y la sociedad y que su

objeto central es que todos los fenómenos están relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función.

Según lo planteado en este primer capítulo, la Psicología Social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Se destaca la promoción del desarrollo de los sujetos y el mejoramiento de la calidad de vida (Vander Zanden, 1986). Así, toda estructura social se constituye y manifiesta como un entramado de múltiples relaciones y formas organizativas donde se desarrolla la vida de los individuos. La complejidad propia de la vida social y las relaciones humanas suele generar obstáculos en el desarrollo de las actividades de los sujetos y el logro de sus objetivos.

Dentro de la Psicología Social se destacan tres tipos de teorías que según Vander Zanden (1986) pueden nombrarse como a) Las teorías paradigmáticas, b) Las teorías fenomenológicas y c) Las teorías operatorias. Según Moscovici (1986) los tres tipos de teorías coexisten dentro de la Psicología Social.

Se puede considerar que dentro de las teorías fenomenológicas se encuentra la teoría humanista ya que como se señala en el capítulo dos, se interesa principalmente en la manera en que el sujeto percibe los distintos fenómenos a su alrededor, la interpretación y el sentido que estos tienen en cada individuo.

El nacimiento de la Psicología Humanista (también conocida como la tercera fuerza psicológica) dio en la década del 60, aunque antes habían ya aparecido las primeras teorías de William James en 1890 quien escribió el libro *Principios de la Psicología*, en el cual se hace referencia al método de introspección, al análisis de estados mentales y al libre albedrío (Papalia y Wendkos Olds. 1996) Posteriormente La constitución formal de esta teoría en el campo de la psicología se produjo en los primeros años de la década de los sesenta. Se constituyó la Asociación Americana de Psicología Humanista y apareció el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*. La AAMP que cambiara su nombre por el de asociación de Psicología Humanista, fue fundada por [Abraham Harold Maslow](#), Charlotte B. Bühler y Rollo May (Ruiz y Agudo 2005)

En palabras de Maslow, este movimiento “es obra de muchos”, y esto suponía juntar en una sola dirección los afanes de distintos grupos: neofreudianos y neoadlerianos, partidarios de Adler, Rank y [Jung](#), y post-freudianos como los de la psicología del yo, psicología y psiquiatría existencial, los cultivadores de la Terapia Gestalt y de la semántica general y a psicólogos de la personalidad como Allport, Murphy, Moreno & Murrey (Papalia; Wendkos Olds. 1996). De ahí lo difícil que resulta definir con claridad la Psicología Humanista y precisar sus propósitos y las técnicas que implementa para instrumentalizarlos.

La Teoría Humanista se diferencia de las otras perspectivas por el hecho de utilizar, como método a la introspección; el método experiencial y el fenomenológico por medio de terapia. Otra de sus cualidades, es que busca la auto-actualización de las personas, es decir, el desarrollo de sus potencialidades. Esta metodología sirve para las condiciones tanto sociales, educacionales y laborales (Sue, Sue, y Sue. 1995).

Dentro de los fenómenos sociales en los que el enfoque humanista aplica su estudio encontramos a la adolescencia, tema que se explica concisamente en el capítulo tres. Que se trata de la etapa de maduración entre la niñez y la condición de adulto que va desde el inicio de la pubertad hasta la madurez y suele empezar entre los 10 y 14 años. La pubertad esta asociada a cambios drásticos tanto en el campo físico como en la capacidad de entender los problemas; estos cambios, de acuerdo a la teoría psicosocial, buscan llevar al adolescente a un campo independiente, es decir, a relacionarse como una ser autónomo (Journard y Landsman, 1998).

El comienzo de la pubertad está asociado con cambios drásticos en la estatura y en los rasgos físicos. Las hormonas dirigen la aparición de las características sexuales secundarias. Estos cambios físicos traen consigo también modificaciones psicológicas en el individuo (Hurlock, 1980).

Durante la adolescencia no se producen cambios radicales en las funciones intelectuales, sino que la capacidad para entender problemas complejos se desarrolla gradualmente

El psicólogo estadounidense Stanley (1975) afirmó que la adolescencia es un periodo de estrés emocional producido por los cambios psicológicos importantes y rápidos que se producen en la pubertad. Sin embargo, los estudios de la antropóloga estadounidense Margaret Mead (Dillon, 2001) mostraron que el estrés emocional es evitable, aunque está determinado por motivos culturales. Sus conclusiones se basan en la variación existente en distintas culturas respecto a las dificultades en la etapa de transición desde la niñez hasta la condición de adulto. Lo cierto es que en la adolescencia se produce un rápido desarrollo físico así como profundos cambios emocionales que, aunque pueden ser excitantes, no obstante también pueden resultar confusos e incómodos tanto para el adolescente como para sus padres (Hurlock, 1980).

En la adolescencia el joven comienza a tomar una medida de su amor a sí mismo: su autoestima como un marco de referencia desde el cual se proyecta a las demás personas. Peretz Elkins, Rogers, Maslow, Bettelheim afirman que la autoestima es una parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud y autorrealización en la salud física y mental, productividad y creatividad, es decir, en la plena expresión de sí mismo. La autoestima está (como se resume en el capítulo 3) formada por 1) Autoconocimiento 2) Autoconcepto 3) Autoevaluación 4) Autoaceptación 5) Autorespeto. Cuando estos se encuentran plenamente desarrollados se obtiene entonces la Autoestima.

Maslow consideraba en un principio que la autoestima estaba construida como una pirámide, en la que primero había que conocerse a uno mismo, para luego formarse un autoconcepto y así consecutivamente hasta la construcción de la propia autoestima, aunque a nivel esquemático esto resulta bastante lógico, actualmente se considera que la autoestima no sigue un camino lineal, sino que se forma a manera de red, donde cada uno de estos conceptos se desarrolla poco a poco al mismo tiempo que los otros. El desarrollo de estas “piezas” es lo que construye una autoestima sólida y saludable.

La adolescencia es la época en que empiezan a establecerse relaciones íntimas fuera del entorno familiar con amigos de su misma edad. Las relaciones con la familia también cambian, los padres se hacen menos imprescindibles cuando los adolescentes desarrollan su vida fuera de la familia.

Pero en los primeros desacuerdos suelen surgir cuando los adolescentes comienzan a desarrollar sus propios puntos de vista que con frecuencia no son compartidos por sus padres, quienes suelen sentirse rechazados. Los rechazos y conflictos no suelen tener que ver con la personalidad de los padres, sino más bien con el hecho de que es de sus padres de quien tienen que independizarse si quieren tener su propia vida (Hurlock, 1980).

El propósito fundamental de esta intervención fue realizar un trabajo integrador, holístico y pertinente buscando un análisis integral de ambos protagonistas del hecho educativo por medio de dos talleres; el primero enfocado al trabajo con alumnos con el taller vivencial de autoestima y el segundo enfocado al trabajo con padres con taller de comunicación.

Para la realización de la presente Tesis se utilizó el método fenomenológico que considera que para obtener información válida sobre cualquier experiencia o cualidad humana debe enfocarse desde diferentes marcos de referencia, es decir, cómo lo experimentan distintos individuos, escuchar detalladamente muchos casos parecidos, para posteriormente ocuparse de encontrar una estructura común a todos ellos (Massó, 2000). Se descarta en este método cualquier tipo de experimento porque se considera que en él se crean realidades nuevas y artificiales que alteran precisamente lo que se quiere conocer.

Para los fines de esta investigación se utilizó la Entrevista como el medio principal que permitió conocer la “realidad Individual del sujeto además de la utilización de distintos cuestionarios que fueron utilizados con los grupos de estudiantes.

Fue realizado en la Escuela Secundaria General Federalizada: “Moisés Sáenz”, turno Vespertino, donde se utilizaron diversos espacios para las actividades realizadas. Durante estas, se trabajó con un aproximado de 140 estudiantes hombres y mujeres que asistían a la institución así como 40 padres de familia, escogidos al azar de entre los que solicitaron y aquellos que por sugerencia de la institución fueron seleccionados. En el caso del acompañamiento individual se trabajó también con los alumnos que así lo solicitaron

Durante la aplicación del diseño se esperaba que las técnicas de trabajo humanista, permitieran observar un desarrollo de los conceptos relacionados con la Autoestima entre

los alumnos, que el desarrollo de estos conceptos influyera en los problemas que los estudiantes presentaron dentro de la institución y los estudiantes llevaran a cabo la resolución de diversos problemas por si mismos mientras asistieron a acompañamiento individual. Respecto al taller para padres, se esperaba que los padres desarrollaran sus habilidades para comunicarse efectivamente con sus hijos, volviéndose más asertivos. Estas expectativas se vieron cumplidas en la medida que se explica durante el desarrollo del presente trabajo.

Después de la fase de aplicación y luego de la retroalimentación recibida tanto de los alumnos como de los padres y los docentes, es posible afirmar que un taller vivencial de orientación humanista es un modo eficaz y recomendable para favorecer el desarrollo de los adolescentes y a través de un taller vivencial para padres se favorece el desarrollo de la comunicación entre padres e hijos.

CAPÍTULO 1.- LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Hoy en día, las ciencias reciben un inusitado apoyo popular por parte de la sociedad. Entre estas ciencias se encuentran aquellas que están enfocadas al Hombre, dentro de estas encontramos a la Psicología Social que estudia al Hombre en interacción con la sociedad, es decir que es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad (Moscovici 1986). Su objeto central es que todos los fenómenos están relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función.

La mayoría de los problemas que ocupan a la actual Psicología Social fueron ya reconocidos como problemas por los filósofos sociales, mucho antes de que las cuestiones psicológicas formaran parte del campo de la ciencia. Las premisas formuladas por Aristóteles, Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes y otros pensadores políticos a lo largo de la historia siguen hoy vigentes, aunque estén enunciadas de muy diversas formas.

El inicio de la Psicología Social como ciencia está asociado con el propio inicio de la Psicología, que se remonta a la segunda mitad del siglo XIX. En 1879, Wilhelm Wundt funda el primer laboratorio de Psicología en Leipzig, Alemania donde se propone de forma consciente aplicar los nuevos métodos de investigación de la fisiología experimental a los problemas de la conciencia y la percepción humana (Keller, 1918).

La Psicología Social siempre rechazó la idea del individuo como alguien que solo responde a lo que se presenta en el momento y tanto el conductismo como otras escuelas de pensamiento han evolucionado más allá de esta idea. Actualmente el tema central de la Psicología es la mente, o la conducta como expresión de la mente (Clay y Lindgren, 1984).

1.1. Nociones Generales

Toda estructura social se constituye y manifiesta como un entramado de múltiples relaciones y formas organizativas. En ella el ser humano no existe solamente como un ente aislado en el tiempo y el espacio, puesto que en gran parte, es el producto de sus relaciones con los demás y debe ser comprendido en tales términos, así mismo un individuo depende de sus relaciones con otros, pero también tiene una mente propia que lo hace desarrollarse

de forma única. En esta diversidad de formas organizativas los procesos de comunicación y sus alternativas, el surgimiento de conflictos y la necesidad de respuesta a las situaciones de cambio forman parte de la experiencia cotidiana. La complejidad propia de la vida social y las relaciones humanas suele generar obstáculos en el desarrollo de las actividades de las personas y el logro de sus objetivos; es decir, los problemas que confunden al ser humano son problemas sociales y la forma en que cada uno los afronta y resuelve es un reflejo tanto de la sociedad en que vive como de su propia individualidad, un ejemplo claro de esto se presenta en la adolescencia.

En el siglo XXI, la sociedad ha enfrentado un proceso de transformación marcado por crisis de dimensiones internacionales y nacionales que van impactando a los sujetos en sus inserciones sociales planteándoles nuevas exigencias. Entre ellas se encuentra una mayor eficacia e instrumentación en el aprendizaje, en particular en el despliegue de aptitudes y actitudes que hacen al trabajo colectivo, al pensamiento autónomo y la gestación de nuevos recursos y modelos de relación y tarea. Pero también la supervivencia del Hombre esta condicionada al manejo que haga de sus impulsos (León, 1996), esta claro entonces que no podemos entender al hombre solamente estudiándolo individualmente, pues perdemos de vista su interacción con otros; así también, sucede lo opuesto al estudiar únicamente la interacción social, pues se pierde de vista lo particular.

Por lo tanto el Hombre debe ser estudiado abarcando ambos ángulos pues nos da una visión mas completa del fenómeno, es esto precisamente de lo que se encarga la Psicología Social.

Nisbet y Merton (en Vander Zanden, 1986) han destacado como idea innovadora la promoción del desarrollo de los sujetos y el mejoramiento de la calidad de vida. Todo esto íntimamente relacionado con las características de los vínculos interpersonales; de las formas de organización social; la relación de los sujetos en sus grupos de pertenencia, familia, trabajo, espacios comunitarios, entre otros. Los problemas sociales nacen de conflictos en los aspectos de la sociedad y de las funciones que esta posee, es decir, como mencionan Nisbet y Merton (citados en Krech, Crutchfield y Ballachey, 1978 p.118):

Hay algunos ciudadanos que consideran los problemas sociales como tumores. La sociedad sería un organismo saludable, invadido por toxinas exteriores. El legislador o el policía tendrían, pues, que destruir los virus como un médico, pero sin alterar el organismo invadido... pero esta analogía distorsiona la realidad social. En efecto, los peores sucesos poseen una especie de la relación funcional con las instituciones y valores que nos permiten subsistir...

Aquí los autores hablan de una visión común con la cual la mayoría de las personas concuerdan, es decir, la sociedad como un organismo que se enferma y se recupera de las infecciones con su propio sistema inmune. En este mismo sentido, la sociedad se encuentra construida de Individuos de la misma manera que el cuerpo humano lo esta de células. Posteriormente, nos señala que aunque la comparación encaja, no explica el fenómeno social de forma satisfactoria, y es necesario tomar en cuenta aspectos más particulares; es por eso que cuando se trata de Psicología Social el objeto de estudio no es la Sociedad, sino los individuos que interactúan entre si y van modificándola. Es importante agregar que si el objeto de estudio es el Hombre y no la Sociedad, no perdemos de vista a la segunda, pues como lo señala Moscovici (1986), el individuo por estar aislado no deja de pertenecer a un grupo, a una clase social y sus reacciones son influenciadas por esta pertenencia. La sociedad está ahí.

Entre las ciencias sociales, la Psicología Social trata ante todo de la conducta del individuo, desde todos los aspectos de la conducta del Hombre (Krech, Crutchfield y Ballachey, 1978). Así la Psicología Social es la ciencia de los aspectos sociales de la vida mental. Más que el estudio de la conducta social, estudia esta en relación con la actividad mental, en un intento por proporcionar un conocimiento de la mente. Como en el caso del presente trabajo, que no se limita a observar las interacciones de un grupo, en este caso de adolescentes, sino también a indagar en las impresiones que cada uno de los integrantes del mismo tiene de esa interacción y qué otros procesos le provoca estar inmerso en dicho ambiente.

La Psicología Social no se centra en el estudio de la sociedad, como lo hace la sociología, (puede invocar principios psicológicos como el interés racional humano de los economistas, pero dichos principios no constituyen su preocupación central). El objetivo fundamental de la Psicología Social es el funcionamiento de la mente individual en un entorno social. Se trata entonces de no confundir la Psicología Social con la Sociología. La sociología estudia el comportamiento de los grupos y las organizaciones, mientras que la Psicología Social estudia el comportamiento de la persona en el seno de los grupos y organizaciones, así como las interrelaciones que se establecen y la modificación, en un sentido positivo, tanto de los comportamientos como de estas interrelaciones (Ramis 2002).

Según Rubio (1996), la Psicología Social es un estilo peculiar de acercarse a los fenómenos sociales y en cuyo transcurso de su historia se han vertido diversos modelos teóricos y aproximaciones metodológicas. Los diversos enfoques que se encuentran contenidos dentro de la Psicología Social buscan comprender las diversas interacciones que se dan en el ambiente de una persona, por ejemplo, a través del psicoanálisis encontramos las razones inconscientes que llevan a las personas a incorporarse en esas interacciones y como éstas poseen una razón cultural vista como herencia. De esta misma forma, otras escuelas de la Psicología brindan la oportunidad de entender mejor el fenómeno del Hombre en sociedad analizando el problema desde otras perspectivas. Esta disciplina es una forma de analizar la conducta humana y para determinar los aspectos claves de este modo de análisis es necesario examinar el proceso histórico que da lugar a la configuración de esta modalidad de conocimiento. En este mismo sentido, aunque el presente trabajo se encuentra enfocado a una sola escuela de pensamiento, se ha considerado importante ilustrar brevemente las posturas de algunos otros enfoques, con el fin de no dar la ilusión de que la Psicología Social se encuentra limitada por una sola corriente teórica Berger y Luckman (1994).

La Psicología Social basa su entidad en un estilo de análisis, fundamentalmente el psicólogo social centra su interés en aquellos fenómenos basados en la existencia de una continúa y mutua influencia y relación entre individuo y sociedad, es decir, la lógica que guía los fenómenos de que se ocupa y la manera de encararlos teórica y metodológicamente es la interdependencia. Para dar cuenta de esta interdependencia es necesario tener en

cuenta tres elementos fundamentales: La estructura social en la que tiene lugar la interacción, ya sea grupo, masa o colectividad; Los nexos que mediatizan la influencia de la estructura social sobre la interacción; Los procesos psicológicos por medio de los cuales los determinantes sociales influyen en las personas individuales, que en definitiva son las que hacen posible la interacción.

Al ocuparse Parsons (en Vander Zander, 1986) del estudio de la interacción en sus tres elementos anteriormente enunciados, describe a esta como un proceso de lo que ocurre dentro de una unidad actuante (sea una persona o una colectividad) y lo que ocurre entre tales unidades. La Psicología Social estudia el contexto en el que se desenvuelve la persona en relación con otras personas. También estudia a la sociedad de acuerdo a los fenómenos que ocurren entre personas: grupos, masas y colectividades. Los grupos son un conjunto de individuos con un objetivo en común, la masa es un conjunto de individuos que no tienen un objetivo específico en común y la colectividad es un conjunto de grupos. La Psicología Social Comunitaria estudia a las sociedades que viven en una constante crisis; entendiéndose crisis como cambio, como se verá en el apartado 1.3

Queda claro entonces que la Psicología Social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los uno sobre los otros, de las imágenes, signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente.

Es aquí donde nos encontramos con los contrastes que los diferentes enfoques tienen respecto a esta disciplina, pues de acuerdo a Lindsgren (1982) la Psicología Social se ocupa de los procesos de la conducta, los factores causales y los resultados de la interacción entre personas y grupos. Mientras que para Raser y Burchell (2001) menciona que la Psicología Social es la que estudia las interacciones entre individuos dentro de una sociedad.

De acuerdo a esto último, la Psicología Social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad, sostiene Moscovici (1986). En cuanto, a su objeto dice que no existe unanimidad en este punto, pero formula como objeto central, exclusivo de la psico-

sociología todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función.

Los primeros consisten en sistemas de representaciones y de actitudes; a ellos se refieren todos los fenómenos familiares de prejuicios sociales o raciales, de estereotipos, de creencias, etc. Expresan una representación social que individuos y grupos se forman para actuar y comunicar. Son estas representaciones las que dan forma a esta realidad mitad física y mitad imaginaria que es la realidad social. Por lo que hace a los fenómenos de comunicación social, estos designan los intercambios de lenguajes lingüísticos entre individuos y grupos. Se trata de medios empleados para transmitir una información determinada e influir sobre los demás.

Moscovici sostiene además que la Psicología Social es la ciencia de los fenómenos de la comunicación y de los fenómenos de la ideología. Agrega que ningún límite preciso separa a la Psicología Social de otros campos de la psicología, al igual que en otras divisiones de la psicología comparten un mismo interés por las interacciones humanas y los grupos humanos. Concluye que la Psicología Social no se distingue tanto por su territorio como por el enfoque que le es propio. Esta psicología utiliza una lectura binaria que corresponde a la separación del sujeto y del objeto, entendiendo al sujeto no como un individuo sino como una colectividad y al objeto como poseedor de un valor social, representando un interés o una institución. En todos los casos nos encontraríamos ante un sujeto y un objeto diferenciado según criterios económicos o políticos, éticos o históricos. Además se desea saber como la acción de cada individuo, provista de sus propios intereses y metas se transforma en una acción colectiva.

A su vez, Rubio (1996) dice que la Psicología Social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad. Su objeto de estudio serían todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función, constituyéndose en sistemas de representaciones y de actitudes. Además la Psicología Social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales, (comunicación de masas, lenguaje, representaciones sociales). El abordaje de su objeto de estudio lo hace a través del análisis de la conducta humana, examinando el proceso

histórico que dio lugar a la continúa y mutua influencia y relación entre individuo y sociedad. Para dar cuenta de esta interdependencia es necesario tener en cuenta la estructura social en la que tiene lugar la interacción, los nexos que mediatizan la influencia de la estructura social sobre la interacción y los procesos psicológicos por medio de los cuales, los determinantes sociales influyen en las personas individuales, que en definitiva son los que hacen posible la interacción.

También existe una visión psicosocial que traduce a través de una lectura ternaria de los hechos y relaciones, su particularidad consiste en sustituir la relación a dos términos (sujeto y objeto), por una relación en clave de tres términos, sujeto individual – sujeto social – objeto. Esta relación de sujeto a sujeto en su relación con el objeto puede concebirse de manera estática (co-presencia) o dinámica (interacción), que se traduce en modificaciones que afectan el pensamiento y el comportamiento de cada individuo (Vander Zander, 1986).

Dentro de esta relación de tres términos, se puede distinguir dos mecanismos la facilitación social por una parte y la influencia social por la otra. La primera consiste en que la simple presencia de un individuo o grupo haga que un individuo prefiera o aprenda con mayor facilidad las respuestas familiares y las menos originales, mientras que la segunda consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo adopte las opiniones y las conductas de dicha autoridad o grupo. Esto lleva a definir con mayor precisión la manera en que se puede considerar el Alter (individuo o grupo), para analizar las relaciones con la realidad, con el objeto social o no social, real o simbólico. Nos encontramos ya sea ante otro similar, un Alter- Ego o ya sea ante otro diferente, un Alter sin más. Dependiendo de que se trate del primero o del segundo es posible considerar fenómenos distintos. Dado que el trabajo realizado fue en gran medida con Adolescentes, este rasgo adquiere mucha importancia, pues como se verá en el capítulo tres, en esta etapa, el contexto social adquiere su gran importancia.

Los dos mecanismos psico-sociales fundamentales, corresponden a dos maneras de percibir al otro en el campo social. Se destacan entonces dos obstáculos epistemológicos: el primero consiste en la opinión bastante difundida según la cual hay que agregar un

suplemento espiritual a los fenómenos sociales. Esto significa que se debe explorar el aspecto subjetivo de los acontecimientos de la realidad objetiva. Por realidad objetiva debemos comprender la realidad económica y social, entonces volvemos a la Psicología Social y se le pide que comprenda lo que la gente piensa y siente. El segundo obstáculo guarda simetría con el primero. Es sabido que la psicología estudia una suma impresionante de fenómenos: la percepción, el razonamiento, la ansiedad, el desarrollo infantil, etc., pero los estudia en el individuo aislado, como si fuese autista, es decir, completamente aislado de los otros. Actualmente cuando se estudia al Hombre, se toman en cuenta ambos aspectos, tanto el personal como el social, y la línea entre ambos se va haciendo más difusa cuando se presenta la polémica entre si uno provoca el otro, o bien, cual influye en cual.

Hay diferencia también en el modo en que el esta problema es estudiado, por ejemplo: Vander Zander (1986), señala tres tipos de teorías que conviene distinguir dentro de la Psicología Social: Las teorías paradigmáticas, cuyo papel esencial consiste en proponer una visión global de las relaciones y comportamientos humanos. Las teorías operatorias tratan de llegar a un mecanismo elemental, desconocido hasta entonces y que explica un conjunto de hechos. Por otro lado, las teorías fenomenológicas -que son las que competen al presente trabajo- generalmente intentan describir y explicar una familia de fenómenos conocidos y muy conocidos; cada teoría responde a dos preguntas: ¿Cómo? y ¿Por qué? Y al hacerlo todas ellas abrigan la ambición de revelar la causa de un cierto número de efectos. Los tres tipos de teorías coexisten dentro de la Psicología Social.

Según Moscovici (1986 p.23) existen dos métodos de verificación de estas y otras teorías además de observación de las realidades:

El método de observación sistemática y el método experimental. El método de observación consiste en una investigación llevada a cabo sobre el terreno, es el mejor método para comprender la vida del individuo y del grupo simultáneamente en varios campos (religioso, político, cultural, etc.), y sus conexiones. Para evitar el inconveniente de que las personas sometidas a investigaciones sepan que son observadas, el instrumento más apropiado son las encuestas. El análisis de los resultados es la parte más delicada, pues

dependen en gran parte de la finura de la descripción y del don de la persona que la lleva a cabo. El método experimental intenta provocar una serie de reacciones en condiciones determinadas de ante mano, por una parte delimita las causas y por la otra prevé los efectos.

Como se ilustra en este párrafo, la investigación experimental, trata de provocar un fenómeno dado para entonces estudiarlo, esto requiere dos factores: el factor que el experimentador varía sistemáticamente y recibe el nombre de variable independiente. El comportamiento resultante de la manipulación experimental es denominado variable dependiente. Para dominar la relación entre dos variables, el investigador se ve obligado a trabajar en un laboratorio (Banch, 1994). En Psicología Social se utilizan cómplices, estos son individuos parecidos a los que participan en la experiencia y que deben hacer lo que hacen los otros, pero en realidad han recibido instrucciones con anterioridad. El primer método marco los inicios de nuestra ciencia el segundo predomina en su estado actual.

Distinto a lo anterior es lo que realiza la observación sistemática, esta se propone poner su atención en un fenómeno que se presenta naturalmente en el medio, y observarlo durante su transcurso, para posteriormente llegar a una conclusión según los datos obtenidos. Nuevamente nos referimos entonces a lo que compete al método fenomenológico, sus características mas importantes son descritas en el apartado 4.2.2.

A través de la anterior exploración de los distintos puntos de vista que se ofrecen para explicar la Psicología Social y luego de una breve exploración de sus características y sus métodos de estudio, se puede decir que esta trata el estudio científico de los procesos psico-sociales implicados en la génesis, desarrollo y consecuencia del comportamiento interpersonal. Muy importante en el desarrollo de de estos procesos es la internalización de la realidad, en esta se distinguen la socialización primaria y la socialización secundaria que se explican a continuación.

1.1.1.Socialización primaria

Berger y Luckman (citado en Banchs, 1994), entienden a la sociedad en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Estar en sociedad es participar de su dialéctica; sin embargo el individuo no nace miembro de una sociedad, sino con predisposición hacia la sociedad y luego llegar a ser miembro de la misma; por lo tanto el individuo es inducido a participar en esta dialéctica. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual ésta se realiza es al que llamamos socialización y este puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de el mismo.

La socialización primaria es entonces la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Se advierte que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria. Porque comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo dado que, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales pero sean estas cuales fueran, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño, acepta los roles y actitudes de los otros significantes o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes el niño se

vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran.

Afirman Banch (1994) que la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela objetivamente sólo junto con ese mundo. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad subjetivamente asumida por el niño también lo es el mundo al que apunta esta identidad.

La socialización primaria crea entonces en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Esta abstracción se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos sino con una generalidad de otros, con una sociedad, siendo esto, como sostiene Banch (1994), una fase decisiva de la socialización, entendiendo además que el lenguaje es el vehículo principal de este proceso. La relación entre el individuo y el mundo social es pues como un acto de equilibrio continuo.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes; son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente.

Por esta razón el mundo internalizado en esta socialización se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que en los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Afirman que es por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse, con él y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos, se internalizan, como definidos institucionalmente. En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo, si bien aquí se presentan de

forma separada, no es necesario que la socialización primaria deba terminar para dar paso a la secundaria, como se ha visto expuesto aquí es un proceso progresivo y continuo, que va evolucionando conforme el niño crece y llega a la adolescencia, es en esta nueva etapa donde podemos distinguir claramente el desarrollo de la Socialización secundaria.

1.1.2.Socialización secundaria

La socialización secundaria es la internalización de submundos basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Además sostienen que ésta requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además los submundos también requieren, por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales.

Mientras que la socialización no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder electivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Los roles de la socialización secundaria comporten un alto grado de anonimato, es decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan; son intercambiables.

El conocimiento en esta socialización debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar. La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento.

Se señalan dos tipos de mantenimiento de la realidad, mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis, el primero está destinado a mantener la realidad interiorizada en la

vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis. El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo.

Banch (1994 p.98) sostiene lo siguiente con respecto, a la transformación del individuo:

Cuando se produce una transformación casi total (individuo permuta mundos), la designan alternación, la cual requiere procesos de re-socialización. También señalan que puede hablarse de un grado de éxito en la medida que se logra y se mantiene una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Inversamente la socialización deficiente debe entenderse en relación de la asimetría existente entre la realidad objetiva y subjetiva.

Aquí vemos entonces que el individuo una vez que ha internalizado hasta cierto punto la realidad, puede haber diferencia entre lo que es real (realidad objetiva) y lo que este ha comprendido del mismo (Realidad subjetiva) pues esta comprensión depende mucho de los rasgos propios de cada persona y de su nivel de adaptación, cuando ambas realidades son congruentes, se dice que se encuentran en equilibrio y gracias a este el individuo se encuentra bien adaptado a su sociedad; por consiguiente, cuando no se ha adaptado a su mundo se puede inferir que hay un desequilibrio entre ambas realidades, ya sea que la persona haya interpretado erróneamente al entorno social, o bien, que este último haya cambiado.

Otro tópico a tener en cuenta es la identidad. No solo es posible situar el campo de la identidad en el nivel de las relaciones interpersonales, sino en el de la organización social y la cultura. Esta matriz sociocultural, cuya apropiación individualizada es el otro generalizado, hace posible la comunicación simbólica y a través de ella el surgimiento de la persona. Es por esto que si la identidad surge de una matriz sociocultural, esta debe ser respetada para hacer posible la comunicación.

Si la actitud es una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación, entonces nuestra actitud frente al niño y su familia, debe ser una

actitud abierta, flexible, de intercambio y respeto por otro, se entiende que las actitudes son motores poderosos que brindan la energía para el comportamiento y lo dirigen. Entender nuestras actitudes es entonces entender nuestra conducta.

Otro tema importante respecto a este proceso de desarrollo de la socialización es el de los vínculos. Adamson (1998) afirma que el concepto de vínculo es “la mínima unidad de análisis” de la Psicología Social. Esto significa que el objeto de estudio de ésta, no es el individuo, la persona o el sujeto en sí mismo, como lo es para la psicología o el psicoanálisis, sino el vínculo que un sujeto pueda establecer con otro sujeto. En este punto Pichon-Riviere (1985) da un paso más, partiendo de la conceptualización que define al vínculo como la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Pichon-Riviere hace de este vínculo entre un sujeto y otro, una relación bidireccional, de tal manera que lo que se estudia en la Psicología Social es cómo un sujeto se relaciona con un objeto –que en este caso es otro sujeto- y viceversa: cómo este objeto-sujeto afecta al que establece un vínculo con él. Por lo anterior se puede definir claramente al objeto de estudio de la Psicología Social como el estudio de “los efectos subjetivos que tiene el encuentro con el otro” en la medida en que se lo toma como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo.

Estos sistemas interpersonales pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras y es a su vez, afectada por éstas. Toda comunicación implica un compromiso y por ende define la relación. Una comunicación no sólo trasmite información, sino que, al mismo tiempo impone conductas. Es por esto que nuestra presencia como sostén de la función materna, nos obliga a comunicarnos de la manera más adecuada (palabras, gestos, actitudes, prejuicios), para lograr establecer una interacción con cada una de las partes del sistema familiar, de modo que un cambio en una de las partes provoque un cambio en todas las partes y en el sistema total, con el fin último de favorecer el desarrollo y crecimiento del niño en un ambiente contenedor y facilitador del despliegue de sus potencialidades (Banch, 1994).

Después de esta breve revisión se deduce que la socialización primaria internaliza una realidad aprehendida como inevitable. Esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se haya presente casi todo el tiempo, al menos mientras el individuo está en actividad en el mundo de la vida cotidiana, mientras que en la socialización secundaria, siendo su carácter más artificial la realidad subjetiva es más vulnerable por hallarse menos arraigada en la conciencia y también más compleja.

1.2. La Gestalt

Otra influencia muy profunda en Psicología Social, además del Enfoque Humanista que se expone en el capítulo tres, proviene de la Gestalt. Si bien esta y la Psicología Humanista no son equivalentes o similares, si comparten ciertos rasgos. la principal diferencia sería que mientras dentro de la Psicología Humanista encontramos el Enfoque *Centrado* en el Cliente, La Gestalt considera al todo más que a sus componentes, en esencia la Gestalt se refiere a una cualidad que está presente en todo pero ausente en cualquiera de sus componentes, Stagner (1988). Se identifican dos nociones claves en este enfoque teórico:

1. Que los fenómenos psicológicos ocurren en un campo cuyos elementos son interdependientes.
2. Que ciertos estados del campo son más simples y ordenados que otros y que los seres humanos intentan lograr un estado del campo tan bueno como las condiciones lo permiten.

De acuerdo a lo anterior, la Gestalt considera al fenómeno psicológico como una suma de factores, donde cada uno no debe ser estudiado individualmente, pues su importancia radica en la interacción con otros factores, y no solamente sus características individuales. Son las variaciones en la interacción de estos factores los que les dan sus rasgos particulares al fenómeno y estas diferentes interacciones, son las que se busca estabilizar para obtener un resultado

Entre esas interacciones se encuentran aquellas por las que Lewin (Deutsch y Krauss, 1985) se interesó: las emociones, relaciones sociales y motivaciones. En su teoría plantea la existencia de un campo vital de constante cambio, que se puede representar como un campo de fuerzas. Sus principales representantes son:

Asch: Su tesis central es que el Hombre se transforma en función del entorno social, y su tendencia no es egocéntrica sino hacia los otros. Intentó demostrar el principio gestáltico que establece que la experiencia social no es arbitraria sino organizada de manera tal que resulta coherente y significativa. Importantes experimentos de Asch fueron la formación de impresiones, la comprensión de las afirmaciones, y la modificación de los juicios por influencia grupal (Deutsch y Krauss, 1985).

Heider: Su obra se dirige fundamentalmente a comprender cómo la gente percibe los acontecimientos interpersonales. Su tesis fundamental es que la gente trata de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio y construye así una “psicología ingenua”, muy parecida a lo que es una ciencia. Conceptos importantes de Heider son “atribución” y “equilibrio”. La gente tiende a atribuir los sucesos de su ambiente a 'núcleos' centrales unitarios internamente condicionados, que en cierto modo son los centros de la trama causal del mundo. Respecto del segundo concepto, la gente busca siempre un “equilibrio cognitivo”, o sea una congruencia entre las expectativas causales y los objetos con que se relacionan. Si la estructura cognitiva se desequilibra o hay una amenaza de desequilibrio, se busca modificar el ambiente (mediante la locomoción) o el conocimiento del mismo cuando la locomoción no es posible. Para Heider, en la organización mental hay una tendencia al orden y la simplicidad (Deutsch y Krauss, 1985).

Newcomb: Llevó la teoría del equilibrio de Heider al terreno de la comunicación, tanto inter como intrapersonal. La gente se comunica más cuanto más necesidad hay de reducir diferencias entre las personas. Hay una “presión hacia la uniformidad”, y así por ejemplo importan mucho las percepciones de semejanzas en las actitudes para entablar vínculos amistosos. Hay una tensión producto de una necesidad que conduce a la locomoción dentro de ese campo donde se encuentran fuerzas positivas que nos atraen y fuerzas negativas que tratamos de evadir. Para conocer a un individuo, según este autor, debemos conocer la totalidad de fuerzas que operan en su campo psicológico (Deutsch y Krauss, 1985).

Las críticas que merecen estas teorías son por un lado que se centran en el individuo (en su conducta o en sus cogniciones) e ignoran el contexto social, por otro lado que se

centran en el aquí y ahora, ignorando la historia. En síntesis se las acusa de asociales y ahistóricas. También se le censura por haber hecho uso casi exclusivamente del método experimental para someter a pruebas sus hipótesis.

1.3. La Psicología Social Comunitaria

La primera vez que se utilizó el término psicología comunitaria fue en Mayo de 1965, en una conferencia que se realizó como iniciativa de un grupo de psicólogos del instituto nacional de Salud Mental de los Estados Unidos. Como consecuencia de esta nueva perspectiva, Bennet, Anderson, Cooper, Hazlo, Klein y Roseblum en 1966 (en Bastidas 2004), vieron la necesidad de crear una rama de la Psicología que se encargase de estudiar el comportamiento comunitario. Diez años más tarde en América Latina se gestaron movimientos aislados de desarrollo comunitario que comulgaban con la idea que estos autores mostraron de psicología comunitaria. Sin embargo, al igual que con otras ramas de la psicología, no existe un consenso general sobre el concepto y el campo de estudio de la Psicología Comunitaria, ni tampoco sobre si se trata de una rama de la psicología en si o de una parte de la Psicología Social.

1.3.1. Concepto e historia de la psicología comunitaria

En primer lugar, surge en Estados Unidos, por la insatisfacción de algunos Psicólogos preocupados por la orientación de la psicología clínica hacia la salud mental, y las limitaciones del paradigma psicológico para enfrentar problemáticas como la injusticia social, la pobreza, entre otras. Newbrough (1992 en Bastidas 2004) distingue tres etapas en el desarrollo inicial de la Psicología Comunitaria:

Primera: desde 1965, año en el que se realizó la conferencia de Swampscott a la que se atribuye el nacimiento oficial de la disciplina, en esta se pretendió definirla y desarrollar modelos de entrenamiento del psicólogo comunitario; hasta la conferencia de Austin de 1975, etapas marcadas por las formas alternativas de entrenamiento que fueron propuestas y desarrolladas.

Segunda: desde 1975 hasta 1989, caracterizada por un énfasis preventivo en la salud mental comunitaria orientada por el enfoque ecológico y el abordaje de problemas sociales padecidos por grupos marginados socialmente.

Tercera: caracterizada por una mayor consideración de los problemas sociales, su abordaje interdisciplinario y la integración del conocimiento que estas intervenciones generaron durante su aplicación.

Rappaport (1977) propuso considerar a la Psicología comunitaria como una perspectiva científica orientada a la búsqueda de nuevos paradigmas, que permitan nuevas formas de comprender y actuar; sugirió la consideración de tres elementos importantes en su constitución:

- a) La relatividad cultural, es decir, los rasgos particulares de un grupo social, su historia, sus conflictos y su desarrollo que cambian de una a otra.
- b) La diversidad humana y el derecho de la gente a acceder a los recursos de la sociedad y elegir sus metas y estilo de vida.
- c) La ecología o ajuste entre personas y ambiente en el que se destaca el social como un determinante del bienestar humano.

Mann (1978 en Bastidas 2004) considera que en el interior de la psicología comunitaria se desarrollan tres áreas fundamentales que constituyen su objetivo:

1. El análisis de los procesos sociales, que son aspectos dinámicos de las relaciones sociales que pueden ser entendidas dinámicamente. Young (en Pinto y Villegas 1959) las define como “un modo de actuar, operación o movimiento entre individuos o grupos que entran en contacto”.
2. El estudio de las interacciones en un sistema social específico, como una población local o un grupo concreto.
3. El diseño de intervenciones sociales enfocadas a estos sistemas.

Siguiendo esta línea, la Psicología Comunitaria tiene entonces como objetivo principal el estudiar **"los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social"**. Así, la psicología comunitaria se plantea como una psicología para el desarrollo y progreso del individuo, su hábitat y las relaciones individuo-grupo-sociedad, para generar cambios cuantitativos y cualitativos.

Posteriormente la psicología comunitaria, surge en América Latina de los psicólogos preocupados por enfrentar los problemas del subdesarrollo, la pobreza, la marginación, mientras que en Estados Unidos, estaba orientada a la salud mental comunitaria, como una rama de la psicología clínica que intentaba responder a los problemas que producían situaciones degradantes y auto mantenedores de problemáticas. Visto así, las prácticas comunitarias serían el resultado de desarrollos disciplinarios, técnicos y operativos los cuales, de manera gradual, habrían generado condiciones para que surgieran nuevas formas de entender (conocimiento) y actuar (técnicas), permitiendo así paulatinamente conocer el objeto de estudio: "problemas de salud mental" (Alfaro 2005).

Borda (1959, en Bastidas 2004) denominó investigación activa al intercambio entre conceptos y hechos, llamó la atención en las observaciones y acciones como mecanismo para determinar la validez de lo observado y producir conceptos o planteamientos. De esta manera el Psicólogo comunitario se convirtió en un investigador de campo, un observador que generaba cada vez nueva información, misma que se la reutilizaba para generar cambios.

El origen de las prácticas Comunitarias nace de la necesidad de relacionarse con el proceso de modernización, éste genera nuevos problemas-demandas, y ponen en duda las clásicas formas de ver la salud mental. Dicha modernización genera el hombre suspicaz y personalista, para quien se debe fomentar una salud mental preventiva comunitaria más que curativa o clínica. Mal concebida genera: individualismo, poca solidaridad y fractura los vínculos sociales, trastoca las relaciones del individuo con su cultura, provoca la pérdida de la participación, desarraigo y anonimato. La modernización obliga entonces a cambiar de estrategias comunitarias (Bastidas 2004).

Dokecki (en Bastidas 2004) ofrece una alternativa para fusionar la psicología y la comunidad a partir de lo que denomina: "personas en comunidad", que promueve el desarrollo conjunto orientado por los principios de fraternidad, igualdad y libertad. Fraternidad se refiere al desarrollo social efectivo, igualdad a los recursos para el desarrollo, y la libertad a las oportunidades para el desarrollo individual. Estos aspectos conducen a una redefinición del rol del psicólogo comunitario como el de un colaborador

efectivo y un practicante reflexivo-generativo, una combinación del practicante reflexivo y teórico generativo. El primero contribuye al bienestar humano a través del uso y la generación del conocimiento teórico guiado por un conjunto de valores y el segundo desarrolla la teoría a partir de los resultados de las intervenciones ya hechas.

Para lograr esta fusión entre psicología y comunidad es necesaria una gran cantidad de esfuerzos teóricos e intervenciones de campo, dentro de estas, el concepto que ha emergido con más fuerza es el de fortalecimiento o empoderamiento, propuesto por Rappaport (1977), y el cual debería pensarse no sólo en términos del ideal de libertad, sino también del de fraternidad e igualdad. Dicho concepto plantea la necesidad de desarrollar un sentido de comunidad dentro de la disciplina, con el fin de integrar los esfuerzos de entrenamiento e investigación.

El enfoque comunitario llegó a América Latina como un paradigma para solucionar conflictos individuales y sociales; ya que pretendía “superar” el carácter individualista de la Psicología. Los psicólogos sociales promueven así un giro conceptual, orientándola hacia la aplicación del conocimiento en la solución de los problemas sociales. Este cuestionamiento motivó a los Psicólogos ir a los contextos en los que los problemas sociales se estaban manifestando, siendo las comunidades marginales las más representativas; aquí, los psicólogos son quienes contribuyen a que la comunidad participe activamente en la solución de sus problemas a través de la toma de conciencia de su posición dentro de la sociedad y del cuestionamiento a la misma, apoyada en la metodología de la investigación-acción participativa.

Los aspectos en los que se ha intervenido con más frecuencia en La Psicología comunitaria de América Latina han sido: La promoción de la salud Mental, la posición y fortalecimiento de la mujer, la sexualidad, la educación de los hijos, familias con riesgo biopsicosocial, trastornos de conducta, poblaciones rurales, entre otras

Los principales logros obtenidos mediante la labor comunitaria según Bastidas (2004) y Alfaro (2005) han sido:

1. El rol del Psicólogo comunitario como un agente de cambio, teniendo función de activista social.
2. La utilización de diferentes alternativas para llevar a cabo el trabajo comunitario.
3. La formación de equipos de trabajo comunitario.

El hecho de que el Psicólogo viviera dentro de la comunidad, beneficia el conocimiento de la misma, el diagnóstico y tratamiento preventivo de salud toma entonces una nueva dimensión y el equipo de trabajo tiene un campo mas amplio para actuar; Sin embargo, el trabajo dedicado a la participación comunitaria era mínimo al inicio de la psicología comunitaria, por tener el psicólogo un cúmulo de actividades muy grande que lo desviaban de esa tarea.

Los esfuerzos en el trabajo comunitario han sido el resultado de acciones particulares aisladas y de varios medios de comunicación que han asistido a la comunidad en “programas” de Salud mental comunitaria (Bastidas, 2004 y Alfaro, 2005).

1.3.2. Definición de Psicología Comunitaria

La Psicología comunitaria enfrenta una lucha entre las perspectivas que la definen como una Disciplina científica, una subdisciplina científica o un área dependiente de la Psicología general o Social; Por lo tanto la definición de esta dependerá del punto de vista y la perspectiva social: Tyler (1984) la concibe como una subdisciplina que busca un importante cambio de la Psicología en su concepción; mientras que Montero (1984), la explica como un desarrollo disciplinar que conforma una rama de la Psicología. Se trata de una disciplina científica que ha configurado un conjunto sistémico de premisas y conocimientos.

Montero (1984) define a la Psicología comunitaria como: La rama de la psicología cuyo objetivo fundamental es el estudio de los factores psicosociales que permitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. Esta disciplina orienta su quehacer por conducto de una perspectiva de intervención participativa que busca la transformación social como meta a través del fortalecimiento de la comunidad (Wiesenfeld y Giuliani 2004). Sánchez y

González (1988), señalan que es una práctica más interventora que cognoscitiva, definida más por lo que hace que por lo que sabe más a través de la acción que del conocimiento. Hombrados (1996), agrega aquí que la Psicología Comunitaria no constituirá un área académica independiente, si no que estaría incluida dentro de la Psicología Social, lo que ilustra muy bien lo mencionado al principio del apartado. Al contrario de los que consideran a la Psicología comunitaria al mismo nivel de la Psicología Social y no como una parte de ella: Blanco (1988) considera que la Psicología comunitaria, no posee un objeto de intervención propio y distintivo, en tal caso el objeto de intervención de la psicología comunitaria es compartido y heterogéneo, según la tradición teórica-epistemológica desde donde se defina.

El Psicólogo comunitario se define entonces por sus roles de analista de sistemas sociales, diseñador, planificador, organizador y difusor de programas de intervención; consultor, educador, asesor, mediador y experto en relaciones humanas, abogado social, dinamizador, catalizador del cambio comunitario; facilitador del desarrollo de recursos humanos y evaluador de programas de desarrollo. Tomando esto como base, el Psicólogo comunitario se convierte en un profesional especializado que interviene en problemas sociales desde un método y desde un enfoque multidisciplinario.

Según Alfaro (1993), se puede definir a la psicología Comunitaria considerando su estrategia de trabajo, la cual interviene privilegiadamente en sistemas sociales, en sistemas promocionales y preventivos y mediante una relación participativa con los destinatarios. En este caso la atención directa no es sobre el conocimiento del profesional si no sobre el conocimiento de la comunidad. Se reconoce la importancia de la población como agente activo y participativo y además, dicha población no solamente es el destinatario pasivo de la acción del profesional comunitario, si no que en la mayoría de los casos la comunidad se convierte en el recurso humano en los cuales la población participa en la ejecución participando activamente incluso remplazando muchas acciones de los profesionales. En el caso del presente trabajo por ejemplo, la interacción con la población permitió acceder a contenidos más precisos que la situación latente demandaba y así también, fue posible extender el alcance del trabajo que fue realizado.

Si bien lo anterior es muy importante, la definición de Psicología comunitaria no puede circunscribirse a una enumeración de sus contenidos, por un lado se trata de una disciplina científica que se ocupa de las interacciones entre los individuos y las comunidades y por otro, promueve la mejora de la calidad de vida de los individuos y de las comunidades (Dalton, Elias y Wandersman, 2001).

En ese sentido, uno de los rasgos destacados de la psicología comunitaria es precisamente el equilibrio que ha sabido guardar entre las exigencias metodológicas y la orientación hacia el cambio social. Igualmente, cuando se trata de la intervención comunitaria lo distintivo parece ser la perspectiva que se adopta para la acción social.

Finalmente y resumiendo, es posible concluir que la Psicología comunitaria es una ciencia que estudia la psiquis de una población comunitaria, planteando y ejecutando acciones preventivas y de cambio social con la perspectiva que en este apartado se ha descrito.

1.3.3. Concepto de Comunidad

Se denomina comunidad a un sistema o grupo social de raíz local, que se diferencia en el seno de la propia sociedad de que es parte por características, particularidades e intereses compartidos por sus miembros y sus subsistemas que incluyen: localidad geográfica, interdependencia, interacción psicosocial estable, con un sentido de pertenencia a la comunidad e identificada con sus símbolos e instituciones. La comunidad está generalmente dotada de una organización institucional entre sociedad e individuos prestando las funciones sociales de socialización, comunicación, bienestar social, salud, educación, entre otras) con relevancia local.

La comunidad posee una percepción de similitud con otras personas, interdependencia, voluntad de mantener la interdependencia y pertenecer como comunidad a un todo mayor.

Sánchez (2002) expone 5 componentes básicos para definir una comunidad.

1. Localización geográfica de base, que les permite ubicarse y compartir recursos.
2. Estabilidad temporal, mínimo de tiempo compartido entre las personas.
3. Instalaciones, servicios y recursos materiales compartidos: escuelas, parques, mercados, plazas, etc. porque además de constituir infraestructura, es la matriz que facilita un intercambio relacional fundamental entre los miembros; en otros términos son la base material de la prestación de servicios.
4. Estructuras u organizaciones sociales: culturales, políticos, económicos.
5. Componente psicológico: sentido de pertenencia individual y la validación de los lazos con la comunidad.

La Psicología Social Comunitaria pretende disminuir las psicopatologías o sociopatologías en la sociedad o comunidad; promueve la autogestión y crecimiento comunitario, abatir el paternalismo y autoritarismo y concebir la subjetividad como un motor social.

Queda claro, después de esta breve exploración de distintos enfoques, que la Psicología Social esta compuesta por distintas corrientes de pensamiento. La intención de esta revisión, como se citó al inicio del capítulo, era la de ubicar el enfoque con el que la presente investigación se encuentra construida en un contexto teórico de varias otras escuelas; así como también de señalar rasgos que durante la revisión histórica, demostraron aportar conceptos importantes para entender el fenómeno. Es pues turno de hacer una revisión acerca del Enfoque Humanista tanto desde el punto de vista de su historia, como también de sus características más importantes.

CAPÍTULO 2.- EL ENFOQUE HUMANISTA

Acorde con lo que explica Ponce (1981) el Humanismo se entiende como un movimiento iniciado en el siglo XV caracterizado por un retorno a los textos antiguos que se habían menospreciado en la Edad Media. Este redescubrimiento de los autores clásicos marcó el fin de la Escolástica y sentó las bases para el inicio del Renacimiento, aunque no se hace mucha distinción entre uno y otro. Messer (1927, citado en Ponce, op. cit.) agrega que el Humanismo impulsó el desarrollo de una nueva filosofía. Por otro lado, Gentile (1920 citado en Ponce, op cit) Señala que “La orientación general del Renacimiento es algo distinta a la del humanismo: el humanista se encierra en el estudio y en la celebración de lo que es estrechamente humano...” mientras que el Renacimiento: “...Gira la mirada fuera del Hombre y abraza con el intelecto la totalidad del mundo en el cual vive y del cual forma parte” Sin embargo, existe una similitud entre los puntos de vista que tienen el Humanismo y el Renacimiento. La diferencia recae en la amplitud del conocimiento que cada una trabaja y la posición desde donde los trabaja.

El nacimiento de la Psicología Humanista (también conocida como la tercera fuerza psicológica) puede relacionarse con las orientaciones anteriormente expuestas del humanismo, con las características sociales y los valores culturales de las sociedades occidentales y además con los rasgos particulares de la sociedad norteamericana de la década de los sesenta. Un rasgo característico de la orientación humanista es su condición de movimiento filosófico y socio-cultural más que de estricta escuela científica (Ruiz y Agudo 2005).

2.1. Antecedentes del Enfoque Humanista

El auge de la Psicología Humanista se dio en la década de los sesenta, aunque décadas antes, en 1890, habían aparecido las primeras teorías de William James, quien escribió el libro “Principios de la Psicología”, en el cual se hace referencia al método de introspección, al análisis de estados mentales y al libre albedrío (Papalia y Wendkos Olds, 1996) Posteriormente la constitución formal de esta escuela en el campo de la psicología se produjo en los primeros años de la década de los sesenta. En 1961 se constituye la

Asociación Americana de Psicología Humanista (AAHP por sus siglas en inglés) y aparece el primer número del *Journal of Humanistic Psychology* (revista humanista). La AAHP que cambiaría su nombre en 1969 por el de asociación de Psicología Humanista, fue fundada por Abraham Harold Maslow (1908-1970), Charlotte B. Bühler (1893-1974) y Rollo May (1909-1994) (Ruiz y Agudo 2005).

Lafarga y Gómez del Campo (1994) hacen una extensa revisión del trabajo de Rogers desde sus inicios en la Universidad de Ohio y exponen con gran detalle las investigaciones que le ayudaron a dar forma al enfoque que hoy conocemos. De la misma forma, Stagner (1998) ilustra las carreras de otros exponentes como Maslow, Gordon y Murphy. Si bien es muy necesario para los fines de la presente conocer estrechamente la teoría de la Psicología Humanista y su método de trabajo, no se tiene como objetivo hacer una revisión detallada del trabajo de cada uno de los psicólogos humanistas mencionados aquí, sino obtener una visión general de sus aportaciones al enfoque que permita entender mejor la psicología a la que estos personajes dieron forma. A continuación se presenta una revisión de algunos de los exponentes más importantes de la Psicología Humanista.

2.1.1. Las investigaciones de Carl Ransom Rogers.

La terapia humanista o centrada en la persona aparece en los años cuarenta, como un enfoque psicoterapéutico cuando Carl Rogers llega a la Universidad Estatal de Ohio después de haber ejercido la psicoterapia doce años en la clínica comunitaria de Rochester, Nueva York" (Lafarga y Gómez del Campo 1994).

Rogers, entre 1930 y 1940, desarrolló los principios de una técnica basada en su entrenamiento Freudiano que se encontraba influenciada por sus estudios, su contacto con el pensamiento Rankiano y además de las diferencias con los miembros de su propio equipo.

A la cabeza de un grupo de estudiantes de postgrado en la universidad estatal de Ohio, Rogers emprendió un minucioso trabajo de práctica seguido por un análisis de las grabaciones de las consultas donde buscaba identificar las constantes que facilitaban el

crecimiento de las personas que buscaban ayuda. Con su análisis, en 1940. Rogers escribió: "Conceptos nuevos en psicoterapia".

En 1974, Rogers describe el nacimiento del sistema centrado en la persona donde, según sus palabras, sólo describía y analizaba a las nuevas corrientes. Este documento, que suscitó la crítica y el entusiasmo de otros estudiosos, llevó a Rogers a la conclusión de que había creado algo "realmente nuevo"; emprendiendo así una etapa de reformulación de hipótesis, práctica clínica y verificación científica. Cuando terminó la etapa de reformulación y análisis, presentó sus resultados en su libro *Counseling and Psychotherapy* (1942). Dichas hipótesis pueden resumirse aquí de la siguiente forma:

- a) El proceso esta motivado a liberar a la persona de los obstáculos que evitan su crecimiento y facilitar así su desarrollo normal, esto se observara, durante el proceso dentro de taller o acompañamiento se busca que la persona se desarrolle y crezca normalmente al externar y comprender cuales eran las trabas.
- b) Busca vincular a la persona a la expresión y clarificación de sentimientos, se busca que la persona conozca los diversos sentimientos que posee aprenda a expresarlos y clarifique.
- c) Se pretende comprender las circunstancias del presente inmediato de la persona, esto quiere decir, que el terapeuta o coordinador conozca la vida de su cliente.
- d) La experiencia de la relación terapéutica es el elemento determinante del crecimiento, así el clima y características dentro de la relación terapéutica provocarán un cambio o una traba en la interacción terapeuta-cliente.

Schienen y Zinring (1974, en Lafarga y Gómez del Campo, 1988) explican las hipótesis mencionadas y trabajos del sistema de Rogers dividido en cuatro fases:

Entre 1940 y 1945, las hipótesis obtenidas durante sus investigaciones y sus verificaciones se centraron en las variables del proceso de la persona que recibía ayuda.

El paradigma utilizado fue que si la persona que recibe ayuda siente la necesidad de recibirla, tiene una inteligencia mínima suficiente y no está rodeada de un medio ambiente totalmente adverso; así el terapeuta actúa como facilitador de la expresión y no interviene directamente y si entre ambos se establece una buena relación. Entonces, la persona que recibe ayuda sentirá una creciente aceptación de sus expresiones y manifestaciones de sentimientos como propias, también reconocerá y aceptará la imagen que se forma

gradualmente de sí misma, tomará decisiones más responsables, adquirirá un conocimiento más profundo de sí misma y finalmente crecerá hacia la independencia personal (Rogers y Kinget, 1971).

Hasta este momento, la única característica del terapeuta que se tuvo en cuenta fue su capacidad para establecer una relación personal satisfactoria con la persona que recibía ayuda, a fin de facilitar la manifestación del potencial de ésta y evitar toda forma de intervención directa, circunstancias mínimas para hacer posible el proceso.

Las hipótesis formuladas corresponden a planteamientos del existencialismo, esta posición filosófica no fue una postura previa a la práctica psicoterapéutica y a su verificación, sino posterior a éstas, el sistema teórico resultante de tales hipótesis se conocería *como psicoterapia no directiva*, caracterizada por la carencia de dogmatismo que el empirismo existencialista le brinda (Schlien y Zinring 1974, en Lafarga y Gómez del Campo, 1988).

En este punto, Rogers ya había descrito ampliamente la empatía y la aceptación incondicional hacia la persona que recibe ayuda, pero los estudios de investigación no habían considerado esas variables, y las hipótesis derivadas de la práctica clínica sobre conductas específicas en el psicoterapeuta aún no se verificaban.

El término no directivo más que aclarar, oscureció la participación del psicoterapeuta en el proceso, así que fue necesario resolver cual era la participación del psicoterapeuta como “agente activo de cambio”, que distinguía a esta clase de terapeutas de otras corrientes.

Cuando Rogers publicó su libro sobre psicoterapia no directiva, donde plasmaba las interrogantes de sus primeras investigaciones, provocó que tuviera una gran demanda que continúa en la actualidad (Schlien y Zimring 1974).

En esa época practicaban varios tipos de método, algunos practicaban la psicoterapia psicoanalítica aunque no llegarán a ser un psicoanalista. Mientras otros pensaban que los métodos directivos psicoterapéuticos carecían de éxito; y al proporcionar

información a la gente sobre sus síntomas y sobre cómo resolver su problemática interna parecía no tener efectos saludables y duraderos (Lafarga y Gómez del Campo, 1988).

De esta ideas nació el entusiasmo hacia el nuevo sistema, a pesar de que algunos conceptos de la teoría no eran directivos y otros no precisaban en la práctica, solo eran mencionados como ejemplos y no se presentaban con una integración sistemática.

En este momento, se encontraba totalmente descartado hacer interpretaciones, indicar con expresiones directivas, expresar opiniones o sentimientos, ofrecer planes y otras estrategias semejantes. Había que favorecer el impulso auto-iniciado y autodirigido de la persona hacia el crecimiento, la salud y la adaptación; de esta forma, participando en talleres o acompañamientos individuales se fijen y aprendan a trabajar el impulso de conocerse y crecer y no que lo vayan desarrollando por guía o dirección del terapeuta (Hart, 1970).

La aparente impresión de pasividad y falta de iniciativa en este enfoque, se debe a estas primeras formulaciones que no proporcionaron una descripción sistemática de la participación del psicoterapeuta, sin embargo, durante una nueva etapa, las investigaciones de Rogers se orientaron a proporcionar una formulación más completa de todo el proceso, en el cual se incluyó en forma más explícita la participación del terapeuta. Así se realizó un estudio en el que analizaba el contenido de las investigaciones del psicoterapeuta sobre la persona que recibe ayuda, en dicha investigación, se encontró que la persona hacía una mayor comprensión de sí misma, se apreciaba más claramente cuando el terapeuta tenía una actitud empática y una aceptación incondicional, manifestadas en frases que no sólo reflejaban los sentimientos y los contenidos, sino que también transmitían las actitudes de comprensión y de aceptación incondicional.

En 1951 se demostró que las actitudes del psicoterapeuta buscaban influir en las reacciones de crecimiento de la persona durante el proceso psicoterapéutico así Bergman (1951 en Lafarga y Gómez del Campo, 1988) concluyó que: “la clarificación empática del sentimiento generaba una continuada exploración de la experiencia y la adquisición de una más profunda comprensión de sí misma”.

Ahora los psicoterapeutas buscaban el significado afectivo dentro de lo expresado por la persona, así a la persona dentro de las reacciones superficiales mostradas en los reflejos de sentimientos y de contenido se le daba una clarificación no directiva con el fin de comprender más profundamente el significado afectivo de la persona que recibía ayuda. Raskin (citado por Lafarga y Gómez del Campo 1994 p29) describe de esta manera la participación del psicoterapeuta:

La participación del psicoterapeuta se puede describir como un estar experimentando con la otra persona los sentimientos expresados. El psicoterapeuta realiza un esfuerzo máximo por meterse bajo la piel de la persona con quien se comunica e intenta vivir como suyas las actitudes expresadas, en lugar de observarlas desde fuera, a fin de captar los matices más delicados y cambiantes de la expresión; en una palabra, trata de absorberse a sí mismo por completo en la experiencia de la otra persona... En la lucha por conseguir esta captación de las actitudes de la otra persona, el psicoterapeuta no puede formular diagnósticos ni interferir en el proceso.

Esto nos da una clara idea de lo que sucede dentro de un acompañamiento individual. El terapeuta mantendrá una empatía y aceptación incondicional con el cliente, es decir, escuchará al cliente y lo acompañará en sus sentimientos pero sabiendo que no son suyos. Al enfocarse ahora en la participación del terapeuta, las investigaciones realizadas se pueden clasificar en dos grupos. El primero toma en cuenta aspectos particulares o análisis detallado de las terapias y el segundo se enfoca en los resultados más generales del proceso psicoterapéutico, de acuerdo con varias hipótesis.

Según Lafarga y Gómez del Campo (1994), en el primer grupo distintos estudiosos como Stock, Haigh, y Cartwright realizaron análisis detallados de las grabaciones hechas para el estudio de la dinámica Terapeuta-Persona, entre las observaciones hechas se encuentra la correlación positiva entre los sentimientos de una persona hacia sí misma y los sentimientos de esa misma persona hacia los demás.

En el segundo grupo era necesario comprobar si todo el proceso psicoterapéutico generaba cambios consistentes. Rogers y Dymond (1954) realizaron un reporte con base en

una investigación en la que participaron 80 personas distribuidas entre los grupos experimental y de control. Los resultados mostraron en las personas sometidas al proceso psicoterapéutico centrado en la persona, una ampliación y mayor aceptación de la propia imagen, cuando en la relación interpersonal se eliminaron las amenazas externas y se caracterizaron por una comprensión y aceptación de la experiencia de la otra persona, comunicada con claridad y en forma directa pero cálida.

El descubrimiento más importante consistió en que el movimiento hacia cambios positivos en la integración de la personalidad; esto se relacionó más con el grado de empatía, aceptación y congruencia de los psicoterapeutas que con la mayor o menor experiencia profesional, edad u orientación teórica o ideológica de éstos.

La motivación inicial hacia el cambio se correlacionó positivamente con el éxito en el proceso. Los sujetos que tuvieron más de 20 entrevistas manifestaron algunos cambios permanentes. Los sujetos "mejor adaptados" abandonaron la psicoterapia durante las primeras sesiones. Por lo general, los sujetos que provenían de medios más democráticos y con menos prejuicios étnicos o ideológicos obtuvieron resultados más satisfactorios en el proceso centrado en la persona. Es posible considerar debido a esto, que los psicoterapeutas que presentaban menores prejuicios o mayor disponibilidad presentaban mayores cambios que los que son forzados no presentan grandes cambios o disponibilidad a cambiar.

Al inicio de la década de 1950 los psicoterapeutas se dieron cuenta que en el proceso terapeuta-cliente era necesario que las dos personas entrasen en contacto y que una de ellas experimentase ansiedad y la necesidad de ayuda psicoterapéutica. Así también el terapeuta sea congruente consigo mismo y mantener una comprensión empática hacia la otra persona para poder experimentar una aceptación incondicional por parte de la persona que recibe ayuda.

Existen quienes critican la metodología de los estudios hasta ahora descritos y proponen un control más rígido de variables y una elección al azar de las muestras, pero hay que tomar en cuenta que la investigación en psicoterapia realizada es seminaturalística, debido a que las condiciones de control deben ser mínimas y los datos se derivan de la observación del comportamiento de personas.

En 1957 Rogers pasó de la Universidad de Chicago a la de Wisconsin como profesor de psicología y psiquiatría. Debido a su interés por ofrecer un nuevo tipo de ayuda, aceptó coordinar un grupo de psicoterapeutas e investigadores (Stagner, 1988). A esta altura, el proceso psicoterapéutico es considerado como un desarrollo de la persona en todas las dimensiones significativas de su existencia.

Un factor o condición importante dentro del proceso es la autenticidad del psicoterapeuta, es decir, la congruencia entre la experiencia de sus sentimientos y emociones, y la expresión de ésta a través de conceptos y símbolos verbales, empezó a ser considerada como el elemento psicoterapéutico más importante que asimilaba a las anteriores, además de tener la cualidad de servir como modelo de autenticidad para la persona que recibía ayuda.

Mediante todas estas observaciones se dieron cuenta que las personas que presentan incapacidad para aceptar a los demás y considerarlos empáticos y auténticos, puede ser un enorme obstáculo en el desarrollo de su crecimiento. Este obstáculo se advierte con más frecuencia cuando existen diferencias notorias de edad, nivel social y educación entre la persona que recibe ayuda y el terapeuta (Vander Veen y Raskin 1970).

Lo más significativo es confirmar la hipótesis de que el tipo de relación interpersonal que se establece con cualquier grupo de personas es el elemento más importante para que se efectúen cambios en la personalidad así como sugiere que el ingrediente esencial para el cambio son las actitudes de las personas que se relacionan (Rogers, 1971).

Mas adelante, cuando Carl Rogers llegó a La Joya, California, analizó las implicaciones de los descubrimientos y de las nuevas formulaciones de la teoría centrada en la persona. Rogers participó con algunos de sus colaboradores del Centro de Estudios sobre la Persona en investigaciones sobre el proceso de grupo, como el estudio de Meador (Rogers, 1971) sobre el proceso de los grupos de encuentro. Las conclusiones más importantes de dicho estudio fueron las siguientes: los miembros del grupo, quienes se reunieron únicamente durante cinco sesiones de tres horas cada una, mostraron un cambio significativo en la amplitud y flexibilidad de sus expresiones; pudieron experimentar con

creciente claridad sus sentimientos y expresarlos con mayor precisión y, a medida que avanzaba el proceso, mostraron mayor capacidad para arriesgarse en sus relaciones interpersonales.

Lafarga y Gómez del Campo (1988), diseñaron un método para medir el proceso y relacionar las variables de empatía, aceptación incondicional y congruencia de los terapeutas con el crecimiento personal de los participantes. Entre los resultados que obtuvieron se indica que los grupos que originalmente presentaron autoconceptos más pobres, tendieron a manifestar mayores cambios. En todos los participantes se observó un movimiento ascendente en la aceptación y estima de sí mismos, lo cual fue verdaderamente sorprendente, si se toma en cuenta la brevedad de algunas de las experiencias.

Una de las características del sistema centrado en la persona es que se ha producido una estrecha vinculación desde sus orígenes en las universidades. Si una persona es capaz de aprender por sí misma cuando está libre de obstáculos y es apropiadamente estimulada, se puede formular la hipótesis de que cualquier tipo de aprendizaje será mejor aprovechado por la persona si se generan las circunstancias adecuadas y se proporcionan los estímulos apropiados. En este sentido, Cantor (1946, citado en Cava y Musitu 2000), enfatiza por ejemplo que el maestro de escuela debe interesarse más en comprender que en evaluar al estudiante. El núcleo y centro del proceso de aprendizaje radica en los problemas, los sentimientos, los intereses y las actitudes del estudiante y no en los del maestro. Además, este autor afirma que es necesario que el maestro comprenda que el aprendizaje permanente es resultado del esfuerzo positivo y activo del estudiante.

Con base en la validez práctica de estos razonamientos y en su larga y exitosa experiencia como maestro, Rogers (1967) formuló las siguientes hipótesis acerca de la Psicoterapia centrada en la persona:

- No se puede enseñar a otra persona directamente, sólo es posible facilitar su aprendizaje; este manejo se lleva a cabo por medio de talleres con dinámicas que permitan el descubrimiento por medio de retroalimentación o en acompañamiento por medio de reflejos y de usar las características de la atmósfera.

- Sólo se puede aprender significativamente lo que es percibido como enriquecedor del propio yo y mantiene la imagen de estima que cada individuo tiene de sí mismo, es decir, cuando a una persona se le lleva por eventos que le son gratificantes y que por medio de ellos puede aprender le ayudaran a tener un conocimiento que enriquecerán su vida.
- Una atmósfera amenazante genera una experiencia de miedo y un aprendizaje rígido e inflexible; en cambio, una atmósfera aceptante y estimulante genera una experiencia placentera y un aprendizaje flexible y abierto, esto lo podemos ejemplificar con el ejemplo de que pasa si se pone a un niño a trabajar por medio de amenazas, este trabajara pero no lo llevara a un aprendizaje significativo mientras que un niño aprende con gusto le permitirá ser mejor cada día.
- Un ambiente educativo es más eficaz para promover un aprendizaje si se reducen las amenazas a la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y se facilita y estimula una captación crecientemente diferenciada de la experiencia, es decir, si a un niño se le descalifica su trabajo o su persona este se enfrenta a trabas en su desarrollo y la adquisición experiencia.

La dificultad al estudiar estas hipótesis radica en la dificultad de controlar las innumerables y complejas variables que intervienen en el proceso educativo escolar cuando éste no es segmentado y analizado. Se han hecho muchos intentos para verificar las hipótesis básicas del sistema centrado en la persona sobre el proceso educativo y de la potencialidad de éstas. Al respecto, el propio Rogers (1978 en Lafarga, y Gómez del Campo, 1994 p.146) termina con las siguientes palabras:

Siempre ha existido una fuerte inclinación en quienes de alguna manera se han identificado con el sistema psicoterapéutico centrado en la persona, a enfrentarse directamente con los datos crudos del proceso. Estas personas no han sido partidarias de las abstracciones sofisticadas, ni de las descripciones del proceso psicoterapéutico remotas a la misma interacción entre dos personas. Es probable que en las memorias de las diferentes escuelas de psicoterapia que permanezcan dentro de 50 años, el sistema centrado en la persona será, al menos, recordado por su inclinación a manejar honradamente los hechos y las modalidades del proceso psicoterapéutico, así como las diferencias que dividen a los distintos psicoterapeutas.

Durante lo expuesto en este apartado se ha descrito como a lo largo de sus estudios Rogers se encontró con el problema que aquí describe, se enfrentó a la dificultad que

implicaba comprobar sus propias hipótesis, una vez que sus observaciones lo llevaron a la formulación de distintas hipótesis era necesario analizar los datos para verificarlas, pero si bien su método era realizar observaciones del proceso terapéutico de varias personas, señala la importancia de no llegar a conclusiones solamente con el dato en bruto, es necesario que se realice un análisis y una interpretación muy cuidadosa de lo obtenido.

Hasta aquí, es fácil ver la razón por la cual Rogers es considerado un representante muy importante de la Psicología Humanista, y eje central de la Terapia Centrada en el Cliente; sus investigaciones pudieron describir con detalle el proceso psicoterapéutico y catalogar los efectos que se producían de esta. Junto con su trabajo se encuentra el realizado por Abraham Maslow, que se describe en el siguiente apartado.

2.1.2.EL Enfoque de Abraham Harold Maslow

Maslow es considerado por muchos estudiosos de la Psicología Humanista como el “padre del movimiento” pues fue el quien inició la formación de la Asociación Americana por la Psicología Humanista (American Association for Humanistic Psychology) Maslow fue originario de Brooklyn New York y asistió a la Universidad de Wisconsin hasta obtener su doctorado en 1936 donde realizó investigaciones con animales, pese a esto, sus compañeros de estudio lo identificaron siempre como cercano a la filosofía humanista; sin embargo el trabajo más trascendental de Maslow se dio después de su educación en Wisconsin y de pasar un año sin empleo. Primero, trabajó con Thorndike en la Universidad de Columbia. Luego de muchos años en el Brooklyn College Maslow se trasladó a la Universidad Brandeis, mientras se encontraba allí tuvo que retirarse prematuramente por su difícil estado de salud y mudarse a California donde murió en 1970. Maslow fue electo presidente de la APA en 1968 pero no pudo cumplir el cargo debido a su pobre estado de salud (Stagner 1988).

El concepto más generalmente asociado con Maslow es la jerarquía de la motivación. Esta escala de la motivación fue sugerida en un artículo de 1943 y explicada más adelante en su libro “Motivación y Personalidad” en 1954 que es ampliamente discutida y aceptado como una base para entender el comportamiento industrial, político y social del ser humano (Stagner 1988).

La teoría de la motivación postula una jerarquía de necesidades, las cuales emergen como determinantes del comportamiento en cierto orden, es decir, cuando una necesidad más baja es satisfecha, una superior tiende a dominar la conducta (Stagner 1988)

La jerarquía de necesidades de Maslow, planteado dentro de su teoría de la personalidad, muestra una serie de necesidades que atañen a todo individuo y que se encuentran organizadas de forma estructural, como si se tratara de una pirámide, de acuerdo a una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo. En la parte más baja de la estructura se ubican las necesidades más prioritarias y en la superior las de menos prioridad. Stagner (1988) las resume y las ubica en sus cinco categorías expuestas en el siguiente cuadro:

Esta jerarquía engloba a la mayoría de las necesidades, pero también se presenta una discusión de otros aspectos tales son las necesidades cognitivas como la necesidad de conocer, o las necesidades estéticas, entre otras. Para este caso Maslow no las identifica



como “Necesidades Básicas” sino que son complementarias del ser humano e interactúan con las primeras aunque no puedan incluirse dentro de la jerarquía.

Según esta teoría, una vez que un individuo logra satisfacer las necesidades de determinado nivel, este no se torna apático sino que encuentra en las necesidades del siguiente nivel su siguiente meta de satisfacción. Es precisamente en esta parte donde la jerarquía de necesidades se ha visto constantemente refutada, ya que el ser humano siempre quiere más y esto está dentro de su naturaleza. Cuando un Hombre sufre de hambre lo más normal es que tome riesgos muy grandes para obtener alimento, una vez que ha conseguido alimentarse y sabe que no morirá de hambre se preocupará por estar a salvo, al sentirse seguro querrá encontrar un amor, y así sucesivamente. Sin embargo, Maslow también consideró que ciertos individuos pueden romper este patrón, como el caso de artistas que toleran fuertes privaciones con el fin de desarrollar su talento. El punto ideal de la teoría de Maslow sería aquel en el cual el Hombre se sienta "autorrealizado" pero esto es muy raro, se podría decir que menos del 1% de las personas llegan a la plena realización (Stagner, 1988).

Otros teóricos como William McDougall han postulado listas de motivaciones similares, pero sin el mismo orden jerárquico. Maslow siempre se resistió a llamar *instintos* a su lista de motivaciones, pero si aceptó cierto papel biológico o hereditario, que él denominó *instintoide*, la diferencia básica entre estos dos términos es que el instintoide puede atenuarse o desaparecer mientras que en el caso de la conducta instintiva no sucede, en este sentido la teoría habla de cierta predisposición hereditaria pero no de un determinismo rígido.

Como puede verse, uno de los aspectos más importantes de esta teoría es la jerarquía en sí, pues desde mucho antes era sabido que al satisfacer cierta necesidad esta se debilitaba y una nueva tomaba su lugar, sin embargo el trabajo de Maslow permitió predecir hasta cierto punto que necesidades surgirían al momento de satisfacer otra (Stagner, 1988)

Otra de las áreas en las que trabajó Maslow fue la cognición, pero no en aquella que trata sobre la percepción de objetos o personas, sino que dedicó varios escritos a la denominada “*cognición estética*” o “*cognición del ser*” (Maslow, 1988) que trata sobre la

apreciación de lo que se percibe, de la forma en que es valorada o del significante que tiene para la persona. Esta cognición esta separada de las relaciones, de la posible utilidad, de lo expedito y del propósito, por lo que la cognición del ser se refiere a aquello que es placentero pero no necesariamente a la adaptación.

Una categoría especial de las cogniciones del ser reciben el nivel de “*experiencias cumbre*”. En el caso de estas, Maslow (1962 citado en Stangner, 1988 p.366) escribió:

La reacción emocional en la experiencia cumbre tiene un especial sabor maravilloso, de una sensación de asombro y respeto mezclados, de reverencia, de humildad y rendición previo a una experiencia o un evento grandioso (...) La persona en cumbre se siente divina no solo en los sentimientos que han sido afectados sino en otros sentidos también.

Maslow no profundizó en el estudio de los antecedentes que llevan a la persona a una experiencia cumbre, ni siquiera expresa explícitamente la necesidad de un estudio del fenómeno, en cambio, si ofrece algunas hipótesis tentativas acerca de los efectos posteriores a una experiencia cumbre, incluso algunas muy relacionadas con la situación terapéutica. La idea de la experiencia cumbre ya era manejada anteriormente por San Agustín y Santo Tomás de Aquino como una meta espiritual, así mismo Jung argumentaba que ese deseo de divinidad es parte del deseo de poder mas allá de aquellos que pertenecen a los mortales, una parte del inconsciente colectivo, una reacción recurrente contra las limitaciones de la capacidad humana.

Otro de los conceptos de Maslow es el de la aversión al conocimiento como defensa, que se refiere a que la curiosidad o la necesidad de saber se puede ver frustrada por el miedo al conocimiento del individuo. Esta idea tiene similitud con el concepto de represión de Freud y el énfasis que tiene dentro de la terapia la resistencia para conocer las pulsiones del individuo, en palabras de Maslow (1954): “A veces es mejor no saber, porque si uno si sabe, entonces tendría que actuar” los censores de los libros de texto en las escuelas sostienen que es mejor para los alumnos el no saber algunas cosas, o como en el caso de los alemanes que vivían cerca de Dachau durante la segunda guerra mundial se

protegían a ellos mismos de los sentimientos de culpa evitando cuidadosamente cualquier conocimiento de lo que sucedía en los campos de concentración (Stangner, 1988).

2.1.2.1.La personalidad

El enfoque de Maslow con respecto a la personalidad es una extensión de la necesidad de auto-actualización. Decía que la salud mental no debía tomarse solamente como la ausencia de neurosis. Escribió acerca de la salud intra-psíquica que implica atributos como la auto-consciencia, la seguridad personal, independencia del ambiente social y la voluntad de adoptar las costumbres sociales o abandonarlas por un propósito “más alto”. Criticó el psicoanálisis ortodoxo por dar la ilusión de que el inconsciente no es más que un cúmulo de síntomas neuróticos: “una psicología basada en el estudio de personalidades anormales tiene que ser una psicología lisiada” (Stangner, 1988).

En este punto Maslow aceptaba las ideas de las culturas Asiáticas, como el Hinduismo y el Budismo Zen que expresan que si la realidad es patológica entonces hay que alejarse de ella, si las demandas sociales son irracionales y opresivas entonces simplemente hay que ignorarlas. Una persona que se auto actualiza puede permanecer frente a un ambiente corrosivo ya sea enfrentándolo o ignorándolo.

Este concepto parece bastante aceptable, pero ligado a esto propuso el concepto de que virtualmente todo el mundo sufre alguna psicopatología y que lo que los psicólogos denominan “normal” no se trata sino de una patología de la mayoría que al estar inmersos en ella, los individuos la aceptan y la consideran un estado de equilibrio.

Maslow citó algunos atributos que el reportó como parte de una personalidad autorrealizada:

1. **Percepción eficiente de la realidad**, donde explica que la persona notará tanto los factores positivos como negativos de la realidad.
2. **Aceptación de uno mismo, de otros y de la naturaleza**; en que la persona acepta las características personales y de los demás.
3. **Espontaneidad**, como un rechazo de las reglas establecidas cuando estas son absurdas, es decir que rechaza reglamentación que no tiene un fin bueno para él.

4. **Centrarse en los problemas:** en este caso, no en los problemas del individuo que deben ser resueltos de cualquier forma, sino en problemas sociales o ambientales, manejando que la persona se preocupa más por los problemas de los demás a los propios.
5. **Distanciamiento:** como una necesidad de primacía, requiriendo ser el mejor o estar por encima de los demás.
6. **Autonomía o independencia de la cultura o del ambiente,** buscando no ser influenciado por los prejuicios o los tabúes de su sociedad y así ser libre en comparación con los demás.
7. **Experiencias místicas o sentimientos oceánicos,** donde busca hacer muchas experiencias místicas o sentimientos perdidos en comparación con los demás.
8. **Altruismo:** donde se identifican y simpatizan con los humanos en general y buscan así ayudarlos.
9. **Preferencia por unas cuantas amistades que por una socialización superficial,** buscando solo la compañía de personas con las cuales tenga una relación más amplia a estar con solo personas que no le ayudaran.
10. **Estructura de carácter democrática:** Ausencia de prejuicios especialmente cuando se trata de raza o religión.
11. **Creatividad** presenta muchas ideas para desarrollar o ayudar a los demás por aparatos o métodos diversos.
12. **Desculturización:** Mantener cierta distancia de su propia cultura

Puede verse por los puntos anteriormente mencionados que una persona con estas características sería fascinante. Sin embargo, no hay evidencias que demuestren que la auto-actualización produzca personas como estas, o que alguna de estas personalidades encaje dentro de la descripción que Maslow brinda de auto-actualización. En otro sentido, otras figuras históricas encajan bien en esta descripción aunque se trate de dictadores y tiranos como Stalin o Hitler, si omitimos la discriminación racial; personajes como estos modificaron su ambiente para insertar sus propias ideas, eran autónomos, seguros de si mismos, entre otras características como las mencionadas, el punto está en que tanta autonomía o seguridad en si mismo se tiene sin perder otra característica que Maslow llamó *empatía* por otros; además la indiferencia por las restricciones sociales están bien cuando hablamos de figuras como Gandhi pero no son muy deseables cuando hablamos de adolescentes en crecimiento.

2.1.2.2. Psicología del Individuo

Al igual que Rogers, Gordon Allport apoyó la Psicología Humanista por varios años antes de que Maslow creara la AAHP. El suyo fue un acercamiento filosófico a la

psicología pues sus trabajos no estuvieron dedicados a la investigación empírica o a lo que algunos llaman “psicología científica”.

Allport puso el concepto del *ser* en el centro de la psicología, y consideró que existen otros procesos importantes además de sentir, percibir, aprender y razonar, su posición fue, por decirlo de alguna manera, opuesta a la de David Hume quien consideraba al ser como una colección de percepciones e ideas. Para evitar las implicaciones metafísicas del término *ser (self)* Allport acuñó el término *proprium* como un concepto neutral que se encontraba libre de un excesivo bagaje histórico (Allport, 1961) en este texto, Allport identificó siete aspectos del *proprium* que se describen a continuación:

1. Percepción del yo físico: se refiere a las sensaciones que el organismo percibe a través de los sentidos, es decir, la percepción del propio cuerpo, no tanto del mundo exterior.
2. Continuidad de la identidad del yo: las experiencias pasadas y las sensaciones que hemos acumulado nos dan una identidad continua, como el nombre por el que nos llaman desde niños o los eventos concretos del pasado refuerzan nuestra continuidad.
3. Autoestima y orgullo: Las comparaciones sociales se realizan con otros individuos con respecto a las habilidades, la apariencia y las posesiones, eso nos proporciona un recordatorio de familia y su estatus.
4. Extensión del yo: el pensamiento etnocéntrico es el que le brinda al niño la identificación con el grupo, como familia, vecindario, ciudad, nación y religión.
5. La auto-imagen: la auto-imagen comienza con el nacimiento, pero probablemente no se vuelve consciente hasta la edad de cinco o seis años. Esto tiene implicado los conceptos anteriormente explicados.
6. El yo como mecanismo de copia: El niño adquiere habilidades intelectuales, habilidad para resolver problemas, actuar independiente de los padres, entre otras, así es posible para el niño pensar acerca de su propio pensamiento
7. Esfuerzo del *proprium*: El deseo de auto-estima puede enfocarse en una ambición, o en una aspiración. Existe una enorme diferencia entre una ambición autónomamente adoptada por el individuo y una impuesta a él por sus padres o cualquier otro, la autodeterminación es lo que le brinda la voluntad al self o *proprium*, y una meta impuesta brinda mucho menos energía al individuo e incluso puede sabotear inconscientemente a la persona.

Estos aspectos se sostienen con lo que Rogers escribió acerca de las personas que reciben un acompañamiento individual: para llegar a la autorrealización, es necesario una motivación propia, que es la que promueve el cambio personal; Allport afirma en el último

punto que esta motivación para el cambio, o deseo de autoestima, se ve atenuado cuando es impuesta por alguien más, incluso sugiere que cuando una meta o una ambición es producto de la influencia de otro, dista mucho de llamarse autodeterminación y dificulta el desarrollo llegando incluso a impedirlo cuando se está ignorando el deseo de la persona. Al principio de la lista Allport describe cómo logra el niño tener una identidad propia, primero percibiéndose a sí mismo y luego desarrollando el self, o en este caso proprium, para luego llegar a los que se describía anteriormente, es decir a la autodeterminación, así como es necesario que los deseos y las aspiraciones del sujeto sean adoptadas por la propia persona (Allport, 1972).

Es importante destacar, después de lo expuesto hasta aquí, que cuando el terapeuta desea despertar en la persona ese deseo por el cambio y esa búsqueda por la autorrealización, esta tiene que estar basada en las aspiraciones del propio sujeto, diferenciándolas de las impuestas por su medio, pues solamente de esa manera es posible que la terapia se desenvuelva satisfactoriamente. Se puede ejemplificar mediante una situación muy conocida lo que Allport refiere cuando habla de esfuerzo del proprium: Una persona puede encontrarse en un fuerte conflicto cuando estudia una profesión que no le satisface y durante el proceso de terapia se descubre que es la familia quien lo presiona para seguir cierta carrera, ya sea por tradición familiar o que se encuentren preocupados por que tenga un futuro prometedor, sin embargo, aun cuando la persona se encuentra consiente de que su nivel de vida puede verse garantizado hasta cierto punto, su deseo es dedicarse a otra profesión que representa un mayor riesgo. Esta meta impuesta brinda mucho menos energía al proprium, es decir, la persona no busca conseguir esta meta debido a que esta es impuesta y no adoptada por ella misma.

2.2. Fundamentos Básicos del Enfoque Centrado En La Persona.

Luego de hacer una descripción general del desarrollo de este enfoque es momento de señalar sus características y su metodología. En el terreno metodológico, la Psicología Humanista rechaza del psicoanálisis haber centrado la investigación en la personalidad anormal, enferma y del conductismo su análisis elementalista de las conductas aisladas.

La psicoterapia centrada en el cliente busca la liberación de una capacidad ya existente en el individuo lo hace potencialmente competente, no busca la manipulación experta de una personalidad más o menos pasiva. Esta capacidad de liberación es llamada potencial de crecimiento, y depende tanto el facilitador humanista como el cliente. Todas las personas poseen dicho potencial, la cuestión es liberarlo; en la terapia centrada en el cliente se busca esta liberación, con la cual se permiten las tendencias del cliente hacia la autorrealización.

La Teoría Humanista se diferencia de las otras perspectivas por el hecho de utilizar, como método, a la introspección como revisión interna, el método experiencial y el fenomenológico por medio de terapia. Pasa a ser una teoría preocupada de la persona como un ser individual destacando lo positivo de este.

Otra de sus cualidades, por la mayoría de las otras escuelas criticada, es la de carencia de un método científico junto con la concentración, en la realización de sus estudios, de tan solo personas sobresalientes y no promedio. Esto es debido a que buscan la auto-realización de las personas, es decir el desarrollo de sus potencialidades. Esta metodología sirve para las condiciones tanto sociales, educacionales y laborales. Para esto también se les adhiere la individualización del trato de las personas, como seres con posibilidades de auto-actualización (Sue, Sue, y Sue. 1995).

2.2.1. La naturaleza del ser humano desde el enfoque humanista

La caracterización de la concepción humanista del Hombre tiene por objetivo señalar la riqueza de su naturaleza, estas características se sobreponen, se entrelazan y poseen una fuerte interacción, de tal manera que al pensar en una hay que tener siempre presente la realidad de las demás. Lafarga y Gómez del Campo (1988) exponen que el Hombre tiene características que parecen inherentes a su especie de entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

1. El Hombre, como tal, sobrepasa la suma de sus partes. El Hombre no puede ser analizado científicamente como solo una serie de partes unidas y que desarrollan funciones en común, si no que va más allá.

2. El Hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano. Su naturaleza se expresa en su relación con los otros seres humanos, sino que el hombre no puede entenderse estudiando simplemente sus funciones parciales y dejando de lado su experiencia interpersonal.
3. El Hombre es consciente. La conciencia forma parte esencial de su ser y solo puede explicarse psicológicamente desde teorías que reconozcan el curso continuo de la autoconciencia humana, tomada por sus distintas capas.
4. El Hombre tiene capacidad de elección. El Hombre no es solo un espectador de su propia existencia, sino que crea sus propias experiencias.
5. El Hombre es intencional. La intencionalidad es la base sobre la cual el Hombre construye su identidad, esto se refiere a que el Hombre tiende hacia el futuro, tiene un propósito, unos valores y un significado.

Estas características son las que lo hacen capaz de expresar toda clase de sentimientos amargos y asesinos, impulsos anormales, deseos extravagantes y antisociales, pero son también las que vuelven al ser Humano digno de confianza, cuya característica tiende hacia el desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas, cuya vida tiene fundamentalmente a moverse de la dependencia a la independencia; cuyos impulsos ha sabido a armonizar en un complejo y cambiante patrón de autorregulación. De esta manera un individuo es verdadera y profundamente miembro único de la especie humana y no un descubrimiento que despierta horror (Lafarga y Gómez del Campo, 1988).

2.2.2.Las condiciones suficientes y necesarias en la relación terapéutica

Rogers y Kinget, (1971) Explican que la terapia rogeriana no presupone que el terapeuta posea una personalidad especial, ni talentos superiores, sin embargo se requieren ciertos atributos, los cuales se describen a continuación:

2.2.2.1.Congruencia, Empatía, Aceptación Incondicional

La actitud **empatía** se manifiesta en un intento de comprender a fondo la experiencia de la persona en búsqueda de transmitir verbalmente esta comprensión esclarecedora, esta actitud se ha compartido por varias corrientes psicoterapéuticas pero el humanismo la identifica y analiza situándola como un factor de primer orden en el proceso terapéutico.

Adler ha mencionado que la relación terapéutica amistosa “como entre iguales” es más eficiente; Sullivan, Horney y Fromm habían propuesto métodos para mejorar la interacción con el paciente facilitando su análisis (en Lafarga y Gómez del Campo, 1992).

La empatía puede ser descrita como captar la experiencia de otra persona en la interacción psicoterapéutica del presente con todos los matices de sentimiento, superficial o profunda; y con todos los significados simples y complejos que dicha experiencia tiene para dicha persona. Se pretende captar la experiencia de la persona como ella la vive y comunicarla con la nitidez y afecto pero sin evaluarla; en términos más sencillos es la capacidad de ponerse verdaderamente en el lugar del otro, de ver el mundo como el otro lo ve. Es de esta manera como un facilitador empático comunica una especie de sensibilidad hacia las necesidades, sentimientos y circunstancias, ya que refleja la significación personal del cliente. Como describe Rogers (Citado en Rosso y Lebl 2006) “Solo cuando el terapeuta sus sentimientos y pensamientos, cuando alcanza a verlos tal y como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre de explorarse a si mismo tanto a nivel consciente como no consciente. El cliente también debe sentirse libre de toda evaluación moral o diagnóstica puesto que estas son siempre amenazadoras”.

Esta relación puede surgir si el facilitador es capaz, de manera profunda y genuina, de adoptar estas actitudes, sin llegar a guiar al cliente dentro del proceso de enseñarlo a que se guíe a sí mismo, para que sea efectiva. Regresando un poco al Enfoque Centrado en la Persona que nos refiere que todo ser humano es capaz, en condiciones favorables, de explorar sus propias experiencias, y debido a su impulso natural de crecimiento, efectuara los cambios pertinentes.

Entre más genuino y congruente sea el terapeuta en la relación habrá mayores probabilidades de que ocurra un cambio en la personalidad de la persona. Si bien nadie alcanza plenamente esta condición, cuanto más capaz sea el facilitador de escuchar sin rechazo lo que ocurre dentro de sí y más capaz de vivir sin temor la complejidad de sus sentimientos, tanto mayor será su congruencia.

La Congruencia (autenticidad) se elabora a partir de la experiencia práctica y su representación en la conciencia del individuo. Supone que el crecimiento personal se ve

facilitado cuando el terapeuta es lo que es, cuando en la relación con su paciente es honesto y sin mascarar o dobleces, Esto significa que los sentimientos experimentados por el facilitador humanista son accesibles a él y a su conciencia, que es capaz de vivirlos y en relación con otro individuo, de comunicarlos si fuese oportuno, Implica también la voluntad de ser y expresar a través de palabras y conductas (Rosso y Lebl 2006). Significa que el facilitador entra en un encuentro personal directo con su cliente, un encuentro de persona a persona, no negando su personalidad.

Si bien es muy importante que el cliente perciba al terapeuta como una persona congruente, esto no significa que pueda o deba expresar sus sentimientos en cierto momento, esta respuesta debe ser relevante a la preocupación inmediata de este último (Mearns y Thorne 1988, en Rosso y Lebl 2006). De la misma forma, el terapeuta debe de mantenerse al pendiente de lo que sucede durante las sesiones, y poner mucha atención en la relación que se tiene entre terapeuta y cliente, mantenerse alerta de todo aquellos que la persona manifieste en cuanto a su relación y si este último se encuentra indiferente a la empatía por parte del terapeuta entonces es posible que se pueda acceder por el lado de la congruencia e invitar al cliente a expresar cualquier sentimiento negativo por el terapeuta (Rothstein 1988, citado en Rosso y Lebl 2006).

Otro aspecto importante es que el Terapeuta debe observar la congruencia entre lo que el cliente expresa con sus palabras, su expresión facial, sus actitudes e incluso su forma de vestir, pues todas estas son formas de comunicación. La comunicación resulta incongruente cuando existen discrepancias o contradicciones entre lo verbal y lo no verbal; durante las sesiones, el terapeuta confronta a la persona con estas discrepancias y luego se muestra empático con lo que exprese.

Diversos sistemas psicoterapéuticos le conceden gran importancia a la expresión libre y espontánea de la persona que recibe ayuda, pero divergen en el método de como estimularla. En el Enfoque Centrado En La Persona, menciona una tercera actitud básica llamada **aceptación positiva incondicional**.

Rogers la menciona primero como **un interés positivo** donde se aprecia al paciente como una persona, con una cualidad de sentimiento que en algún momento tiene parecido a

algunas relaciones de los padres hacia los hijos, es decir que el terapeuta se preocupa por su paciente como una persona con potencialidades, se respeta a un individuo como persona distinta y valiosa independientemente de su condición, conducta y sentimiento. Pero dentro de este interés positivo se presenta la **incondicionalidad** que se refiere a que el terapeuta aprecia al paciente en forma total, más que condicional donde no acepta ciertos sentimientos y desaprueba otros. Se respetan todas las actitudes de una persona, permaneciendo al margen del carácter positivo o negativo de estas (Rosso y Lebl 2006).

La aceptación positiva incondicional debe de ser transmitida al cliente de forma genuina y espontánea (Mearns y Thorne, 1988. Citado en Rosso y Lebl 2006) a través del lenguaje verbal y no verbal. El reflejo brinda una forma muy clara de hacer llegar, el terapeuta evalúa las formas en que la persona le envía el mensaje, observa el lenguaje verbal y no verbal muy aparte de sus juicios y percepciones (Satir, 1986. Citado en Rosso y Lebl 2006) Luego entonces trata de darles el mismo valor que el cliente a lo que esta expresando, poniendo atención en como lo hace o lo dice, el tono de la voz, la potencia, movimientos, gesticulaciones, entre otros, con el fin de que concuerde con lo que la persona dice.

Manejar esta actitud dentro de la terapia se puede adquirir la habilidad de brindar calidez dentro de la sesión, mostrando así el cuidado que se tiene por el cliente sujetando su hombro, utilizando frases, el tono de voz, entre otras. Este aspecto influye mucho en la atmósfera, de la que se tratará más adelante.

En resumen **la aceptación positiva incondicional** se refiere a un el respeto por el cliente como ser humano, siendo un sentimiento positivo que aflora sin reservas ni evaluaciones y que implica no juzgar; cuando este aprecio se hace presente entre facilitador y cliente hay más probabilidad de que este último cambie y se desarrolle de manera constructiva. La verdadera prueba de la aceptación positiva incondicional del facilitador se presenta con clientes cuyas conductas y actitudes realmente desafían sus creencias.

Además de las antes mencionadas existen dos cualidades más de las que no se puede prescindir:

Madurez emocional, el equilibrio emotivo-racional, es la capacidad de participar en la tarea del cambio de otra persona, sin tener la tentación de modelar dicho cambio según la imagen de sí mismo. Es también la capacidad de presentarse, como persona, a las necesidades del individuo con conflictos, comprometido con la búsqueda de sí mismo, ya que presupone un compromiso de la personalidad entera.

Comprensión de sí mismo este es el resultado de un proceso de crecimiento socio-psicológico, como el tipo de terapia que se esfuerza por servir. El terapeuta es quien acompaña al cliente en un proceso de autoexploración, con la finalidad de crecer como ser humano; es lógico pensar entonces, que el terapeuta mismo debe estar abierto a su propio proceso de desarrollo.

2.2.2.2.La atmósfera

La prioridad necesaria para usar las fuerzas de crecimiento y de recuperación se explica por el carácter específico de la terapia Rogeriana centrada en las posibilidades internas del sujeto. La terapia exige, según Martínez (1996) un conjunto de disposiciones y de actividades, que se prestan a la observación del fenómeno terapéutico. Estas disposiciones se engloban en cosas muy diferentes, ya que poseen características más o menos exteriores que son claramente definibles y por lo mismo son fáciles de reconocer; otras tiene un carácter más general, más difuso e intangible y también corren el riesgo de silenciarse o ignorarse.

Estas categorías se indican generalmente con el nombre de técnicas. Las características esenciales de una técnica psicoterapéutica residen en el uso esencial independiente de la personalidad del que la emplea. Esta no requiere ningún compromiso personal por parte del profesional, sin embargo al profesional rogeriano le importa más el factor humano que el técnico, por eso concibe las condiciones de su trabajo en términos de actitudes, como lo es la actitud de consideración positiva incondicional, esta actitud tiene que ser de autenticidad.

Una de las características generales dominantes de la situación terapéutica es la atmósfera, que es la combinación de elementos que existen dentro del acompañamiento y

caracterizan la calidad humana de la situación terapéutica. La importancia del factor atmósfera queda clara, sobre todo al principio de la relación, cuando el cliente es presa de una angustia que le hace hipersensible. Una atmósfera no puede ser terapéutica más que si está impregnada de seguridad y de calor, ya que sin estas condiciones, se puede quizá, analizar, explorar, informar, enseñar, condicionar, influir y cambiar, por lo tanto, al individuo. Situaciones que van en contra de las actitudes básicas del terapeuta explicadas en el apartado anterior.

Otra característica de la atmósfera es la seguridad, esta representa la base de toda organización psíquica y es importante que cualquier experiencia de amenaza excesiva deba ser sustituida por la experiencia de seguridad excepcional. Esta existe cuando el sujeto se siente al abrigo de todo atentado contra la imagen que se hace de sí mismo y cuando su necesidad de revaloración personal obtiene, de un modo realista, la satisfacción necesaria para el buen funcionamiento. Sin embargo no hay medio de crear una situación de seguridad garantizada sin amenazas, pues la persona se puede sentir amenazada en su imagen personal por una gran variedad de situaciones. Pero existen medios para establecer una atmósfera en la que la percepción de amenaza sea poco probable de producirse.

Cuando se habla de la sensación de seguridad, muchos terapeutas se limitan a la seguridad externa, que se basa en el secreto profesional y en la discreción del facilitador, pues tiene que proteger al cliente contra las críticas, los reproches o las represalias de terceras personas para así ofrecerle una seguridad de orden social y eventualmente legal. Sin embargo, hay que recordar y buscar también la denominada seguridad interna, que es un estado psíquico propicio a la tranquilidad emocional y a la reorganización de las actitudes. Puesto que es difícil definir como se logra la seguridad interna, como menciona Martínez (1996) es posible mencionar cuales motivos son los que se oponen su establecimiento:

- a. **Actitudes tutelares**, es cuando el facilitador da su interpretación de las cosas al cliente y este se encuentra ante la doble tarea de sustituir una versión ajena a la realidad que él siente y de articular su conducta sobre esta versión impuesta.
- b. **Estandarización al nivel de la medida**, es la adaptación a la sociedad en la que tienen que vivir, es decir, el acuerdo entre sus valores y los de la mayoría de los miembros de esta sociedad.

- c. **Invitación a la dependencia**, una de las razones por las que se equivoca el cliente con frecuencia, reside probablemente en la insuficiencia de la confianza que tiene de sí mismo. La confirmación profesional de su falta de juicio le hará más dependiente, cuando lo que el terapeuta busca es que no dependa de los juicios de terceros.

Al tener en cuenta estos aspectos durante el proceso terapéutico, es más factible que el cliente encuentre en la terapia un espacio donde no se está juzgando o enjuiciando su comportamiento o sus acciones. La puesta en práctica por el facilitador de ciertas actitudes y de un cierto espíritu permiten el estableciendo de un sentimiento de tranquilidad mental y emocional.

El Calor es otra característica de la atmósfera que influye generalmente en la relación terapéutica. Por calor se entiende la descripción de la calidad afectiva que impregna la situación terapéutica, no se trata de amistad, ni de amabilidad, ni de benevolencia, sino de una cualidad hecha de bondad, de responsabilidad y de atención desinteresada. Esta conducta está implícita en la conducta del facilitador y toma muy pocas formas explícitas, susceptibles de dificultar la relación y, por consecuencia, poner trabas a lo progresos del cliente. Es entonces necesaria la optimización y no la masificación de calor, el papel del este consiste en reforzar el sentimiento de seguridad que se desprende de la actitud de no juzgar, condición esencial de esta terapia. La creación de un clima afectivo verdaderamente terapéutico es uno de los aspectos más delicados del papel del facilitador. No es nada fácil saber donde se encuentra el equilibrio entre la intimidad terapéutica y la distancia terapéutica.

2.3. Características del Enfoque Centrado En La Persona

El foco de atención de la terapia Centrada En La Persona no es el problema, sino en ayudar al individuo a crecer y enfrentarse al problema actual con mayor responsabilidad e independencia. La experiencia terapéutica es un lugar de crecimiento donde la persona aprende a conocerse a sí misma y a tomar decisiones en un manejo no directivo donde el paciente aprende que tiene derecho a tomar decisiones y a elegir sus propias metas.

El Enfoque Centrado En La Persona se caracteriza por el predominio de actividades donde el cliente expone sus problemas, sus sentimientos, entre otros y el terapeuta por

medio de las tres actitudes básicas y los reflejos proporciona esta información al cliente para que el conozca sus propios sentimientos. Brinda una mayor importancia a la situación inmediata que al pasado de la persona, pues los modelos de comportamiento emocional se aprecian mejor en el presente e incluso a lo largo de las sesiones (Rogers, 1978, citado en Rosso y Lebl 2006).

La terapia no se caracteriza por el diagnóstico experto y el consejo lleno de autoridad por parte del terapeuta, con la aceptación pasiva del cliente. Contrariamente, el terapeuta no puede ayudar psicológicamente a una persona mientras mantiene una autoridad sobre ella. Es por eso que dentro de este enfoque se evita el uso del término “paciente”, sustituyéndolo por “cliente” pues se sostiene que la persona no está enferma, sino en un transcurso difícil dentro de su proceso de maduración y ha perdido la visión clara de quien es y de su situación.

2.3.1. Formas de interacción

Este enfoque le brinda un gran peso a la manera en que el Terapeuta o facilitador interactúa con el cliente. El facilitador debe de saber comunicar sus actitudes de un modo indirecto, unido a lo que expresa al responder a las palabras del cliente. Dicho de otro modo, sus actitudes deben impregnar la estructura y el contenido de todas sus respuestas sin estar, sin embargo, formuladas en ninguna. Así es necesario que el facilitador lleve a cabo una comunicación no directiva, pero que lleve información muy enriquecedora que surgió del propio cliente permitiendo su desarrollo como persona.

Cada persona se desenvuelve y desarrolla en dos grupos, el primer grupo o primario es la esfera familiar donde la persona adquiere las primeras formas de comunicación y de interacción; y el segundo grupo o grupos secundarios que se refiere a la interacción que tiene el niño fuera de la vida familiar como lo son las empresas, las escuelas, los clubes, entre otras.

Durante toda actividad social se presupone el uso del lenguaje común entre los elementos de los grupos. La comunicación se encuentra basada en el trato o correspondencia entre dos o más personas que usan un lenguaje o código común. En la

educación por ejemplo, la comunicación posee un importante papel ya que al profesor emite un mensaje se espera que se presente un cambio en el comportamiento del alumno. Dentro del trabajo en el enfoque humanista es muy necesaria la comunicación ya que por medio de ella el cliente puede expresar los sentimientos por medio de los diversos métodos que se usan (Berlo, 1989). De acuerdo al método humanista la comunicación será óptima cuando el mensaje recibido sea entendido, asimilado en el esquema mental además de reflejarse en el comportamiento del receptor. Cuando el receptor no escucha el mensaje o no lo entiende, produce diferentes reacciones y se traduce como un mensaje no entendido o no recibido. Dependiendo de la intensidad, el interés, la atención y el deseo del receptor producirán cambios en mayor escala dentro de la conducta del receptor (Senlle, 1988).

En el Enfoque Centrado en el Cliente, se le da una mayor importancia a los elementos emocionales de esta comunicación. Todas las expresiones verbales de una persona vienen acompañadas de una carga emocional. Debido a esto, cuando el terapeuta se enfoca únicamente en el contenido intelectual, esta boqueando las manifestaciones emocionales y como resultado se tiende a resolver los problemas en lugar de la persona. En cambio, cuando el terapeuta se muestra siempre atento a la carga emocional del cliente, le brinda a este una profunda sensación de ser comprendido, lo ayuda a expresar nuevos sentimientos y llega así a la raíz emocional de su situación (Rosso y Lebl 2006)

Esta interacción dentro de la relación terapéutica es por si sola una experiencia de crecimiento donde la persona aprende a comprenderse a si misma, a tomar dediciones importantes independientemente y a relacionarse satisfactoriamente con los demás. La terapia es en si misma un cambio (Rogers, 1978, citado en Rosso y Lebl 2006).

2.3.2.El reflejo en sus tres modalidades

Una de las actividades de los coordinadores Rogerianos es el reconocimiento y aclaración de los sentimientos asociados con las afirmaciones del cliente, la respuesta característica de este enfoque se indica con el nombre de “reflejo” (reflejar al otro como si el facilitador fuese un espejo). Reflejar consiste en resumir, interpretar o acentuar la comunicación, manifiesta o implícita por el cliente, la finalidad de este tipo de respuesta es satisfacer las condiciones necesarias y suficientes de la terapia, además de que facilita a la

toma de conciencia autónoma de la experiencia vivida por el cliente ya que los problemas psicológicos que enfrenta el cliente se deben en gran medida a una simbolización o representación defectuosa de lo que realmente siente. El reflejo según Vela (1979. Citado en Rosso y Lebl 2006) se define como un intento por parte del terapeuta por expresar en palabras nuevas las actitudes esenciales expresadas por el cliente.

Rosso y Lebl (2006) explican que el reflejo funciona al principio de la entrevista como medio para crear la atmósfera, provocando una fuerte sensación de ser comprendido a un nivel profundo nunca antes experimentado; el terapeuta tiene la función de devolver al cliente su auténtico Yo reflejándolo como en un espejo y volverlo capaz, con la ayuda de esta percepción, de rehacerse. El reflejo vuelve objetiva la imagen de la persona, sus relaciones y su conducta y posibilita una comprensión más realista. El terapeuta se convierte en la consciencia reflexiva del otro ayudándolo a mirar dentro de sí mismo y así poder llegar a sus sentimientos más profundos, aclarándolos resolviéndolos.

El valor de la respuesta-reflejo se trata de únicamente de reflejar, de ninguna otra manera de valorar o de deformar sutilmente la comunicación del cliente; es así como, según Rogers y Kinget (1967), la respuesta-reflejo puede presentar tres diferentes modalidades esto en medida en que da luz al cliente sin instruirlo, solo afinando su pensamiento.

1. La reiteración (reflejo simple) es la forma elemental solo se dirige al contenido, es generalmente breve y consiste en resumir la comunicación del cliente al poner en manifiesto un elemento importante o reproducir las últimas palabras para facilitar la continuación del relato. Este reflejo se emplea cuando la actividad del cliente es descriptiva, es decir, cuando le falta sustancia emocional o cuando el sentimiento está amalgamado. Este tipo de reflejo prepara el terreno para una toma de conciencia cada vez mayor por parte del cliente, además de establecer un clima de seguridad que favorecerá la disminución de las barreras defensivas del “yo”; creando un orden que suele afectar al cliente ya que proporciona una explicación cuando el facilitador se limita a puntuar lo dicho por el individuo.
2. El reflejo del sentimiento tiene un carácter más dinámico ya que trata de estabilizar y de precisar sentimientos o actitudes que le afectan al cliente, favoreciendo así a la evolución de la diferenciación o de la corrección. Implica también una mayor empatía entre facilitador-cliente.

3. La elucidación pone de manifiesto sentimientos y actitudes que no se derivan directamente de las palabras del cliente sino que puede deducirse razonablemente de la comunicación o de su contexto, en este reflejo el facilitador construye una hipótesis de lo que pasará (deduce), ya que el cliente aún no dispone de ciertos elementos.

El reflejo simple se encuentra presente a todo lo largo de la terapia, pues indispensable desde la primera sesión y por lo regular es la base de la relación terapéutica, con frecuencia el cliente manifiesta una sensación de libertad, al darse cuenta de que dentro del ambiente de de terapia puede expresarse sin que el facilitador responda prejuicios o desaprobación. Con frecuencia, el cliente se siente “con espacio”, es decir, que el ambiente terapéutico le brinda un lugar donde externar todas sus ideas y sentimientos sin temor a ser juzgado ni a ser reprimido o “regañado” por la otra persona (Mariscal, 2004. Citado en Rosso y Lebl 2006).

El reflejo de sentimientos permite al cliente darse cuenta de sus propias sensaciones tanto en el momento de externarlos en la sesión terapéutica como a identificarlos en las situaciones de la vida diaria, permite ordenarlos pues muchas veces el cliente no está siquiera consciente de sus sentimientos o se centra en unos pasando por alto o reprimiendo otros. Conforme la persona se va dando cuenta de sus propios sentimientos, adquiere la capacidad de percibir aquellos que había negado y rechazado. Al aprender a escucharse también aprende a aceptarse (Rosso y Lebl 2006).

Es en la elucidación donde se le transmite al cliente qué es lo que nosotros percibimos de él en determinado momento pero no como afirmación o interpretación definitiva, muchas veces es válido decirlo en forma de pregunta, estrenándole nuestra hipótesis y dejando que sea el cliente quien acepte o rechace la idea. Esta clase de propuestas ayuda mucho al *insight* al mismo tiempo que el cliente se siente tranquilizado y comprendido. Los reflejos elucidatorios pueden clasificarse en: **Ambivalentes**, cuando el cliente manifiesta dos emociones encontradas; **Inmediatos**, que se presenta contingente a lo que el cliente ha expresado; **Sumario**, que es un resumen breve de lo dicho por el cliente; **Bifurcativo**, donde se muestran al cliente dos posibilidades, dos caminos; **Andadura**, donde se aclara algo implícito y se va un poco más allá de lo expresado por la persona;

Gestalt, en el cual se plantea lo opuesto a lo dicho por la otra persona y **Terminal**, que es un resumen de lo dicho por el cliente durante la sesión (Rosso y Lebl 2006).

Existen también otro tipo de reflejos que abarcan otras herramientas que se utilizan con frecuencia durante el acompañamiento (Rosso y Lebl 2006):

Reflejo Icónico: Este reflejo permite la simbolización de una experiencia difícil de verbalizar a través de metáforas, imágenes u objetos presentes.

Reflejo evocativo: que busca hacer presente una experiencia pasada para simbolizarla en el aquí y el ahora.

Phares (1999) explica que es típico que no se empleen ni expresiones tranquilizadoras ni interpretaciones en la terapia centrada en el cliente ya que se supone que el reconocimiento del sentimiento y la aceptación acompañante son, en sí mismas, tranquilizadoras. Además se transmite tranquilidad mediante el tono de voz, elección de voz, expresión facial, y actitud general del facilitador. La idea es colocar la responsabilidad del progreso terapéutico sobre los hombros del cliente más que sobre los del facilitador.

Dentro del proceso terapéutico del Enfoque Centrado En La Persona se pretende que el paciente se conozca a sí misma, aprenda a tomar decisiones además de que sepa de que tiene derecho a decidir sus metas y objetivos, permitiendo que se desarrolle en el una personalidad saludable.

2.4. Personalidad saludable

Si el terapeuta logra adoptar las actitudes descritas en los apartados anteriores y utiliza las herramientas ya señaladas y el cliente puede experimentar estas situaciones de manera efectiva, surgirá el desarrollo constructivo probablemente el cliente alcance la autorrealización. Aquí se producen cambios en la personalidad y el comportamiento que tienden positivamente a la salud (Rogers, 1978, citado en Rosso y Lebl 2006). Se alcanzará un funcionamiento óptimo de la personalidad, es decir, una personalidad saludable.

El término personalidad saludable se utiliza para describir las formas de ser que sobrepasan al término medio en la realización del yo y en las relaciones compasivas con otras personas. El estudio de la personalidad saludable se podría emprender desde una perspectiva en donde se definiría a la persona por sus características humanas únicas y basar el estudio en la visión de la persona como ser consciente, que busca significado, capaz de ejercer la libertad y la responsabilidad de la dirección de su vida, y digno de una grandeza que todavía no ha alcanzado.

El estudio de las personas que alcanzan la autorrealización, puede brindar pistas claras acerca de nuestros propios errores, deficiencias, así como las direcciones adecuadas para alcanzar un mejor desarrollo. Quizás es posible utilizar como norte y modelo al ser humano desarrollado íntegramente u autorrealizado, aquél en quien todo alcanza un estadio de pleno desarrollo, cuya naturaleza interior se manifiesta libremente en vez de resultar doblegada, oprimida o negada.

Maslow hablaba, como se explicó anteriormente, de ciertas características sobre la personalidad saludable:

1. Percepción eficiente de la realidad.
2. Aceptación de uno mismo, de otros y de la naturaleza.
3. Espontaneidad.
4. Centrarse en los problemas.
5. Distanciamiento.
6. Autonomía o independencia de la cultura o del ambiente.
7. Experiencias cumbre o sentimientos oceánicos.
8. Altruismo.
9. Preferencia por unas cuantas amistades que por una socialización superficial.
10. Estructura de carácter democrática.
11. Creatividad.
12. Desculturización

Abarcando estas características, la personalidad saludable es la forma de actuar de una persona, guiada por la inteligencia y el respeto por la vida, de tal modo que las necesidades personales serán satisfechas y la persona crecerá en conciencia y suficiencia, y en la capacidad para amarse as sí misma, al ambiente natural y a otras personas.

Este enfoque ha proporcionado una alternativa a las formas psicoanalíticas tradicionales de terapia y al hacerlo ha ofrecido otra perspectiva de autodeterminación y dirección interna, en lugar de los impulsos instintos biológicos. La persona en evolución y crecimiento sustituye a la víctima de la historia personal. La libertad de elección sustituye al conjunto mecánicamente determinado de conductas.

Carl Rogers, también formuló una serie de proposiciones acerca de la personalidad que establecieron el tono para la perspectiva centrada en el cliente. Afirmó que los individuos existen dentro de un mundo de experiencia, en el cual ellos son el centro. La persona es la única que puede saber acerca de esta experiencia. Por tanto, la persona es la mejor fuente de información acerca de sí misma.

La tendencia humanista básica se dirige hacia el mantenimiento y aumento del sí mismo que experimenta. Éste es el proceso de autorrealización y es lo que produce el movimiento progresivo en la vida, una fuerza de la que el facilitador depende en gran medida dentro de los contactos terapéuticos con el cliente.

Las características de la Psicología Humanista y del Enfoque Centrado en el Cliente que se han revisado en el presente capítulo permiten señalar que es posible el trabajar bajo un enfoque humanista con poblaciones de diferentes edades, ya sea con niños, adultos o adolescentes, que es a quienes abarca el presente trabajo. De igual manera, el Enfoque Humanista permite ofrecer alternativas para la resolución de sus conflictos y sus necesidades, mismas que se señalan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3.- LA ADOLESCENCIA

Los seres humanos pasamos por dos importantes periodos de aceleración en nuestro crecimiento, uno durante la primera infancia y el otro desde los once o doce años hasta los quince o dieciséis: la Adolescencia (Kaplan, 1986). Una característica de la especie humana es que necesita un largo periodo de crecimiento y desarrollo, antes de llegar a la plena madurez. Durante este período la sociedad se esfuerza para proteger y promover el desarrollo adecuado de sus miembros más jóvenes. Al tratar de comprender el fenómeno del desarrollo hay quienes han manifestado que es conveniente hacerlo mediante la visualización de la secuencia del desarrollo en función de etapas de crecimiento. Entre éstas, se ha considerado que el periodo de la adolescencia es una etapa particularmente definitiva (Horrocks, 1990).

3.1. La Definición de Adolescencia

Para poder entender la adolescencia hay que poseer una definición que englobe todo lo que sucede en ella, pero entonces nos encontramos en un campo muy inestable porque no existe una definición exhaustiva, que englobe el concepto de adolescencia y sus variantes (Bobadilla y Sánchez 2004).

La experiencia de la adolescencia, de la palabra *Adolescentia* (crecer o ser en crecimiento), no solo cambia de cultura en cultura; también cambia según la época de la que se trate. Adolescencia es un concepto que ha cambiado a lo largo del desarrollo de la humanidad. En un principio fue tomado únicamente como los cambios físicos que sufre el niño al llegar a cierta edad, posteriormente se consideró que estos venían acompañados por otros cambios a nivel psicológico y a este proceso se le comenzó a llamar Adolescencia recién hasta el siglo XIX. Es necesario entonces, hacer una distinción entre pubertad y adolescencia.

La pubertad es el proceso por el cual se adquiere la madurez genital y por ende la capacidad de reproducirse, para algunos autores, esta marca el inicio de la adolescencia que de alguna manera constituye la base del comportamiento adolescente. La adolescencia engloba además toda la incertidumbre del crecimiento emocional y social.

Perinat (2002), describe a la adolescencia como un periodo entre la niñez y la adultez, por el cual se alcanza la madurez emocional y se culmina su crecimiento físico y mental. Se trata de una etapa vital y como el umbral de la adultez (mayoría de edad). Las transformaciones biológicas que la inician, como lo es la pubertad, provocan en cascada otras a nivel psicológico y social. Los cambios corporales inducen una nueva imagen de sí mismo en el adolescente: alguien que es ya un Hombre o una Mujer. Los fenómenos propios de la pubertad también inciden en el campo cognitivo, impulsando las capacidades de razonamiento y reflexión. Es asimismo conocido su impacto en el mundo emocional.

La Adolescencia es un conjunto de características propias, de experiencias, cambios y problemas comunes como son los cambios anatómicos y fisiológicos de la pubertad, la necesidad por lograr la propia identidad así como “ser alguien” en la sociedad.

Actualmente se presenta una definición, en cada marco, pero ¿Existía antes la adolescencia o la crearon las sociedades? ¿De donde nace? Y ¿cómo la toman las diversas culturas? ¿Es lo mismo?

¿Qué diferencia puede tener esa adolescencia con la actual?, ¿qué diferencia puede tener en ese sentido todo lo que fue la búsqueda de la identidad de la adolescente que fuimos y el adolescente que hoy nos encontramos?

Existen a la fecha en las diversas culturas ritos de transición que han perdurado a lo largo del tiempo: En las sociedades antiguas cazadoras – recolectoras, los ritos de iniciación de los jóvenes incluían mutilaciones corporales que los hacían acreedores a la incorporación a la edad adulta. Estos ritos eran transformaciones corporales como escarificaciones, amputaciones, extirpaciones y perforaciones; todas permanentes. Estas iniciaciones se dan a menudo cuando todavía no se han presentado cambios físicos, además se dan cada 4 o 5 años juntando varias generaciones de adolescentes con diferentes grados de desarrollo sexual. En las mujeres a partir de la primera menstruación se realizan diversos rituales para “provocar la menstruación”, así se le incorpora a la femineidad adulta. Posteriormente se le dan instrucciones acerca de las pautas de conducta que prescriben su sociedad para las mujeres menstruales, por parte de las mujeres mayores para así incorporarla al hogar (Tiefer, 1980).

En Japón es tradicional hacer una comida, canciones y ropa formal en una ceremonial. Muchos de los ritos de paso son diferentes dependiendo del lugar étnico, religión y del rito subcultural. Muchos sugieren que en las familias de clase media en Estados Unidos la graduación es el rito de paso. En sociedades industrializadas conducir un automóvil, tomar alcohol y en forma legal a partir de los 18 años y los privilegios que llevan son el paso definitivo a la adultez (Jaffe, 1998).

Ya en el siglo V a.C. se mencionaba que los jóvenes son irritables, cuestionadores del orden establecido, prepotentes, tienen malos modales; son autosuficientes, tienen malas contestaciones, entre otras (Girard, 2004)

En la antigua Grecia (Siglos IV y V a.C.), Platón y Aristóteles no veían distinción entre la adolescencia y niñez (desde el nacimiento hasta los 7 años y de los 7 a los 14 años). Ellos vieron lo que nosotros podríamos entender como adolescente, similar a los animales, con impulsividad y en busca del placer. Hace 23 siglos Aristóteles decía que los jóvenes son apasionados, irascibles y tienden a dejarse llevar por sus impulsos, particularmente los sexuales... y en este sentido no conocen la continencia. También son volubles y con deseos inconstantes, además de transitorios e impetuosos... todo lo llevan al extremo. Aun tratándose del amor, el odio o cualquier otra cosa. Aristóteles habla que el adolescente busca estabilidad y esta la encuentra cerca de los 21 años (Jensen, 2001 y Conger, 1979).

Después de la revolución industrial durante los siglos XVII y XVIII jóvenes de los estados unidos y Canadá generalmente vivieron con sus padres y no obtenían su independencia hasta que la tierra se dividía entre la familia, el matrimonio se retrasaba hasta que el Hombre podía sostener a su esposa y su vida era esencialmente controlada por su padre. Mas tarde, las familias se trasladaron a otras partes del país o crecieron en los poblados, estableciendo su independencia y buscaron fortuna. Mucha de esa gente joven entró en busca de un periodo de semiautonomía viviendo como sirvientes en hogares, aprendices o bien en un trabajo cercano (Kimmel y Weiner, 1995).

El interés por la adolescencia provocó multitud de estudios con grandes grupos de adolescentes de todo tipo, poco después de Primera Guerra Mundial, Hollington refutó la idea de que los niños son seres mudables que al acaecer la pubertad, adoptan

personalidades nuevas y diferentes. Con el tiempo estos estudios asentaron el punto de vista de que la adolescencia no es un sinónimo de metamorfosis y que incluso los rasgos de la infancia tienen un papel mucho más importante.

En la edad media, San Agustín habla en su libro "Confesiones" que el adolescente hombre vive impulsado por el placer. Y la adolescente mujer busca el casamiento. En la época de las cruzadas se ve al adolescente como un ser inocente que busca la paz inspirado en las creencias de Jesús. Entre 1500 y 1890 en las sociedades de Europa el niño a partir de los 7 años es incorporado y sirve a una familia en algo denominado "Círculo de servicio" (Jensen, 2001 y Conger, 1979).

En la antigua Roma, desde los 14 años se solía vestir a los jóvenes con la toga viril. En Atenas, antes de ser admitido con los efébos el adolescente debía someterse a un examen sobre su físico y su moralidad, después de haber recibido la espada y el escudo en presencia del pueblo en el teatro, se trasladaba al templo de las diosas con una promesa de combatir en la guerra hasta la muerte. Posteriormente, en las religiones judeocristianas la confirmación del sentido de una integración a la vida adulta era a partir de la época de Pentecostés.

Los procesos históricos y culturales de nuestro entorno social han contribuido a generar adolescentes considerados inmaduros, cualitativamente diferentes de los adultos, cuyos roles y actividades, en consecuencia, difieren de aquellos desempeñados por las personas consideradas maduras. Así los adolescentes interiorizan esa imagen en su proceso de socialización y con su conducta, ratifican aquella comportándose como la sociedad lo predice. En la época actual encontramos adolescentes quisquillosos, adictos a los héroes de la televisión, a los juegos de videos, entre otros, que presentan diversos problemas (Kaplan, 1986).

El historiador Gillis defiende que lo que entendemos por adolescencia es un producto (social) de las sociedades industriales. Las ideas roussonianas que consideraban al niño y al joven como el germen de una nueva sociedad, como el "padre de un nuevo Hombre", conjugaron las esperanzas de los que veían en la adolescencia la promesa de una sociedad menos estremecedora que la industrial, pero también alimentaron sus recelos ante

el espectro de la delincuencia. Decía que el preadolescente no tiene sentimientos morales, sino tan sólo sentimientos primitivos conectados con el amor a sí mismo y su propia preservación y placer. Así con la pubertad el joven se vuelve capaz de experimentar la pasión sexual y de apreciar las pasiones morales. Es el tiempo en que el adolescente crea y reestablece sus sentimiento morales (Kaplan, 1986).

Entre 1890 y 1920, donde se usaba ya el término adolescencia y se dio un primer establecimiento de sus características, la actividad laboral del adolescente se da a causa de la necesidad de mano de obra. Posteriormente se vuelve obligatorio que el adolescente estudie la secundaria, pero a causa de la falta de dinero esto no fue enteramente posible.

El incremento del comercio durante el siglo XIX multiplicó la expansión de oportunidades de educación, reduciendo el número de analfabetas y muchos jóvenes vivieron en sus casas. El aumento del nivel socioeconómico de las familias, las oportunidades de trabajo y de educación permitían a los padres seguir manteniendo a sus hijos en casa al mismo tiempo que se veían obligados a ello por su educación, las exigencias laborales iban en aumento y los jóvenes necesitaban un mejor nivel antes de ingresar al mundo laboral.

Más adelante, se crea la ley que prohíbe el trabajo para el adolescente provocando que este se presente en la escuela, es en ese tiempo cuando comienza el estudio de la adolescencia. La escolarización obligatoria, por último, fue concebida como instrumento de formación, como mecanismo para garantizar una población de mayor nivel cultural y mejor preparación técnica en el futuro. El efecto de este cambio fue prolongar en los adolescentes su estado de niñez eximiéndoles de todo sentimiento de responsabilidad y prolongando su dependencia económica de la familia (Jensen, 2001).

Las personas interesadas por el tema han escrito sobre la naturaleza y educación de los jóvenes desde tiempos muy antiguos, pero las hipótesis de los evolucionistas del siglo XIX impulsaron el estudio científico de la adolescencia, como es el caso de Stanley, que publicó el primer libro sobre adolescencia en 1904, cuando este concepto de “tormenta y tensión” era una parte natural de la adolescencia. En dicha publicación, la presenta como un momento característico y decisivo en la evolución humana. Donde la adolescencia es un

nuevo nacimiento; los rasgos humanos surgen en ella más completos; las cualidades del espíritu son más nuevas; el desenvolvimiento es menos gradual y más violento. El crecimiento proporcional de cada año aumenta, siendo muchas veces el doble del que correspondería y aun más; surgen fundaciones importantes hasta ayer inexistentes. Schopen, la define como la lucha entre el niño y el Hombre, como el esfuerzo del individuo para formarse automáticamente y comprender plenamente el sentido de la propia existencia. Para Brooks, la adolescencia (*Adolescentia*) se refiere al período de crecimiento que se extiende aproximadamente de los 12 a los 13 hasta los 20 años., termina realmente en la virilidad del Hombre y la madurez de la mujer. Donde las funciones de reproducción maduran, existen modificaciones físicas, mentales, morales, etc. (Leao, 1982; McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982, Pepín, 1975).

Es oportuno hacer aquí un paréntesis acerca de la etimología de la palabra Adolescencia, Valentini (2004) explica detalladamente la raíz Castellana y Latina del término:

Es muy frecuente encontrarse hoy, sobre todo en ámbitos educativos, con una concepción acerca del significado de las palabras "adolescencia" y "adolescente" relacionada con una supuesta etimología que los mismos diccionarios se encargan de señalar con cierta ambigüedad y hasta con inexactitudes. Se hace derivar estos términos del verbo castellano "adolescer" que a su vez vendría del verbo latino *adolescere* que según los diccionarios significa: "...padecer alguna dolencia habitual; caer enfermo; fig. Tener o estar sujeto a vicios, pasiones o afectos, o tener malas cualidades, causar enfermedad o dolencia"... Estas definiciones aparecen en los diccionarios confusamente entre el significado anteriormente señalado y el de "crecer". Es exacto que exista en latín el verbo "doleo", emparentado probablemente con el griego "deleo" = herir, dañar y cuyo significado sería el de "doler, sentir dolor" y el incoativo "dolesco" = afligirse, apesadumbrarse. Pero de ninguna manera este verbo forma un compuesto con la partícula "ad" para significa "adolescer, sufrir" y menos para derivar en "adolescencia".

Aclarando entonces que Adolescencia no tiene su raíz en la palabra *Adolescere*, brinda una explicación bastante completa acerca de su etimología:

Entre los romanos la *adolescentia* no era una edad donde se "adolecía de algo" o se sufriera. En latín la palabra *adolescentia*, proviene del verbo *adolesco*, que no deriva de *ad* y *doleo*, sino de *ad* y *oleo* y su incoativo *olesco*. Este verbo expresa la idea de "el crepitar de los fuegos sagrados; los que llevan y transmiten el fuego; el crecer, desarrollarse, desenvolverse la razón, el ardor".

En palabras del propio Valentini: "es importante notar la implicación ideológica y pedagógica que esta sustracción tiene. Se desliza de un plus como es el significado que le daban los romanos ("el que porta el fuego de la vida nueva") hacia un minus ("el que adolece, el que carece, el que le falta, tiene defectos o sufre")" y Agrega entonces que en Pedagogía existen dos concepciones opuestas: "una centrada en la supuesta "carencia del adolescente", con el consecuente despliegue de estrategias tendientes a "llenar, cubrir, suplantar, etc.", este vacío y otra centrada en el concepto (apoyado en la etimología) de "potencial, de crecimiento, de desarrollo hacia, de capacidad para ser desarrollada, etc." de la cual derivaría toda una estrategia pedagógica que pone énfasis en que el adolescente "alcance logros adultos" y no en "esperar que se le pase la enfermedad de la adolescencia para entrar al mundo del adulto".

Aclarado entonces en el anterior paréntesis el origen de la palabra adolescencia y explicado también que la incorrecta definición de la misma ha generado concepciones opuestas, es posible ver porqué es tan difícil definir globalmente su significado y más aún estudiarla. Según Kimmel y Weiner, (1995) gran atención se ha dado a la adolescencia durante el siglo XX especialmente desde los años cincuenta como resultado de dos grandes cambios históricos primero el dramático incremento en la matrícula escolar. En 1890 de cada 18 jóvenes entre 14 y 17 años estaban en la escuela. Para 1920 uno de cada tres y en 1950 cuatro de cada cinco. Aunque las escuelas secundarias existían desde 1918 no fueron muy utilizadas hasta los 50 cuando fue incluida como educación básica. El segundo mayor cambio fue el crecimiento en el número de jóvenes producido particularmente por el "baby-

boom” que siguió a la 2ª Guerra Mundial. El número de personas entre 14 y 24 años incrementó un 54% para 1960

Muller (1969, en McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982), atribuye estos cambios a la estructura demográfica que ha ido cambiando a través de los diversos periodos históricos, en 1750 cuando no se practicaba ningún control de natalidad y la medicina era rudimentaria. Las consecuencias de esta estructura demográfica eran bastante duras para el individuo.

Durante la revolución demográfica en el año 1750 se introdujo una benigna actitud hacia los niños. Se le consideraba como un pequeño adulto al adolescente. Después se le dieron sus propios derechos, privilegios y obligaciones.

En este contexto debe situarse el surgimiento de una cultura juvenil que, a través de la música, la moda, algunas creaciones literarias y cinematográficas y de los circuitos de consumo, ha generado a partir de los años cincuenta unos roles y modos de comportamiento propios de una edad, diferentes de los de la infancia y la edad adulta. Esta cultura juvenil ha tenido y tiene componentes de innovación que permiten asimilar adolescencia al futuro y a la renovación. Pero también posee muchos elementos que se limitan a resaltar la especificidad de la edad adolescente. Estos elementos, unidos al culto que el mundo adulto consagra a "lo joven", refuerzan la concepción de una adolescencia segregada, ajena a las cuestiones sociales, aplaza constantemente las responsabilidades.

Pese a los estereotipos que la sociedad tiene de los adolescentes (rebeldes, ruidosos, insolentes, entre otros.) su comportamiento no siempre encaja con estos, a esto Horrocks (1990, P. 28) añade:

¿A qué gama de exigencias tiene que hacer frente el Adolescente? ¿Son todas -incluso para los adultos- razonables? ¿Por qué su sexualidad nos da miedo? ¿Por qué sus amistades nos parecen una futilidad? ¿Cuál es nuestra acción social colectiva para poner coto al "desmadre" de los medios de comunicación con sus seductores anuncios e incitaciones al consumo que

les asaltan de continuo? Si nuestros adolescentes no nos satisfacen, algo de culpa tenemos los adultos.

Este párrafo sugiere la idea de que si el adolescente se comporta de manera rebelde y estrafalaria, no es solamente debido a que pasa por una etapa normal y necesaria de su desarrollo, sino que también es debido a que no se encuentra preparado para lidiar con todas las exigencias a las que se enfrenta, a que se le reprime sexualmente y a que recibe una fuerte influencia por parte de la sociedad que le invita a la rebeldía.

En la actualidad, la consideración de la adolescencia es un fenómeno relativamente reciente, ya que antes no se consideraba como un estadio del desarrollo humano. Los niños pasaban por la pubertad e inmediatamente entraban a aprender todo lo del mundo adulto. Los ritos de la pubertad fueron, y son todavía en algunas latitudes de varias formas, que van desde pruebas severas de resistencia a las mutilaciones, pero en nuestra sociedad Occidental (moderna) un simple rito de iniciación no significa la edad adulta (SalonHogar, 2004; Blaya, y Guillén, 1985).

El joven moderno crece en un periodo de duda e incertidumbre, donde la guía de sus mayores propicia falta de decisión o claridad. El adolescente asume ahora un papel más central en los asuntos de los adultos, en comparación al que tenían las generaciones anteriores. A menudo se encuentra en la posición de guiar a los adultos en vez de seguirlos, pero al mismo tiempo se enfrenta a la paradoja de que no es adulto ni se le acepta regularmente como tal (Horrocks, 1990)

Dentro de este marco general, hay que hacer lugar a intensas diferencias entre adolescentes. Las más obvias son entre sexos, ya que hombres y mujeres difieren entre sí: en su ritmo de desarrollo y en la manera como asimilan todos los cambios que experimentan. Ha habido siempre lo que hoy llamamos adolescentes pero ni en el pasado histórico ni en la actualidad han vivido esos años como los de nuestra cultura tecnológicamente avanzada. Tampoco en el mundo de hoy son vividos de la misma manera en todos los pueblos de la tierra. En este sentido se es "adolescente" dentro de unas coordenadas históricas y una organización social que estipulan roles, actividades y dan pie a modos de comportarse "propios" de esa fase de la vida.

La adolescencia ilustra drásticamente la unión entre el progreso intelectual y biológico. El adolescente tiene que enfrentarse simultáneamente a planear para el futuro, decidir cuáles son sus objetivos vocacionales, acomodar el concepto que tiene de sí como niño, al que ha de tener como adulto, ajustar sus necesidades sexuales de adulto, cambiar su vida social frente a la madurez sexual y a su creciente independencia y modificar sus relaciones con cada uno de sus progenitores, de una relación niño-adulto a una relación de adulto-adulto (Evans, 1970; McCandless, 1970; Norbeck, Price-William y McCord, 1968; Whitingy Child, 1953 En Sarason, 1978).

3.2. Desarrollo físico durante la pubertad y sus efectos psicológicos y sociales

El término pubertad (del latín *pubescere*: cubrirse de pelos) se refiere a las modificaciones del organismo que conducen a la morfología adulta y a la completa maduración del aparato reproductor (caracteres sexuales primarios y secundarios, como pilosidad, senos, caderas, etc.). El inicio del aumento de concentración hormonal precede en uno o dos años a los primeros indicios de la pubertad. Los cambios externos -el crecimiento muy particularmente- se evalúa en un examen clínico al que se pueden agregar datos que el propio sujeto suministra.

Las manifestaciones físicas de la pubertad son el rápido crecimiento de los sistemas esquelético y muscular, la maduración genital, la aparición y desarrollo de caracteres sexuales secundarios, como el vello púbico y los senos. La primera fase de la adolescencia durante la cual la maduración sexual se manifiesta. El principio con la aparición del vello púbico y, en las jóvenes, los primeros indicios de un crecimiento del busto, pero este se ha llevado internamente con el crecimiento de los ovarios en las mujeres y de los testículos en los Hombres (Blair y Jones, 1983; Bobó 2003; Coleman, 1987; Conger, 1979; Fernández, 1997; Horrocks, 1990; Hurlock 1980; Jaffe, 1998; Leao, 1982, Morris, 2001; Motrico, Fuentes y Bersabé 2001; Pepín, 1975; Powell, 1985; SalonHogar, 2004, Tiefer, 1980)

Las muchachas tienen un patrón característico es el crecimiento del busto y redondeamiento de las caderas. El crecimiento de vello púbico sin pigmentación. Aumenta el tamaño del útero y de la vagina, de los labios y el clítoris. Se da el vello púbico bien

pigmentado y el inicio de la aparición en las axilas. Se da un mayor desarrollo de los senos, se pigmentan los pezones y aumenta el tamaño de la aureola. Comienza la menstruación

La menarquia o menstruación es el signo de la activación cíclica de los ovarios. Durante los primeros meses los ciclos son irregulares y a menudo no hay ovulación; por tanto no habrá fecundación. Por término medio, las reglas aparecen hacia los 13 años, si bien las diferencias entre sujetos normales pueden ser de hasta 6 años. Estas variaciones se atribuyen, en parte, a fenómenos hereditarios (hay una correlación significativa entre la edad de la menarquia de la madre y la de la hija). También inciden factores ambientales: condiciones de vida, higiene, alimentación, salud en general. La fecha de la primera aparición de las reglas se registra con mucha fidelidad y, por tanto, las estadísticas son fiables.

En el caso de los senos femeninos, hace poco las alumnas que se desarrollaban más rápidamente se preocupaban, ahora son virtualmente ensalzados, pero para la niña que aun no se le han desarrollado se preocuparán y buscarán ayuda para su desarrollo. Algunas buscarán la ayuda de rellenos (postizos) que le ayudaran a formar parte del status que tanto busca. El acné también suele producir problemas, suele relacionársele con la falta de popularidad social, siendo traumática para ambos sexos. Un adolescente debe sentir apoyando por sus iguales, es decir, que se encuentra dentro de un status. Este ayudara en el desenvolvimiento en la vida (Powell, 1985).

En los niños el desarrollo que se da durante la pubertad se da un aumento del tamaño de los testículos y el escroto, posteriormente comienza a aparecer el vello púbico, el pene comienza agrandarse. La voz hace más grave a medida que la laringe crece. También aparece vello en las axilas y en el labio superior; aumenta la producción de esperma y pueden presentarse emisiones nocturnas. El vello púbico se pigmenta y la próstata se agranda. La laringe (manzana o nuez) se agranda y las cuerdas vocales duplican virtualmente su longitud, con el resultado de que el tono de la voz del muchacho cae aproximadamente una octava del tono (Blair y Jones, 1983; Bobó 2003; Coleman, 1987; Conger, 1979; Fernández, 1997; Horrocks, 1990 Jaffe, 1998; Leao, 1982, Morris, 2001;

Motrico, Fuentes y Bersabé 2001; Pepín, 1975; Powell, 1985; SalonHogar, 2004, Tiefer, 1980)

Teniendo en cuenta sus funciones, se podría establecer un paralelo entre la menarquia de las alumnas y se encuentran las primeras eyaculaciones de los alumnos. Ambas, por su lado, anuncian la madurez del aparato reproductor. Sin embargo, en tanto que indicativos del nivel de desarrollo, las primeras eyaculaciones no tienen la misma función que las primeras reglas: ni son tan llamativas, ni son tan regulares; las circunstancias en que se producen y su repercusión, tanto sobre el sujeto como sobre su entorno, son distintas.

En efecto, las primeras eyaculaciones, por ejemplo las poluciones nocturnas, pasan con frecuencia inadvertidas para los alumnos. Cuando ellos toman conciencia de ellas -caso de emisiones involuntarias o de masturbación- el suceso queda en secreto, ignorado del medio familiar. Tampoco se comenta en el grupo de amigos donde el tema suele constituir un frecuente objeto de bromas (el humor sirve para liberarse de la ansiedad). De hecho, las reacciones de los alumnos son más bien positivas, aunque muchos confiesan (en entrevistas con el psicólogo) haber tenido una primera impresión de susto. Se trata, pues, de una experiencia íntima que cada sujeto tiende a guardar para sí.

Todo esto hace muy difícil que se pueda establecer una edad precisa para las primeras eyaculaciones. Se sabe que aparecen hacia los 14 años, cuando el desarrollo de los testículos y el pene están avanzados. Las diferencias individuales son amplias y también inciertas dada la fragilidad de los testimonios.

Las erecciones que se da ante cualquier estímulo y puede producir en el muchacho ansiedad ya que le preocupa que pueda darse. La falta de crecimiento de los adolescentes en tanto a sus características pueden también se producto de ansiedad (Conger, 1979).

Los órganos genitales masculinos son más propensos a la comparación. Se preocupan por el crecimiento de su pene, a causa del pensamiento de que entre más grande mayor es la virilidad. Los sueños húmedos pueden producir sentimientos de culpa y vergüenza. El orgullo de la virilidad puede producir sentimientos variados ya que la

preocupación por la inhabilidad de controlar sus erecciones que se presentan ante el más mínimo estímulo (Powell, 1985).

En ambos casos la estatura dará ventajas o desventajas, dependerá de ella su aceptación al otro sexo. La gordura será un problema que causará efectos emocionales en la persona. El cambio de voz en los alumnos es algo que más les preocupa que a la mujeres. Ya que los gallos suelen provocar gracia, pero a la persona le puede producir una tensión.

Los cambios fisiológicos ejercen sin duda un profundo efecto en el individuo. De acuerdo a los cambios físicos se puede observar en el adolescente una época donde es muy torpe, a causa de que se encuentra acostumbrándose. Lo más importante es el efecto que producen estos en la identidad del adolescente. Muchos autores han hablado de ella y han señalado no sólo requiere estar separado de los demás y ser diferentes, sino también un sentimiento de continuidad y de cómo aparece uno al resto del mundo (Coleman, 1987).

Esta etapa de maduración entre la niñez y la condición de adulto, desde el inicio de la pubertad hasta la madurez, como ya se señaló esta asociada a cambios drásticos tanto en el campo físico como en su capacidad de entender los problemas; estos cambios, de acuerdo a la teoría psicosocial, buscan llevar al adolescente a un campo independiente, es decir, a relacionarse como una ser autónomo (Journard y Landsman, S. 1998).

La pubertad tiene un impacto más intenso, psicológica y socialmente. Los cambios pubertarios, determinados por el patrimonio genético de la especie, tienen mucha influencia en los primeros años de la adolescencia. Las transformaciones biológicas inciden en el dominio de la mente y el comportamiento; y, al mismo tiempo, son las características del medio social las que dan cauce a los cambios en la persona del adolescente. Los comportamientos del adolescente parecen inestables, imprevisibles, cuando no rebeldes o agresivos. Pero es falso que todos los adolescentes sigan ese patrón. (Blaya y Guillén, 1985)

El comienzo de la pubertad está asociado con cambios drásticos en la estatura y en los rasgos físicos. En este momento, la actividad de la hipófisis supone un incremento en la secreción de determinadas hormonas con un efecto fisiológico general. La hormona del

crecimiento produce una aceleración del crecimiento que lleva al cuerpo hasta casi su altura y peso adulto en unos dos años. Este rápido crecimiento se produce antes en las mujeres que en los varones, indicando también que las primeras maduran sexualmente antes que los segundos. La madurez sexual en las mujeres viene marcada por el comienzo de la menstruación y en los varones por la producción de semen. Las principales hormonas que dirigen estos cambios son los andrógenos masculinos y los estrógenos femeninos. Estas sustancias están también asociadas con la aparición de las características sexuales secundarias. En los varones aparece el vello facial, corporal y púbico, y la voz se hace más profunda. En las mujeres aparece el vello corporal y púbico, los senos aumentan y las caderas se ensanchan. Estos cambios físicos pueden estar relacionados con las modificaciones psicológicas; de hecho, algunos estudios sugieren que los individuos que maduran antes están mejor adaptados que sus contemporáneos que maduran más tarde (Hurlock, 1980).

Durante la adolescencia, las personas crecen y maduran rápidamente. Los cambios hormonales responsables realmente comienzan años antes y pueden dar lugar a períodos de inquietud y mal humor. Las niñas experimentan estos cambios antes que los niños. Debido a esto, en los primeros tres o cuatro años, ellas parecen madurar mucho más rápido, pero después los varones las alcanzan para, a la edad de 17 años, convertirse ambos en Hombres y mujeres jóvenes.

La mayoría de los adolescentes atraviesan este periodo sin sufrir trastornos mentales graves y que, cuando éstos aparecen, siguen un curso semejante al que se observa en los adultos. ¿Quiere esto decir que la adolescencia transcurre en nuestras sociedades sin ningún problema? Ciertamente no, es necesario distinguir entre los cambios que se producen en el curso normal de la adolescencia y las dificultades que pueden acarrear. El desarrollo en la adolescencia posee características propias que distinguen esta fase de la vida de otras:

1) Aceleración del ritmo (velocidad) de los cambios. Es lo más llamativo cuando se consideran los cambios físicos: el “estirón” y la sexualización de las formas corporales.

2) Los cambios que se producen afectan al conjunto del organismo y de la persona. La pubertad es un fenómeno biológico, pero inmediatamente se traduce en

transformaciones psicológicas. En pocos años 4 en promedio el infante se convierte en un adulto sexualizado. Con frecuencia los espera (a veces, los teme), acecha los signos que los anuncian y percibe en la intimidad de su cuerpo nuevas fuerzas y nuevas sensaciones a las que se esfuerza por dar sentido. El joven deberá integrar en las imágenes de sí mismo este cuerpo que se transforma, asumir su identidad de género y avanzar por el camino hacia una sexualidad genital adulta.

3) Repercusión de los cambios madurativos en su estatus social. Los cambios corporales y la manera como el joven los asimila modifican el contexto de sus relaciones con los adultos. La transición de la dependencia infantil al de autonomía (siempre relativa) afectiva y social del adulto se gesta en primer lugar en el medio familiar. Los compañeros / amigos configuran un ambiente psico-social distinto de la familia, contexto que facilita el desarrollo de relaciones de amistad muy importantes en la adolescencia y la experiencia de intimidad. Los progresos de la meta-cognición (toma de conciencia o conocimiento de las propias actividades mentales) y del pensamiento recursivo (pensar en el pensamiento de uno mismo y de los otros: "Pienso que él piensa que tú piensas que yo pienso"...). Estas formas de funcionamiento mental están muy vinculadas a la propensión del adolescente hacia la introspección, el ensueño y contribuyen a la construcción de formas más elaboradas de conocimiento de sí y de los otros.

4) Las diferencias internas-externas y su amplitud. Los adolescentes difieren unos de otros (variabilidad interindividual) en el momento en que aparecen los cambios y el ritmo en que suceden. En la escolarización los cambios que no se producen simultáneamente en todos los sectores: madurez puberiana, intelectual, socio-cognitiva, emocional no se alcanzan ni al mismo tiempo ni según el mismo ritmo.

Este comportamiento ha de ser distinto, porque el que los que hasta ahora eran niño o niña son ya púberes. No hay, en nuestra sociedad, ningún rito externo ni ningún mandamiento que ratifique el nuevo estatus que el adolescente se atribuye de hecho. El fenómeno biológico (trivial en cuanto que se da general y necesariamente en las especies animales) es interpretado como una ruptura y un umbral, términos hondamente simbólicos, no por ello menos incitadores de conductas nuevas.

No es sorprendente que, debido a la velocidad de estos cambios, algunos adolescentes lleguen a estar tan preocupados por su apariencia que precisen ser tranquilizados, especialmente si ellos no crecen o maduran tan rápidamente como lo hacen sus amigos. Puede ser útil el recordar que cada adolescente se desarrolla a una velocidad diferente.

Los cambios físicos que ocurren en la pubertad son los responsables de la aparición del instinto sexual. En esta etapa su satisfacción es complicada, debido tanto a los numerosos tabúes sociales, como a la ausencia de los conocimientos adecuados acerca de la sexualidad. Sin embargo, a partir de la década de 1960, la actividad sexual entre los adolescentes se ha incrementado. Por otro lado, algunos adolescentes no están interesados o no tienen información acerca de los métodos de control de natalidad o los síntomas de las enfermedades de transmisión sexual. Como consecuencia de esto, el número de muchachas que tienen hijos a esta edad y la incidencia de las enfermedades venéreas están aumentando. Así la sexualidad es vivencia emocional, relación intensa, afirmación de la identidad, belleza y atractivo, manejo hábil de las relaciones. Por encima de las buenas intenciones de los padres, educadores y moralistas ha de reconocerse que el descubrimiento de la sexualidad es una aventura que cada adolescente corre prácticamente por su cuenta y riesgo.

Durante la adolescencia no se producen cambios radicales en las funciones intelectuales, sino que la capacidad para entender problemas complejos se desarrolla gradualmente. El psicólogo francés Jean Piaget (1986) determinó que la adolescencia es el inicio de la etapa del pensamiento de las operaciones formales, que puede definirse como el pensamiento que implica una lógica deductiva. Piaget asumió que esta etapa ocurría en todos los individuos sin tener en cuenta las experiencias educacionales o ambientales de cada uno. Sin embargo, los datos de las investigaciones posteriores no apoyan esta hipótesis y muestran que la capacidad de los adolescentes para resolver problemas complejos está en función del aprendizaje acumulado y de la educación recibida.

El objetivo psicosocial del adolescente es la evolución de una persona dependiente hasta otra independiente, cuya identidad le permita relacionarse con otros de un modo

autónomo. La aparición de problemas emocionales es muy frecuente entre los adolescentes (Jourard y Landsman, S. 1998).

El psicólogo estadounidense G. Stanley Hall afirmó que la adolescencia es un periodo de estrés emocional producido por los cambios psicológicos importantes y rápidos que se producen en la pubertad. Sin embargo, los estudios de la antropóloga estadounidense Margaret Mead mostraron que el estrés emocional es evitable, aunque está determinado por motivos culturales. Sus conclusiones se basan en la variación existente en distintas culturas respecto a las dificultades en la etapa de transición desde la niñez hasta la condición de adulto (Leao, 1982).

Entonces, la idea de que la adolescencia es una etapa difícil viene de que en esta se produce un rápido desarrollo físico así como profundos cambios emocionales que, aunque pueden ser excitantes, no obstante también pueden resultar confusos e incómodos tanto para el adolescente como para sus padres (Hurlock, 1980).

El psicólogo estadounidense de origen alemán Erick Erikson entiende el desarrollo como un proceso psicosocial que continúa a lo largo de toda la vida.

Durante la adolescencia, las personas crecen y maduran rápidamente. A la vez que se hacen más altos, comienzan a afeitarse o tienen reglas, las personas de esta edad comienzan a pensar y a sentir de forma diferente.

3.3. Autoestima en la Adolescencia

En la adolescencia el joven comienza a tomar una medida de su amor a sí mismo: su autoestima, como un marco de referencia desde el cual se proyecta a las demás personas. Peretz Elkins, Rogers, Maslow y Bettelheim entre otros autores, afirman que la autoestima es una parte fundamental para que el Hombre alcance la plenitud, la autorrealización, la salud física y mental, productividad y creatividad, es decir, la plena expresión de sí mismo.

La autoestima esta (escalera de la autoestima) formada por Brandey y retomada por Rodríguez (1988), por:

1. Autoconocimiento: es conocer las partes que componen al "yo". Cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo actúa y siente.
2. Autoconcepto: es una serie de creencias acerca de uno mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto; si se cree inteligente o apto, actuará como tal.
3. Autoevaluación: refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien y le permiten crecer y aprender; y considerarlas como malas, si para la persona lo son, no le satisfacen, le hacen daño y no le permiten crecer.
4. Autoaceptación: es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello.
5. Autorespeto: es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo.
6. Autoestima: es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta, tendrá autoestima.

Para construir su autoestima, un individuo necesita desarrollar un sentido de la identidad personal, entre otras cosas, así como una sensación de coherencia y estabilidad del sí mismo. El adolescente encontrará, a corto plazo que se siente extraño consigo mismo, con el cual ha estado familiarizado desde la niñez (Conger, 1979).

Los diversos conflictos que presenta el adolescente tienen una amplia relación con la forma en que es observado y tratado socialmente. Desde su pasado infantil, los adolescentes traen un equipaje repleto de prejuicios (de ideas, valores, normas representaciones que han aceptado "porque sí"). Ahora, en su transición hacia la adultez, han de cambiar su manera de aceptar y cumplir con las regulaciones sociales: no como imposiciones, sino como frutos que son de un acuerdo.

La manera como el adolescente afronta los valores en su transición hacia la adultez depende de sus relaciones personales y su historia en el seno de su familia. La importante consecuencia de ello es que toda acción para remediar crisis adolescentes debe contar con el entorno familiar.

Suele darse como un hecho generalizado que el adolescente inicia esos pasos expresando su rechazo a las normas que emanan de la autoridad paterna y escolar. Aunque hay bastante de típico en la imagen de los "rebeldes sin causa". Mucho depende de la historia de relaciones familiares y de la capacidad de comprensión y tolerancia de los adultos que rodean al adolescente.

Rosemberg (1965 en Coleman, 1987) menciona que el adolescente no posee expectativas, claramente definidas, acerca del individuo. Los adultos generalmente exigen al adolescente que conserven la obediencia del niño pequeño, que muestre la confianza de sí mismo y la independencia que posee el adulto. Debido a esto, las conductas del adolescente son el resultado de fuerzas culturales, sociales, biológicas y físicas que actúan sobre el individuo al mismo tiempo que interactúan entre sí (Powell, 1985).

Una tarea vital que emprenden los adolescentes es partir a la búsqueda de su yo ideal. Lo hacen con la mirada puesta en personas significativas en su vida (cómo son, qué hacen,...). Esto les lleva a identificarse, a veces, con personajes del espectáculo o del deporte. Pero no son tan insensatos como para no tener una conciencia, por leve que sea, de la inaccesibilidad de esos modelos. La distancia entre lo que son y lo que querrían ser les frustra. Quizás aquí echan sus raíces los conflictos consigo mismos, su autocrítica y sus impulsos de rebeldía.

Aunque el sentimiento del yo no comienza en la adolescencia, antes de ésta se demuestra en el niño es poco coherente y superficial. Las respuestas que dan los niños al "¿quién soy yo?" son del tipo: "Soy un alumno alto, soy como papá", "Juego bien al fútbol", etc. Varios autores caracterizan que a la llegada de la primera adolescencia (aproximadamente a los 12 años) se presenta el periodo de búsqueda de una mínima estructuración personal. Sin embargo, una de las tareas reflexivas a la que ahora puede entregarse el adolescente es la de "mirar hacia atrás", es decir, empieza a pasar por el periodo de la autocrítica (gracias a las expectativas que descubre) las figuras con quienes se identificaba y los valores que éstas representaban (Hurlock, 1980).

Uno de los campos en que se libra la batalla por la identidad es lo corporal, que es pieza básica de la autoestima. Que según lo observado en la presente investigación afecta

quizás más a las alumnas que a los alumnos. Las figuras femeninas que presentan los medios de comunicación están configurando como un modelo ideal de cuerpo de mujer que tiene un gran impacto. Así, las niñas pueden sentir particularmente el conflicto entre su cuerpo en pleno crecimiento y las exigencias erótico-estéticas de nuestra cultura (la moda) con respecto a las mujeres.

3.3.1.El concepto de autoestima

Brandey consideraba en un principio que la autoestima estaba construida como una pirámide, en la que primero había que conocerse a uno mismo, para luego formarse un autoconcepto, posteriormente esto permitía una auto evaluación y así consecutivamente hasta la construcción de la propia autoestima, aunque a nivel esquemático esto resulta bastante lógico, actualmente se considera que la autoestima no sigue un camino lineal, sino que se forma a manera de red, donde cada uno de estos conceptos se desarrolla poco a poco al mismo tiempo que los otros. El desarrollo de estas “piezas” es lo que construye una autoestima sólida y saludable.

3.3.2.Desarrollo de la autoestima del Adolescente

La adolescencia es la época en que empiezan a establecerse relaciones íntimas fuera del entorno familiar con amigos de su misma edad. Las relaciones con la familia también cambian, los padres se hacen menos imprescindibles cuando los adolescentes desarrollan su vida fuera de la familia. La adolescencia se ve alterado por las concepciones o conceptualizaciones que en los diferentes entornos tienen de él, es decir, que la autoestima se ve alterada por como el adolescente se siente con respecto a los demás.

Los adolescentes y sus padres suelen quejarse cada uno de la conducta del otro. Los padres con frecuencia sienten que han perdido cualquier tipo de control o influencia sobre sus hijos. Por su parte, los adolescentes, al mismo tiempo que desean que sus padres sean claros y les suministren una estructura y unos límites, sin embargo, se toman a mal cualquier restricción en sus libertades crecientes y en la capacidad para decidir sobre sí mismos. Los desacuerdos son frecuentes, ya que la persona joven lucha por forjar una identidad independiente.

Pero los primeros desacuerdos suelen surgir cuando los adolescentes comienzan a desarrollar sus propios puntos de vista que con frecuencia no son compartidos por sus padres, quienes suelen sentirse rechazados y en cierto sentido lo son. Pero este rechazo aparente es necesario para que el joven llegue a ser un adulto con una identidad propia. Aunque los enfrentamientos y discusiones sean frecuentes, los adolescentes suelen tener un alto concepto de sus padres. Los rechazos y conflictos no suelen tener que ver con la personalidad de los padres, sino más bien con el hecho de que es de sus padres de quien tienen que independizarse si quieren tener su propia vida (Hurlock, 1980).

Esforzándose por ser más independientes, los adolescentes desean intentar nuevas cosas, pero cuando se encuentran en dificultades pueden retroceder. Esto puede producir rápidos cambios de su confianza en sí mismos y de su conducta.

Así los padres tienen la opción de ayudar al adolescente a ser independiente, ya que en unos años será un adulto que no tendrá padres para aconsejarlo, orientarlo, vigilarlo evitándole dificultades y encaminarlo al mejor sentido. En este sentido la familia será la fuente para formarlo con la capacidad de autodirigirse, es decir, es preparar al individuo para vivir en su medio y en su tiempo para conducirse con éxito dando origen a una conducta adaptada a sus intereses, posibilidades y necesidades en el medio social. El principal problema de los padres es que no comprenden a su hijo, produciendo en ellos un problema al intentar ayudarlo en esta tarea. El taller de comunicación, planteado en este trabajo, tuvo como fin mostrarles a los padres las características de la atmósfera humanista como un facilitador de la comunicación dentro de los problemas en el ámbito familiar.

3.3.2.1. Autoestima y su relación con el autoconcepto

Llinares, Molpeceres, Musitu y Musitu (p. 71, 2001) explican lo siguiente acerca de la autoestima:

Los adolescentes con alta autoestima física tienden a priorizar valores de autobeneficio y de seguridad. Rokeach (1973) parte de la consideración de los valores como creencias personales de carácter prescriptivo o normativo que están mediatizadas por el contexto social. Entre las investigaciones que

se ocupan de la relación entre autoconcepto y valores, se pueden distinguir dos enfoques fundamentales. El primero atañe a las relaciones entre determinados perfiles de valores e identidades sociales específicas. El segundo concierne a las relaciones entre las prioridades de valor del Adolescente y su nivel general de autoestima.

Así, la imagen que el adolescente interioriza, se ve relacionados con los valores y las interacciones que lleva a cabo en su vida. La imagen del yo físico se basa, según lo explicado, mayormente en normas culturales y particularmente en la interpretación de estas como normales por el grupo de iguales. Seguido a esto, los mismos autores agregan:

La eficacia de las técnicas de autoconfrontación de valores parece indicar que los adolescentes tienden a modificar significativamente sus prioridades de valor y la coherencia de éstas con la conducta con el fin de lograr un autoconcepto positivo (Ball-Rokeach, Rokeach y Grube, 1984).

Estas modificaciones tienden hacia una meta final o una persona a quien parecerse en la edad adulta, busca actividades que imitan de los que buscan parecerse. El físico también afecta al adolescente. El adolescente además, se ve preocupado por su físico y buscará desarrollarlo al máximo (Powell, 1985).

El desarrollo físico del Adolescente, va acompañado de incremento igualmente importantes, aunque tal vez menos obvios, en su capacidad mental. La capacidad mental aumenta rápidamente con el tiempo, pero se produce desde la niñez hasta la adolescencia y posteriormente pierde velocidad al llegar a la edad adulta. Esta capacidad mental se ve afectada por todos las influencias exteriores, inclusive las físicas, psicológicas y sociales. El desarrollo cognitivo también se ve afectando en las actitudes personales hacia si mismo. Así como sus características de la personalidad. Son estos cambios intelectuales los que, como ya se explicó anteriormente, producen en el adolescente la necesidad de cuestionarse a si mismo, de auto criticarse y entonces, formar un autoconcepto.

3.3.2.1.1.El autoconcepto

El sí mismo es un concepto que ha interesado desde hace muchos siglos a diferentes filósofos y más recientemente a los psicólogos. Inicialmente la idea de conocerse a sí mismo estuvo vinculada a la literatura, historia, música, entre otros.

La psicología reconoce que algunos de los aspectos más importantes en la cognición humana son la capacidad de autoconciencia, de la identidad y de la autoevaluación, además de la autopercepción; por lo tanto, parece tener una especial importancia en todo lo relacionado con el adolescente y su comportamiento. A través de la historia de la Psicología, la importancia del autoconcepto ha variado mucho:

Se estudió con gran énfasis en los primeros tiempos en que la introspección ejercía su dominio sobre el pensamiento; sin embargo fue dejado de lado por el surgimiento del conductismo. Los investigadores más representativos en esta área, incluso quienes creen que la autoestima es un elemento integrante del autoconcepto, están de acuerdo en que es necesario diferenciar ambos. Núñez y Gonzáles-Pineda, (1994) sugieren que el concepto de sí mismo nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas. En un inicio el niño se ve como cree que lo ven las otras personas que son especialmente importantes para él, como padres y maestros. Más tarde el adolescente desarrolla un concepto mixto sintetizado a partir de sus interacciones con mucha gente, durante un tiempo largo, y desarrolla un concepto altamente generalizado de otros.

El autoconcepto ha sido considerado un constructor importante en la integración de la personalidad, la motivación, el desempeño y la salud mental (Oñate, 1989). La fuente del autoconcepto está en las reacciones de los demás respecto de un individuo Cooley, Mead (citados por Oñate, 1989). El interés por el autoconcepto ha estado presente en el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la Psicología Humanista.

El autoconcepto también es un constructor de interés en el campo de la psicología aplicada: clínica, educativa y social. El autoconcepto es una teoría del sí mismo, es una teoría que el individuo ha construido inadvertidamente como resultado de sus experiencias

en el medio social. Es multidimensional (en tanto que habría tantas dimensiones como roles desempeñaba el sujeto a lo largo de su vida) y jerárquico (unas autopercepciones tendrían mayor importancia que otras, por lo que estarían ordenadas de manera jerárquica en base a su centralidad e importancia).

El mundo del individuo está constituido por las percepciones que obtiene a partir del mundo real, de tal forma que lo que tiene relevancia para el sujeto es el contenido de sus percepciones independientemente de si están fundamentadas en hechos reales o no. El papel central de las autopercepciones en la integración de la personalidad, actuando estas como fuente de unidad y crecimiento personal. El proceso de formación del yo, por lo tanto, implicará dos necesidades o motivaciones importantes: a) La necesidad de consideración positiva y b) La necesidad de una autoestima positiva.

El papel fundamental del autoconcepto es la regulación de la conducta. El autoconcepto sirve como guía de la conducta y capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, más que un desencadenante de la conducta es un filtro que controla y decide la dirección de la conducta. Siguiendo esta lógica, es posible afirmar entonces, que si el adolescente tiene una conducta a veces desadaptada, es debido a una gran cantidad de factores y entre estos, el hecho de que el autoconcepto se encuentra aquí, en su etapa de construcción. El autoconcepto provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente. Otra función es la regulación de los estados afectivos y lo que involucra al yo en gran medida. Esto se hace posible manteniendo la coherencia con las percepciones actuales que uno tiene sobre sí mismo que, por lo general, son positivas. Otra función es la de motivar a los individuos para la realización de una actividad concreta.

La interpretación individual y personal de una tarea de este tipo parece estar fundamentalmente determinada por sus esquemas de autoconocimiento. Además cuando las tareas están estructuradas es más fácil que la persona elija las más adecuadas que conduzcan al éxito. De esta manera los distintos autores intentan vincular los conceptos de autoconocimiento y autorregulación. El yo, en busca de estabilidad, consistencia y realzamiento, está en continua interacción con las circunstancias ambientales inmediatas

del momento encontrándose sujeto a revisiones, alteraciones y cambios más o menos importantes (Rodríguez, 1988) .

3.3.2.1.2.El autoconcepto y el rendimiento escolar

Es de advertir que los resultados de la investigación sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico no aportan evidencia definitiva sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo entre ambas variables. En primer lugar el rendimiento determina el autoconcepto. La experiencia académica de éxito y fracaso incide significativamente en la autoimagen del alumno lo que puede ser explicado mediante el papel de la evaluación de otros significativos: los padres, maestros y compañeros (Cava y Musitu, 2000). El autoconcepto refleja los niveles de logro académico. Los niveles del autoconcepto determinan los grados de logro académico. Se advierte que en el ámbito educativo existe un interés general por incrementar los logros del alumno, de allí la necesidad de poner énfasis en la investigación de variables tanto en los estudiantes como en los contextos familiar y escolar, que son predictores del rendimiento académico.

Al interior del conjunto de fuentes de las cuales derivan algunas condiciones externas para el aprendizaje tenemos la familia y la escuela. En relación al tema familia, la psicología se ha interesado por estudiar la estructura, las funciones, las relaciones intrafamiliares y las prácticas educativas en su relación con los procesos de socialización y de educación en general (García, 1994).

Así, diversos autores han resaltado que la ejecución óptima de una tarea académica no depende únicamente de las capacidades propias del alumno sino de la evaluación que se realiza a partir de la información recibida por el profesor acerca de los logros escolares. En estrecha relación con la evaluación de la capacidad percibida se encuentra el autoconcepto; valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, como determinante del éxito o del fracaso escolar (Cabanach, Nuñez y García, 1994). Desde una visión evolutiva del autoconcepto, puede decirse que, si bien el niño ingresa al colegio con un autoconcepto parcialmente establecido, éste es susceptible de modificarse a partir de una serie de influencias resultantes de la experiencia escolar. Dentro de la dinámica del autoconcepto se

aprecia que el rendimiento escolar no depende sólo de la capacidad real sino también de la capacidad percibida por el sujeto (Núñez, Pérez y González-Pineda, 1994).

3.4. Factores que generan conflicto en la adolescencia

Durante la adolescencia el joven esta entrando en una etapa incierta donde debe modelar sus actitudes para ser aceptado dentro del aspecto adulto. En este sentido el adolescente debe lograr diversas metas que se verán limitadas por varios factores culturales. La mayoría de los investigadores menciona que las emociones en la adolescencia se encuentran intensificadas, ya que cualquier emoción provoca en el adolescente un cambio de mayor fuerza y persistencia provoca severo cambio en su conducta (Blair, 1979). Esta intensidad emocional tiene un origen a menudo social y ambiental. Esta intensidad emocional provoca en los adolescentes que al verse alterados por un evento estallen intempestuosamente y no controlen sus emociones. Las principales reacciones que se presentan en la adolescencia son:

Miedo: se refiere a la sensación que sufre una persona cuando siente la sensación de perder algo que aprecia mucho y no se imagina que hará si no la poseyera jamás.

Preocupación: dentro del propio miedo que presenta el adolescente se presenta el factor imaginario llamado preocupación que es la creación de miedo pero en una proporción exagerada.

Ansiedad: la ansiedad una sensación parecida al miedo pero según Jersid (Hurlock, 1979) menciona es una forma de miedo presentado como una aflicción que se presenta como incomodidad o un presagio.

Disgusto: son irritaciones o sentimientos muy intensos, que son resultado de un condicionamiento, es decir, de experiencias exasperantes.

Frustraciones: que son la respuesta a una conducta de interferencia en la satisfacción de alguna necesidad, puede venir de la incapacidad del individuo para alcanzar algo o del medio.

Celos: aparecen cuando una persona se siente insegura o temerosa de que su posición en el grupo o el afecto de alguien le sean quitados. La fuente puede ser cualquier situación donde se vea influenciada su cariño hacia algo u alguien.

Envidia: se refiere a la emoción dirigida hacia obtener o poseer algo que le dará una posición mejor dentro de un grupo.

Curiosidad: es el deseo por conocer acerca de temas desconocidos como el sexo, fenómenos científicos, religión y lo moral

Afecto: es una emoción positiva que se refiere a una tierna afición a algo u alguien (es diferente al amor, ya que no es tan fuerte y no se ve influenciado por un deseo sexual).

Pesar: proviene de la pérdida de algo que es muypreciado y por lo cual el individuo ha desarrollado un apego emocional en que es muy apreciado en razón de llenar una importante necesidad en su vida.

Felicidad: es un estado de bienestar y satisfacción placentera que puede venir con euforia y júbilo.

Varias de estas emociones pueden ser perjudiciales para el adolescente, pues como ya sea mencionado, presenta un problema para controlar sus reacciones ante ellas, provocando un desajuste en su conducta social. Por ello necesita tener un control que no implique la desaparición o eliminación si no la actitud de aprender a reaccionar de la mejor forma ante ellas (Powell, 1971).

Un ejemplo de lo anterior es cuando surgen los problemas en la vida de algunos adolescentes (regaños, golpes, desconfianza, incomprensión, conflictos económicos en la familia, padres adictos o divorciados, dificultad de aprendizaje escolar, etc.), ellos pueden reflejar una gran depresión emocional, en la que pueden sentirse llenos de rencor, ira y vergüenza, por el comportamiento de los padres, amigos o conocidos. Estos jóvenes buscan la manera de que no les afecte gravemente en su estado emocional y utilizan una forma de salir de ellos con ayuda de una adicción (Schufer, 1988).

Los problemas generalmente ocasionan en los adolescentes depresión, sentimiento de culpa, autoestima baja, evasión de la realidad, desamparo y prepotencia, ellos piensan que son los causantes del daño y posteriormente con el uso de las drogas (incluyendo alcohol y tabaco) creen librarse de las dificultades, aunque no siempre recurren a las drogas, sino también se presenta en otro tipo de adicciones como:

- Comer demasiado
- Pasar mucho tiempo en los videojuegos
- Escuchar música
- Jugar y apostar
- Bailar
- Ver televisión
- Realizar colecciones de manera obsesiva, entre otros.

Todos estos, generan una adicción por el uso frecuente en que recurren a ellos; aunque no son tan dañinos para la salud, son tomados para salir de los problemas, como una forma de tranquilizar su cólera. La adicción es tomada en cuenta como una enfermedad caracterizada por un conjunto de signos y síntomas, en las que se involucran factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales (Blair, 1979).

Dentro de esta multitud de factores, merecen una especial mención los Problemas Sexuales, los de conducta, las adicciones y el abuso, así como también los problemas escolares, por ser todos estos los que a lo largo de la presente investigación fueron de gran influencia en los adolescentes.

3.4.1. Problemas sexuales

La relación entre pubertad y sexualidad típica de la adolescencia no es tan simple como pudiera parecer a primera vista. La sexualidad en el adolescente podríamos calificar que esta centrada en el coito, pero, aunque éste se da entre adolescentes, por lo general tenemos en mente otras manifestaciones como tocamientos, miradas, besos, etc. Y aun dentro de estas conductas hay muchas diferencias: el beso en la mejilla no es lo mismo que en la boca, tomar de la mano no es lo mismo que acariciar las partes más íntimas, etc. Hay otras manifestaciones de la sexualidad que son individuales: la masturbación es una de ellas. Otros incluirían aquí las fantasías sexuales. Pero también están las diversas formas de

"voyeurismo" (revistas pornográficas, por ejemplo). Hace años los moralistas consideraban el baile como una conducta descaradamente sexual, etc. Todas ellas y otras más se dan en los adolescentes (Hurlock, 1979).

No se puede evidentemente establecer una lista exhaustiva de conductas sexuales y una gradación entre las mismas, pero algunas conductas se consideran "más sexuales" que otras. Subrayando que al atribuir la cualidad de sexual a conductas de los adolescentes se está haciendo una evaluación típicamente cultural; suele, además, tomarse como referencia (vaga) al adulto del mismo sexo.

La sexualidad ha de integrarse armónicamente en el dominio de relaciones sociales, en el de la afirmación de la identidad, en el del conocimiento de sí. Quizás esa labor integradora sea la esencial en la adolescencia; quizás el papel de la sexualidad es aquí nuclear. Pero, independientemente de ello, la sexualidad al llegar la adolescencia despliega una gran cantidad de significaciones que ahora pueden ser vivenciadas. Estas son profundamente socio-culturales. Por ejemplo, la sexualidad tiene significado dentro de un rol de género: no es lo mismo para un Hombre que para una mujer.

En este ámbito, como Hurlock (1980) explica: nuestra sociedad ha logrado crear una situación de máxima incongruencia a los adolescentes: son biológicamente maduros, estrenan su potencia genital, pero les está prohibido su ejercicio (cada vez menos porque sexualidad y reproducción tienden a dissociarse como efecto de tecnologías anticonceptivas). Puede que la turbulencia adolescente no sea otra cosa que el resultado de su "caminar por el filo de la navaja": Tienen imperiosa necesidad de expresar sus impulsos biológicos, pero arreglándoselas para no transgredir abiertamente y no ser objeto de sanción social.

La sexualidad adolescente se sitúa en la conjunción de dos mundos: el interno de sus motivaciones biológicas (la naturaleza) y el mundo relacional interpersonal (el sexo "es cosa de dos"). En otras palabras, que la sexualidad, además de "expresión interna", es una "actuación": tiene su "escenario" y se ajusta a ciertos guiones. Es importante pues, percatarse del peso considerable que tiene lo social en algo tan aparentemente íntimo y personal como es la sexualidad (Horrocks, 1990). En la configuración de la sexualidad

adolescente hay que considerar el orden moral. No es necesario recordar "tiempos pasados" para ponderar el papel de la moral cristiana y sus sanciones en la expresión sexual de los que hoy son adultos en nuestro país. La reticencia de muchos padres a conversar sobre temas de sexualidad con sus hijos / hijas tiene aquí una de sus raíces; comentarios y chistes abiertamente precoces son, en cambio, socialmente bien aceptados. La mirada culpabilizante de muchas madres ha creado situaciones psíquicamente angustiosas en hijos e hijas.

Los dramáticos cambios físicos de la adolescencia pueden llegar a ser muy preocupantes para algunos adolescentes, especialmente para aquellos que son tímidos y que no desean hacer preguntas al respecto. En el otro extremo, las preocupaciones pueden ponerse de manifiesto en forma de presunción excesiva tanto sobre su capacidad sexual como sobre sus experiencias. Esta preocupación puede ser compartida por sus padres.

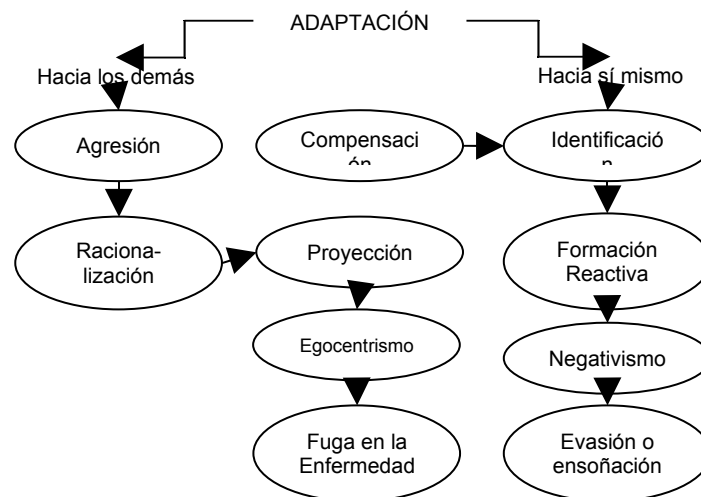
El apoyo sensible, una guía clara e información exacta acerca de estos diferentes aspectos de la sexualidad son muy apreciados por los adolescentes ya sean procedentes de sus padres, del colegio, del médico de cabecera o de los centros de orientación familiar.

La mayoría de los adolescentes son bastante cuidadosos a la hora de la elección de sus parejas. La promiscuidad sexual y la relaciones de riesgo repetitivas sin protección suelen ser signo de la presencia de problemas emocionales subyacentes, aunque también pueden reflejar un estilo de vida al límite - los adolescentes que asumen riesgos en algunos aspectos de su vida tienden a asumílos en otras facetas de la misma (Canarias, 2001)

La mayoría de los adolescentes parecen rechazar las creencias y estereotipos sexistas, así como las que justifican la violencia contra la mujer, reconociendo que éste problema afecta al conjunto de la sociedad. La tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en las relaciones interpersonales están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar el resto de las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujer. El conocimiento y representación que los y las adolescentes manifiestan sobre los distintos problemas relacionados con la discriminación y la violencia sexista es muy desigual (Díaz 2003)

3.4.2. Problemas Conductuales, Adicciones y Abuso

Existen dos tipos de causas que producen en el adolescente una frustración: Fines bloqueados o no logrados y Fines u objetivos incompatibles con las exigencias del individuo (Guisado, 2002). El adolescente cuyas necesidades se ven frustradas o que vive en conflicto experimenta tensión y disgusto. Se encuentran en un estado de desequilibrio, que busca controlar con la utilización de los mecanismos de adaptación. Estos son:



- La agresión. Donde las personas buscan dominar o mantener bajo las normas a los adolescentes por medio de la agresión física de parte de profesores o a veces de los propios padres.
- La compensación. En adolescente trabaja en o alguna de las partes de su vida buscando sobresalir o estar sobre los demás.
- La identificación. Este se refiere a cuando el adolescente al no verse limitado en su vida se refleja en la gloria de otros compañeros.
- La racionalización. Refiriéndose a cuando el adolescente se ve enredado en problemas comunes y busca excusarse de lo que pasó.
- La proyección. Busca excusar sus problemas o equivocaciones adscribiendo a otro sus debilidades, faltas o impulsos.
- La formación reactiva. El conflicto adolescente puede en ocasiones resolverse mediante el refuerzo de una de las motivaciones conflictuales.
- El egocentrismo. Adolescente inseguro busca llamar la atención de los demás para sobrevivir aun que no se encuentre bien centrado.
- Negativismo. Capaz de ponerse negativo y oponerse a todo.
- La evasión o ensoñación. Busca de distracciones o excesivo soñar despierto.
- La fuga en la enfermedad. Se presentan reacciones histeroides, es decir una enfermedad como forma de evitar la situación aversiva (Blair y Jones, 1983).

Las necesidades de dependencia siguen existiendo, a menudo relacionadas incómodamente y fácilmente con las necesidades de independencia. En la adolescencia se dice que es un periodo de grandes arrebatos y tensiones (Conger, 1979)

Gran parte de la demostración juvenil en público o en privado representa la dramatización de una búsqueda espontánea de nuevas formas de ritualización estilística o ideológica inventado por o para la propia juventud. Esas nuevas ritualizaciones intentan contrarrestar la carencia de significado de las convenciones existentes (producción en masa, la intangibilidad etc.). Muestran la necesidad de encontrar formas completamente nuevas de significado ritual. En la adolescencia, el desarrollo previo, la dirección presente y la perspectiva futura deben proporcionar en forma conjunta un detallado plano ideológico en beneficio del yo adolescente. Los padres son los primeros ritualizadores en las vidas de sus hijos; al mismo tiempo ellos son los consumidores de los rituales disponibles (Erikson, 1982)

La tarea "vital" asignada a la etapa de adolescencia, su identidad enfocando la crisis inherente a esta transición hacia una nueva etapa de la vida. Históricamente, las teorías del desarrollo casi siempre tratan del tema de la identidad en la adolescencia en términos de crisis.

La Psicología del desarrollo actual es reticente a refrendar el término "crisis" por sus connotaciones clínicas y porque implica la idea de disrupción; hoy se tiende a insistir tanto sobre las continuidades del desarrollo, como sobre hipotéticos puntos de discontinuidad. En nuestra aproximación sistémica, la noción de crisis ha sido rebautizada como transición ecológica. La pubertad abre una transición ecológica: la que implica el ajuste de los alumnos / alumnas con sus roles sociales y con su sexualidad ya plenamente reproductora. En otros términos, capacitarse para desempeñar actividades (económicas) que les permiten constituir una familia (Fernández, 1997).

Dentro de las relaciones sociales el adolescente se encuentra en una etapa donde su cuerpo ha ido cambiando y así las relaciones con lo demás también ha ido cambiando, provocando que el adolescente tenga que adecuarse a la nueva situación y ubicarse en una situación nueva (Hurlock, 1979). Los adolescentes al vivir una etapa de crisis y al tratar de

evadir los problemas, buscan salidas fáciles o formas de olvidarlos, por ejemplo por medio del alcohol y las drogas.

Muchas veces las adicciones surgen por problemas dentro de la familia (incomprensión, falta de comunicación, golpes, maltrato intra-familiar, rechazo, padrastros, abandono, falta de recursos económicos, dificultades escolares, pobreza absoluta y desamor), al sentir que no son queridos en los hogares, los adolescentes tienen la impresión de no ser escuchados o tomados en cuenta (Schufer, 1988).

Caen en un error al tratar de solucionar los conflictos por medio de las drogas, creyendo que sólo van a ingerir una vez la sustancia, pero en realidad se genera la costumbre o la adicción, esto ocasiona que los problemas familiares aumenten, ya que la droga consumida es más fuerte, y al no querer o poder dejarla, a veces los adolescentes optan por abandonar el hogar, convirtiéndose en niños de la calle, en la que se exponen a riesgos de gran magnitud como contraer enfermedades, ser golpeados, soportar abusos, explotación, hambre y abandono.

El tiempo que persista el efecto de la droga en su organismo, es equivalente al del abandono de sus problemas, después, todo vuelve a la realidad, las situaciones preocupantes siguen ahí e incluso aumentan por la adicción generada.

El adolescente debe comportarse de acuerdo a la expectativas que socialmente tiene de él; además de ubicarse dentro del grupo social, pero dentro de los grupos de adolescentes buscan que tengan características similares o que las adquieran (Powell, 1971).

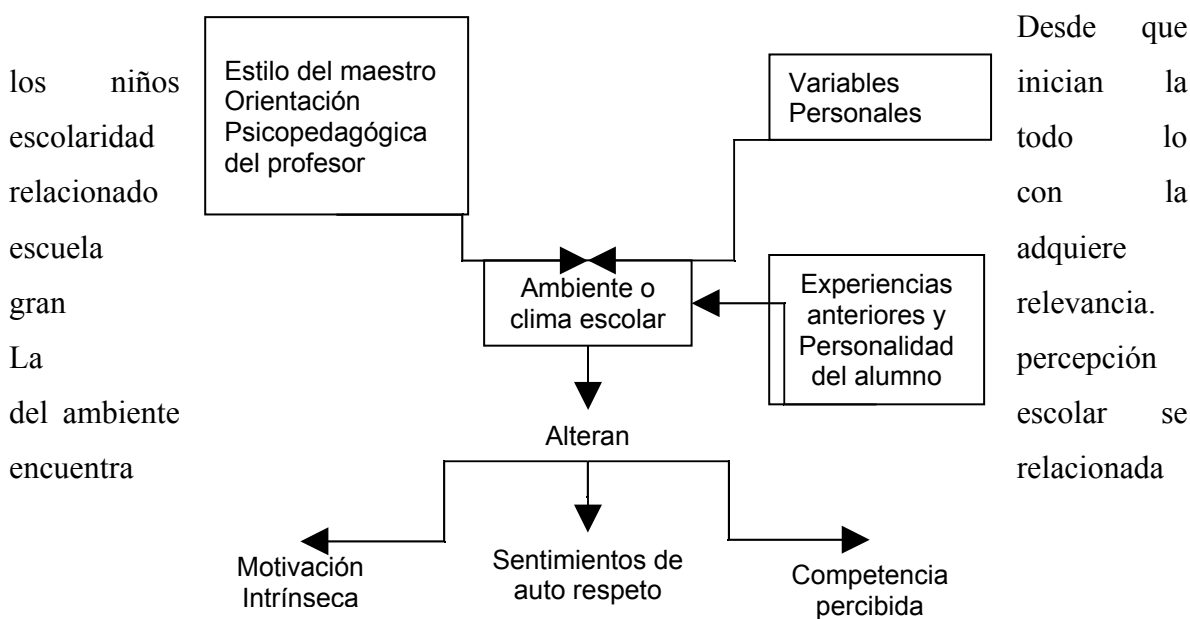
Al no ser aceptado por los amigos o una condición para ingresar a cierto grupo es el ingerir droga, ser como ellos, imitarlos, hacerles creer que "los viajes" son lo máximo, o lo peor, caer en la influencia social. Los adictos pueden hacer los comentarios que quieran sobre la persona que no está dispuesta a entrar en las drogas; los adolescentes deben ser muy conscientes de sí mismos y mantener su postura de decir NO.

En ocasiones los jóvenes con una curiosidad insana, por observar que algunos adolescentes de su edad imitan el acto de probar y sentir el uso de cualquier droga. Además algunas drogas como los inhalantes, son de fácil acceso para ellos, son autorizadas y vendidas a bajo costo en cualquier abastecimiento, lo que ocasiona ventaja de consumo.

En el caso de los desórdenes alimenticios más comunes son anorexia nerviosa y la bulimia. La anorexia es un desorden emocional que puede comenzar con una pérdida de peso extrema y la incapacidad de subir de peso. El 90 por ciento de las personas que sufren de éste desorden son mujeres. Los estudios científicos sugieren que una de cada 250 mujeres sufre de anorexia, y sus síntomas aparecen por primera vez durante los primeros años de la adolescencia (Escalante, 2005). La bulimia se caracteriza por episodios de comer en exceso y luego vomitar intencionalmente, las ayunas y el ejercicio extremo. La bulimia tiende a presentarse entre las adolescentes mayores, y muchas de ellas también han padecido de anorexia.

Varios desórdenes físicos están relacionados con los desórdenes alimenticios, tales como los problemas renales, las arritmias cardíacas, irritación y desgarramiento del esófago, mareos y desmayos, y problemas estomacales e intestinales. La mortalidad es del 5 al 15 por ciento, pero esta cifra se puede disminuir con tratamiento (Escalante 2005)

3.4.3. Problemas escolares



significativamente con variables como la motivación intrínseca, sentimientos de autorrespeto y competencia percibida. El ambiente escolar que favorece las experiencias de autonomía del niño incide favorablemente en su adaptación y ajuste a la escuela y sobre su autoconcepto. La percepción del clima escolar por parte de los alumnos es un fenómeno multideterminado influenciado por variables ambientales y personales. Estando en función de las condiciones actuales de la clase, las que a su vez están determinadas por el estilo y orientación psicopedagógicas del profesor. Existe una gran variabilidad en la forma como los niños interpretan el clima escolar, debidas a las experiencias anteriores y las diferencias de personalidad; pero se encuentra en función de la manera en que diferencialmente cada alumno es tratado por sus profesores y compañeros, por eso el ambiente o clima escolar es diferente para cada niño. Las autopercepciones de los niños son el reflejo de otros significativos del contexto social que se encuentran que los niños con bajos niveles de competencia académica autopercebida. Encuentra que la relación de los compañeros es más importante para los niveles de competencia percibida de los alumnos, de lo que son las evaluaciones de los profesores (García, 1994).

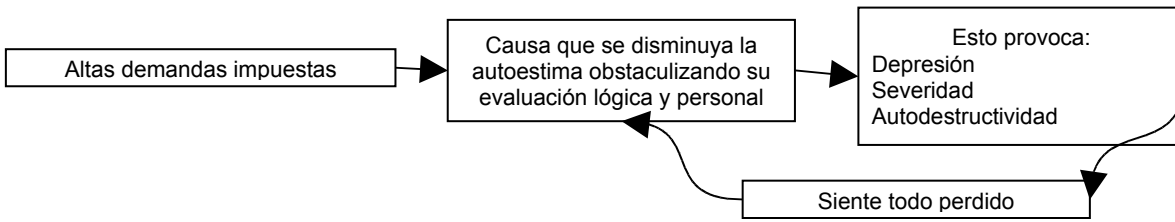
3.5. Depresión en adolescentes

La depresión, es un desorden caracterizado por alteración en el estado de ánimo, acompañado de cambios en el comportamiento a nivel escolar, en el hogar o en la comunidad, está afectando hoy en día a 1 de cada 33 niños y 1 de cada 8 adolescentes. Esta enfermedad puede tener manifestaciones variables, desde sentimientos leves de tristeza hasta grados de depresión severa y suicidio. Muchas veces los estados de ánimo presentes en los jóvenes pasan desapercibidos, por lo que es muy importante que los padres y profesores estén atentos ante los más mínimos cambios emocionales o de comportamiento y consigan ayuda médica, para evitar problemas de difícil manejo como pensamientos suicidas, abuso de drogas ilícitas o alcohol.

La depresión es un estado de ánimo que aparece con bastante frecuencia en los menores que experimentan cambios en su vida tales como separación de los padres, muerte de alguna persona cercana (padres, familiares, amigos) o mascota, traslado de colegio o de barrio, problemas en el plantel escolar con los profesores y compañeros o poca aceptación

por miembros del sexo opuesto. En muchas ocasiones existen personas que presentan con mayor facilidad estados depresivos, sobre todo aquellos con factores de riesgos familiares o personales que los hacen más propensos a presentar cambios repentinos en el comportamiento.

El crecimiento cognoscitivo de la pubertad permite que el adolescente se evalúe desde el punto de vista moral. En vista de las demandas impuestas por la vida puede



sentirse indigno o falto de valores, siendo frecuente la disminución de la autoestima. El estado afectivo deja de ser una evaluación lógica y personal. Solo hacia el final de la niñez es posible observar en la práctica clínica episodios depresivos comparados con el adulto (Méndez y García-Fernández, 1997).

Las depresiones de la adolescencia igualan a las de la edad adulta en severidad, la sobrepasan en autodestructividad y muestran todavía el sello característico de su concomitante con el proceso de desarrollo.

El adolescente piensa constantemente en el futuro, la idea del tiempo sobresale en el pensamiento. Para él todas las acciones o experiencias son irrevocables y eternas, al igual que la vergüenza y la desesperación que la provocan. Este exagerado énfasis entre el hoy y el mañana escapa a la seguridad del niño y esta mitigado por la mayor experiencia del adulto. El adolescente siente que todo se ha perdido y que nada puede redimirse en consecuencia se deprime.

Otro factor que influye en la depresión es la falta de moderación del pensamiento, ya que el joven parece vivir en un mundo del "todo o nada" dando a hechos triviales una trascendencia desmedida reaccionando de una manera dramática y terminable.

Nadie sabe exactamente por qué. Nuestro mundo es cada vez más complicado, y muchos jóvenes se sienten mal preparados para hacer frente a las muchas decisiones y

presiones que se les presentan. Pero ¿por qué se deprimen unos mientras que otros parecen manejar fácilmente la transición a la edad adulta? No hay respuestas simples, porque la depresión casi siempre se debe a una combinación de factores (McDonald y Clyman, 1998).

3.6. Adolescencia y la Relación Familiar

La vida de los adolescentes transcurre entre la familia, la escuela y las salidas con el grupo de amigos. Cada adolescente se debate entre deberes, derechos y de exigencias que provienen del mundo de los adultos, padres y profesores, y de los compañeros. Así el adolescente se pregunta quién tiene la razón en esta tensa composición de fuerzas: si los adultos con sus buenas intenciones –incluidas advertencias, consejos y broncas- o los "suyos" con sus complicidades y calor de amistad.

Los adolescentes están abocados a asumir todas estas influencias. Una labor de selección que, sin ser muy conscientes, les ocupa y preocupa día a día. Porque en sus decisiones y compromisos están poniendo los cimientos a la personalidad del joven que viene detrás del adolescente y de adulto que serán finalmente.

Aunque el desarrollo del Adolescente es por lo general bastante “normal”, lo cierto es que las distintas situaciones pueden alcanzar un punto en el que los padres realmente pierdan el control, no sabiendo dónde están sus hijos, quiénes son ellos o qué les está pasando. La experiencia sugiere que los adolescentes tienen una mayor probabilidad de tener problemas (Leao, 1982).

Tanto los adolescentes como sus familias pueden percibir los años que comprende la adolescencia como una época tormentosa y emocionalmente agresiva plagada de frecuentes enfrentamientos entre unos y otros. Estos jóvenes pueden ser ya físicamente tan grandes como sus padres y serán capaces de tener hijos propios. Todo esto se complica con el hecho de que la capacidad de procrear o concebir hijos puede desarrollarse en los adolescentes al mismo tiempo que su madre la está perdiendo debido a la menopausia. Los buenos tiempos y oportunidades disfrutados por su hijos adolescentes pueden hacer sentirse a sus padres demasiado mayores y cierta envidia Sin embargo, estudios recientes han

puesto de manifiesto que a la mayoría de los adolescentes realmente les gustan sus padres y que creen que se llevan bien con ellos (Hurlock, 1980).

Las familias son sistemas en los que las relaciones afectivas y económicas dan lugar a diferentes formas de organización. Las conductas de las personas de una familia nunca son un fenómeno de ámbito individual: afectan a los demás miembros, a la vez que son afectadas por ellos. El paso de la infancia a la adolescencia de uno de los miembros de la familia es una de las “perturbaciones” con más consecuencias para el conjunto del sistema familiar.

Desde un punto de vista psicoanalítico, Aberastury y Knobel (1988) explican que El pensamiento del adolescente está determinado por un proceso de triple duelo: 1) duelo por el cuerpo infantil; 2) duelo por la identidad y el rol infantil y 3) duelo por los padres de la infancia. El duelo por la identidad y por el rol infantil permite la actuación afectiva desaprensiva, pasional o llena de indiferencia, sin consideración racional alguna por los objetos. El duelo por los padres de la infancia produce una distorsión de la percepción que facilita la respuesta inmediata, global e irracional.

La entrada en la adolescencia supone la transición de la subordinación a la autonomía. Autonomía externa, en tanto el adolescente se va haciendo capaz de resolver por sí mismo situaciones que antes estaban en manos de sus padres; la meta es que éste se baste a sí mismo para garantizar su propia subsistencia sin la ayuda de aquéllos. Autonomía interna, en tanto que llegue a ser capaz de construir criterios propios y emitir evaluaciones de la realidad por sí mismo. En otras palabras, la consecución de la autonomía supone un proceso de asunción de responsabilidades. Blaya, y Guillén, (1985)

Las Investigaciones de Coleman han venido a mostrar que el dramatismo que en otros tiempos se atribuyó al proceso de emancipación sólo se da de manera intensa y con fuertes dosis de ansiedad en un sector minoritario de la población. Curiosamente, es más alto el porcentaje de adultos que tienden a percibir las diferencias entre ellos y los jóvenes, emitiendo juicios negativos, que el de jóvenes que opinan en sentido inverso. Es más, las opiniones negativas de unos y otros son más frecuentes sobre "los jóvenes" en general o

sobre "los adultos" en general, que sobre "mis hijos adolescentes" o "mis padres", acerca de quienes se dan actitudes mayoritariamente positivas.

Lo que las familias experimentan como conflictos son conductas a través de las que el adolescente "mide los límites" o conquista nuevos espacios de emancipación. Lo importante es cómo un sistema familiar incorpora tales conflictos en su dinámica y cómo se adapta a los cambios evolutivos que sufren sus miembros adolescentes.

Hay varias razones que hacen difícil esta adaptación. En primer lugar, el desarrollo de un hijo implica una adaptación a las normas y formas de relación con sus nuevas necesidades. Las familias cuyas costumbres se encuentran rígidamente estructuradas y negadas a los cambios, tienden a ignorar el salto cualitativo del paso a la adolescencia.

Los cambios en la adolescencia suelen presentarse en algunas ocasiones de forma acelerada, causándole dificultades en sus relaciones con los adultos; ya ellos siguen viéndolo como un niño y lo trata como tal, en cambio en el adolescente se manifiestan emociones a causa de sus cambios hormonales y físicos que lo hacen sentir que posee la capacidad de un adulto y si sus intereses son ignorados y menospreciados, fácilmente se sentirá agredido y dará una respuesta agresiva, generándose así el conflicto (SalonHogar 2004).

Otra razón de algunos conflictos entre los adolescentes y sus padres es la falta de guías específicas en la sociedad para marcar la adultez. En las sociedades primitivas se establecen claramente los privilegios y obligaciones de cada grupo según su edad. Suele haber un límite definido por un rito de transición o ceremonia de iniciación. En las modernas sociedades industriales desarrolladas, no existe este patrón institucionalizado de reconocimiento de la madurez inminente o lograda. La sociedad ya no confiere la condición de adulto en un momento determinado (Conger, 1979).

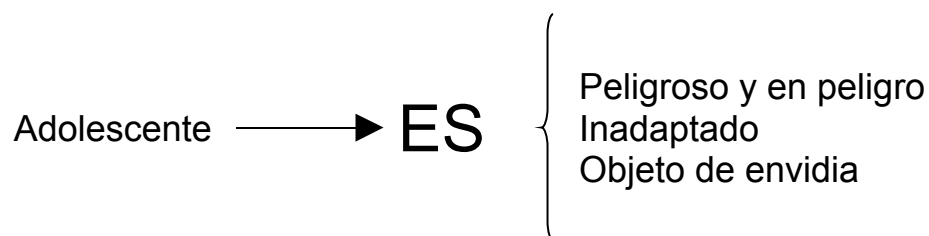
Si nos remontamos a los adolescentes en la etapa escolar, el adolescente se ve envuelto en una serie de exigencias principalmente de los padres que generalmente giran alrededor de la aprobación con buenas calificaciones y de la buena conducta dentro de los diversos contextos.

Las primeras demandas de autonomía pueden ser percibidas como una amenaza de separación. Para algunos padres/madres, la perspectiva de la emancipación de sus hijos pone en peligro la orientación que han dado a sus vidas, concentradas en seguir prorrogando los "cuidados de crianza". Estos adultos sienten amenazado el sentido de su existencia en la medida en que no son necesarios para sus hijos. Un aspecto muy temido de la emancipación de los hijos es su marcha definitiva del hogar, que vuelve a dejar a la pareja sola ante sí misma. Es lo que se ha denominado la crisis del "nido vacío", particularmente intensa si coincide con la edad de la jubilación.

Actualmente los jóvenes prolongan su estancia en la casa paterna incluso cuando tienen ya un puesto en el mercado del trabajo. Es otra faceta de dependencia, cada vez más intensa en lo económico, que ha caracterizado a la adolescencia y que se alarga hasta la juventud. Pero la novedad -paradójica- es que se trata de una dependencia cada vez más conciliable con la independencia adolescente y juvenil. Los padres empiezan a tomar conciencia de que sus hijos/hijas, bien instalados en casa, pidiéndoles (y recibiendo) dinero para sus gastos, corresponden con una desenvuelta postura de no colaboración en los asuntos caseros.

Una parte sustancial del tiempo que el adolescente pasa con su familia estará marcada por sentimientos de frustración, indignación, resentimientos y dramática. Pues es posible que para encontrar un conjunto de valores adecuados, el joven tenga que empezar impugnando los valores ya establecidos por la familia (Bobó 2003).

Las relaciones de hijos/hijas adolescentes con sus padres se rigen por un contrato tácito que establece que, mientras aquéllos permanezcan en casa, tienen deberes y obligaciones de convivencia. Paralelamente, los padres, y en general los adultos tienden hacia una serie de conceptos estereotipados del adolescente Anthony (citado en Aguirre. 1994) señala los siguientes tipos de reacciones estereotipadas de los adultos:



En los últimos tiempos los adolescentes han negociado estas reacciones. Han conseguido una enorme libertad de desplazamientos, relaciones, encuentros, actividades "propias" que exigen realizar fuera de todo control familiar pese a que para su ejecución precisan de la ayuda paterna que tienen asegurada. Los adolescentes pueden incrementar sus fondos con ganancias procedentes de trabajos eventuales; lo habitual es que reclamen el "sueldo base" y es rarísimo que contribuyan a la economía de su casa. La sutil revancha de la adolescencia de fin de siglo es haber conseguido un gran margen de independencia personal llevando a sus últimas consecuencias la lógica de su dependencia económica. De esta forma el adolescente logra modificar sus relaciones con cada uno de sus progenitores, de una relación-niño adulto a una relación de adulto-adulto (Sarason, 1978)

Estos cambios no se originan de forma brusca y rápida sino de manera progresiva y continuada, lo que permite que tanto padres como adolescentes se vayan adaptando a la nueva situación. Aunque numerosas investigaciones han encontrado que estas transformaciones pueden dar lugar a conflictos en las relaciones familiares, los estudios actuales revelan que la adolescencia no es una etapa tan turbulenta como se pensaba en épocas anteriores. De hecho, muchos alumnos y alumnas llegan a la adolescencia manteniendo un buen clima en sus relaciones familiares: permanecen en el hogar familiar hasta casi la edad adulta, piensan de forma similar o igual a la de sus padres en muchos aspectos y se sienten muy satisfechos en las relaciones con ellos. De tal modo, los adolescentes, aunque inicien nuevas e importantes relaciones afectivas con amigos y parejas, mantienen los lazos afectivos con sus padres, y éstos continúan siendo una de sus principales fuentes de apego y de apoyo emocional (Motrico, Fuentes y Bersabé 2001).

Si indagamos cómo los padres han ido cediendo posiciones en esta partida encontraremos una compleja gama de respuestas. Algunas de ellas son "estructurales": los estudios son cada vez más largos, la entrada en el trabajo es dificultosa y los primeros trabajos de los jóvenes suelen ser mal remunerados. El hecho de que los padres hayan de sostener económicamente a los hijos tiene un trasfondo social indiscutible. Pero al lado de

esto hay que considerar las pautas de consumo y las "obligaciones sociales" que crea el grupo de amigos y que (parece ser) corresponde a los padres subvencionar.

Hay que preguntarse si las familias interpretan todo esto como compromisos al estilo de los "gastos de representación" de los personajes públicos. El que los hijos estén "a la altura" de sus compañeros en las marcas de prendas y calzado forma parte del valor simbólico que tienen los hijos como "escaparate" de la familia. Desde antes de la adolescencia, muchos niños y niñas imponen sus gustos (y gastos) a los padres arguyendo lo que "los otros" llevan de vestido o calzado. Las diversiones y fiestas de los adolescentes tienen también su coste: discotecas y bares, excursiones y viajes, etc. No hablemos de estancias en el extranjero. Ningún padre o madre quiere que sus hijos o hijas estén sin amigos; estiman razonable contribuir a los gastos que exige un alterne sano. Lo llamativo de esta situación es que los hijos e hijas consideran que esta contribución económica a su vida personal y social es una obligación natural de sus padres cuando no es más que el resultado de los condicionamientos psicológico-sociales que han surgido en un momento histórico. Schufer; Teisaire; Estrugamou, Climent, (1988)

Más concretamente, en Latinoamérica, Krauskopf (1995) propone tres tipos diferentes de clasificación para las familias en las que los adolescentes se desenvuelven:

Los Patrones tradicionales se caracterizan por tener familias extensas. El sistema de autoridad supone el respeto a los mayores y en consecuencia, se mantienen relaciones asimétricas entre padres e hijos que prosiguen en cualquier etapa de sus vidas. La ubicación del control no se elabora asociado a la construcción de una identidad fuertemente orientada a la autonomía, sino por un control ejercido desde afuera por los mayores que definen las reglas de comportamiento. Esto es particularmente ejercido en las adolescentes mujeres. Así las metas imponen un proyecto familiar más que individual con mayor énfasis en la lealtad, solidaridad y en el intercambio económico que en los logros personales. En los contextos campesinos es típico el matrimonio temprano y se le da alto valor a la fecundidad.

Los patrones modernos propios de los países desarrollados, presentan un modelo que ya ha sido adoptado por algunas capas de nuestra sociedad. La familia cuenta con

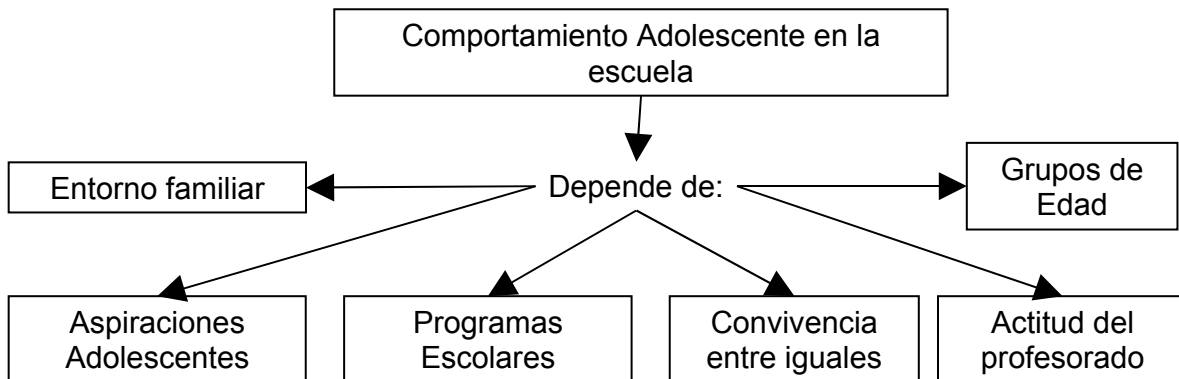
pocos miembros, su aspiración es el grupo nuclear y se orienta hacia el apoyo y la autonomía individual de cada miembro, favorece la individuación y la separación, busca la comunicación entre los miembros y se basa en la atención a sus necesidades. La relación al interior de la familia se basa en un respeto mutuo entre padres e hijos, lo que involucra un mayor desarrollo de la capacidad de compenetración. Las jerarquías se debilitan a medida que los hijos avanzan en la edad, pero las estructuras familiares modernas crean premisas psíquicas para una nueva estructuración de la orientación personal. Esto implica una más temprana aceptación del duelo de separación. Las metas de la familia para el adolescente son de crecimiento y desarrollo, se espera que el matrimonio sea tardío y la fecundidad comienza a relativizarse en relación a la obtención de logros de otro tipo, por lo que se da alto valor a la planificación familiar.

Los patrones transicionales parecen encontrarse en grandes sectores de nuestra población, y al igual que los modelos anteriores, parecen tener su contrapartida en los valores expresados por las políticas gubernamentales. Estos patrones se presentan en diversos grados en las familias que enfrentan cambios sociales como producto de las migraciones, las modificaciones en su inserción laboral, en sus niveles de educación, por el impacto de los medios de comunicación masivos y las nuevas alternativas de consumo. Se configura entonces un conjunto estructurado de relaciones interpersonales y metas que provienen tanto de las raíces tradicionales y de las influencias de los modelos modernos de funcionamiento psicosocial. Entre estas familias cabe destacar la configuración denominada Abeja Reina que corresponde al ciclo observado en familias de escasos recursos, las cuales, a partir de la familia nuclear, pasan a la familia matrifocal, cuando el compañero emigra o abandona el hogar. La mujer busca ocupaciones simples y tienen parejas ocasionales.

3.6.1. Familia y rendimiento académico

El propósito fundamental de este trabajo de tesis fue realizar un trabajo integrador, holístico y pertinente buscando un análisis integral de dos protagonistas del hecho educativo, Padres y Maestros; por medio de dos talleres; el primero enfocado al trabajo con alumnos como un taller vivencial de autoestima y el segundo enfocado al trabajo con padres con taller de comunicación.

Los adolescentes que rechazan ir al colegio con frecuencia tienen dificultades en separarse de sus padres, y este problema puede haber tenido su origen ya en la escuela primaria. Este problema puede también manifestarse en forma de molestias del tipo de dolores de cabeza o estómago. Los problemas emocionales con frecuencia afectan el rendimiento escolar. El insistir de forma excesiva al respecto puede ser contraproducente



La escuela es un lugar de encuentro y trato para los alumnos y alumnas (trato mutuo a la vez que segregado). Allí se forman las primeras parejas a medio camino entre informales y serias. En él se cultivan intensamente los intereses de edad, moldeados por instancias externas a la escuela: la publicidad, los personajes de espectáculo y "lo que hacen los otros". Adviértase que son intereses tanto compartidos como impuestos: el estilo adolescente, indumentaria, vocabulario, aficiones, "piercing", etc., son una manera de proclamar simbólicamente su adhesión a un grupo de edad distinto y distinguible. Dentro de la institución de segunda enseñanza aparece velozmente una estratificación social o, mejor dicho, varias. Frente a la línea oficial de estratificación por la excelencia escolar, el grupo de camaradas puede que establezca internamente la suya o en la clase se promuevan otras, por ejemplo, la del deporte. En la institución escolar los adolescentes se ven expuestos a la competición, son de los integrados o de los excluidos; el grado inferior entre éstos lo ocupan quienes sufren violencias.

Dentro de las aulas o cursos cristalizan los grupos de amigos por aficiones, por simpatías y afinidades, por inercia de años anteriores. Pero la institución escolar es también un ámbito donde ellos y ellas reciben muchas veces una atención personalizada muy

necesaria, complementaria (o supletoria) de la familiar. Algunos alumnos y alumnas tienen la oportunidad de iniciarse en responsabilidades sociales, como delegados de curso, representantes espontáneos de sus compañeros, líderes de movimientos estudiantiles.

El sistema escolar cumple fundamentalmente dos funciones. Una a la que venimos aludiendo es la de socialización; la otra es la de habilitación profesional. La socialización es complementaria a la de la familia y consiste básicamente en proveer a los adolescentes de un ambiente específico en el que se inculcan normas sociales de convivencia, valores, hábitos de comportamiento y hábitos mentales. Pero, como acabamos de insistir, la propia convivencia y camaradería de los alumnos crea hábitos sociales, mentalidad, valores que compiten con los que destila la institución. La segunda función es la instrucción orientada a capacitar para la vida profesional. Éste es el objetivo más explícito de la organización escolar y de su llamado currículo (García 1994)

La Psicología y la Sociología comienzan ahora a considerar a los alumnos como auténticos actores que interpretan (en el doble sentido de actuación y de comprensión) su papel elaborando estrategias para "salir adelante". Los alumnos y alumnas adolescentes se enfrentan a "lógicas" contradictorias: frente a la lógica escolar de la educación y de la preparación profesional, se alza la lógica de la edad adolescente que, a su vez, está conectada a la lógica de las exigencias sociales de popularidad, éxito, consumo, ocio, etc. El comportamiento escolar para muchos no será entonces el resultado de una línea de conducta regular y deliberadamente adoptada en vistas a un "futuro prometedor"; será fruto de una serie de micro decisiones dictadas, día a día, por el estado anímico cambiante, la simpatía/antipatía al profesor, la previsión de una fiesta vecina, una relación amorosa frustrada, una discusión con los padres la mirada de los compañeros /compañeras y otros avalares (Leao 1982)

Sandoval (2004) en un estudio que realizó con estudiantes de secundaria encontró que al comparar un grupo de estudiantes de secundaria, de sexo femenino, con bajo rendimiento en un colegio privado de Bogotá con otro grupo de su mismo sexo, edad, estrato socioeconómico y grado de escolaridad, tomado como control, se encontró que la relación con pares constituye un factor de riesgo para bajo rendimiento académico. Otro

factor de riesgo para rendimiento académico fue la percepción de la institución educativa. El hecho de presentar cambios de comportamiento, percibidos por la propia estudiante como negativos, constituyó factor de riesgo para rendimiento académico bajo en los grupos evaluados.

Todo esto no siempre pone en peligro el éxito escolar; significa más bien que el sistema escolar es para los adolescentes mucho más y otras cosas que lo que habitualmente se da por sentado. La metáfora idealizadora de la forja o del molde ha de sustituirse por la del foro (lugar de encuentro). En el contacto con educadores de diversa calidad humana y competencia profesional, en sus intercambios con compañeros de todo tipo y carácter, el adolescente se ve (socialmente) constreñido a definir un proyecto profesional que supone, en definitiva, elegir. En este sentido, el foro escolar no está cerrado sobre sí, sino que se asoma a la "Avenida del Porvenir". Por esto y algunas cosas más se trabajó con una población de adolescentes durante su tránsito por la educación secundaria, trabajando desde los ángulos del paradigma educativo.

METODOLOGÍA

4.1. Método

4.1.1.Participantes

Taller para alumnos:

Los talleres para alumnos fueron realizados con 2 grupos mixtos de alrededor de 50 estudiantes¹, Hombres y mujeres que asistan a la institución, que fueron escogidos por los directivos de la escuela por “Manifestar problemas de Autoestima” en el caso del primer taller, y al azar de entre los que solicitaron participar en el caso del segundo taller para alumnos. De entre los alumnos de la institución asistieron a terapia individual aquellos que los docentes consideraron pertinente y posteriormente se dio un espacio a los alumnos que voluntariamente solicitaron el servicio.

Taller para padres

40 padres de familia de alumnos pertenecientes a la escuela secundaria federal “Moisés Sáenz”. Que fueron citados por los directivos.

4.1.2.Escenario

Escuela Secundaria General Federalizada: “Moisés Sáenz”, turno Vespertino. Ubicada en: Calle Venecia sin número en el Fraccionamiento Valle Dorado. Gran parte de las sesiones de los talleres se llevaron a cabo en el aula de usos múltiples de la institución. Se trataba de un espacio para aproximadamente 200 personas que contaba con un escenario de aproximadamente 10m por 4m. Fue utilizado por los facilitadores para dar las instrucciones y observar a los alumnos durante las dinámicas. También contaba con dos ventanales de cada lado e iluminación artificial suficiente para las actividades que realizaron. Contaba con 50 mesa bancos que en las primeras dos sesiones fueron

¹ Al iniciar cada uno de los talleres se contaba con 55 y 58 estudiantes, conforme fueron pasando las sesiones, algunos estudiantes fueron abandonando el taller, ya fuese por propia voluntad, o bien, porque éste les causaba conflictos con los maestros que impartían clase en el mismo horario en que asistían al taller. Terminando el taller con 38 estudiantes en el primero y 36 en el segundo

acomodadas alrededor del aula y el resto de las sesiones de ambos talleres se acomodaron en tres filas en forma de semicírculo frente al escenario. Dos mesas.

También fueron proporcionados otros espacios por parte de la institución cuando dicha aula no estaba disponible, como fue el caso de la biblioteca, dado que esta era de estantería cerrada, se contaba con un espacio amplio para llevar a cabo las actividades, sin embargo solamente había espacio para 30 alumnos por los que las sillas eran insuficientes razón por la cual algunos alumnos se sentaron en las mesas. Se contaba con un pizarrón en una de las paredes y buena iluminación artificial, pero dada sus dimensiones la ventilación era inadecuada lo cual fue una incidencia importante a lo largo de las sesiones. Otro de los espacios que fueron usados fue el auditorio, que se trataba de un aula tipo teatro con 300 butacas y un escenario; contaba con buena iluminación artificial y ventilación, sin embargo las butacas no podían moverse lo cual dificultaba la interacción de los participantes.

En el caso del acompañamiento individual fue facilitada la sala de juntas, que además de un espacio considerable, contaba también con tres cubículos que eran utilizados como bodegas y fueron adecuados como consultorios temporales con sillas y mesas

Además de los cubículos ya mencionados, en una ocasión el acompañamiento individual fue realizado en el aula del taller de dibujo, así también, las dos primeras sesiones del acompañamiento se realizaron en el aula de usos múltiples antes descrita

4.1.3. Materiales y Aparatos

Hojas blancas, cuestionarios, hojas de trabajo (Anexos 3 al 9), lápices, chocolates, cuatro vasos de vidrio, moños amarillos, saquitos de tela con frijoles dentro, vasos y platos de unicel, pizarrón portátil, marcador para pizarrón, borrador, tijeras, bolsa de plástico color negro, 6 kilogramos de limones, dos canastas de mimbre, dos mesas, 50 mesa bancos 7 sillas.

4.2. Procedimiento

4.2.1. Justificación

Para la realización del presente proyecto se utilizó el método fenomenológico, que consiste en el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el Hombre, respetando plenamente las descripciones que hace la persona de sus propias vivencias, entendiendo la gran dificultad de describir una sensación con palabras. Este método permite estudiar, no "la realidad externa" que es igual para todos, sino otra realidad individual cuya esencia depende del modo en que es vivida por el sujeto, una realidad totalmente personal que le corresponde exclusivamente y de manera unitaria a la persona (Quitmann, 1989).

El método fenomenológico consiste en tres etapas:

1. Etapa descriptiva
2. Etapa estructural
3. Discusión de los resultados

La perspectiva humanista, se adhiere a la filosofía europea denominada "fenomenología", la cual sostiene que las personas ven el mundo desde su propia y particular perspectiva.

Considera que para obtener información válida sobre cualquier experiencia o cualidad humana debe enfocarse desde diferentes marcos de referencia, es decir, cómo lo experimentan distintos individuos. El método fenomenológico consiste en escuchar detalladamente muchos casos parecidos, para posteriormente ocuparse de encontrar una estructura común a todos ellos (Massó, 2000). Es importante que el investigador conozca sus propios postulados desde los cuales estará partiendo y que trate de hacer a un lado sus creencias, hipótesis o suposiciones para tratar de captar toda la magnitud de las vivencias del otro. Se descarta en este método cualquier tipo de experimento porque se considera que en él se crean realidades nuevas y artificiales que alteran precisamente lo que se quiere conocer. Así, la teoría fenomenológica permite construir de una manera más consistente el objeto de estudio (González, 2006).

Para trabajar en cualquier actividad de investigación es necesario contar con un diseño de investigación que es un plan donde se especifica lo que investiga. Asimismo es la estructura de la investigación, porque organiza y configura todos los elementos del estudio relacionándolos de manera específica.

Para Kerlinger (1975), "... El diseño de investigaciones es el plan de estructura de las investigaciones concebidas de manera que se pueden obtener respuestas a las preguntas de investigación. Menciona además que un diseño expresa la estructura del problema así como el plan de la investigación, para obtener evidencia empírica sobre las relaciones buscadas.

Otra forma de expresar estas ideas es simplemente decir que un diseño es la forma de arreglar las condiciones de una investigación, con el fin de poder responder a las preguntas formuladas sobre un evento o acontecimiento. Se relaciona con la identificación de variables importantes que determina la producción de un fenómeno, así como la evaluación de las condiciones experimentales para alcanzar las respuestas adecuadas a las expectativas planteadas.

En ese mismo sentido Popper (1989) sugiere la actitud crítica: Falsabilidad. El científico no deberá obsesionarse en confirmar, verificar y demostrar sus teorías, sino justamente todo lo contrario, se trata de que las someta a una constante revisión.

En este sentido el diseño de investigación debe basarse no en un control de variables para concordar con un resultado, sino tratar de no variar intencionalmente las variables independientes por medio de un trabajo no experimental; dentro de este tipo de diseños trabajaremos con un diseño transeccional o transversal donde se busca recolectar datos en un momento único con el propósito de describir variables y analizar la incidencia e interrelación (Baptista, Fernández y Hernández, 2001). Para estos los fines de esta investigación inicialmente se pretendió utilizar la Entrevista como medio principal que nos permita conocer la "realidad Individual del sujeto, posteriormente se optó por complementar dicha entrevista con la utilización de distintos cuestionarios que fueron utilizados con los grupos de estudiantes y se consideró la posibilidad de aplicar pruebas proyectivas con el fin de conocer más de los antecedentes de los alumnos que asistieron a

acompañamiento individual. En el caso del taller para padres se pretendió trabajar por medio de cuestionarios pero a causa de una incidencia importante se decidió eliminar y continuar recolectando estos datos por medio de la retroalimentación.

4.3. Alcances del proyecto

En el caso de los talleres para alumnos se contaba con varias expectativas acerca de los fenómenos que se observaron durante las sesiones:

Primero: Las técnicas de trabajo humanista, permitirían observar un desarrollo de los conceptos relacionados con la Autoestima entre los alumnos que asistieron a los talleres.

Segundo: El desarrollo de estos conceptos influiría en los problemas que los estudiantes presentaban dentro de la institución como problemas de conducta, aprovechamiento entre otros.

Tercero: Se esperaba que los estudiantes llevarán a cabo la resolución de diversos problemas por si mismos al asistir al taller ó al acompañamiento individual.

En el caso del taller para padres se consideraron las siguientes expectativas:

Primero: Cuando los padres conocieran las diferentes actitudes necesarias para una buena comunicación, podrían entender mejor los problemas y actitudes de sus hijos.

Segundo: Al dar a conocer las diferentes actitudes de la teoría humanista a los padres, estos mejorarán la comunicación con sus hijos.

RESULTADOS

5.1. Descripción y análisis de resultados

A continuación se describen los talleres que se llevaron a cabo durante la aplicación del presente proyecto, en primer lugar se encuentran los Talleres de Autoestima que se llevaron a cabo con los alumnos de la institución; se describen las 8 sesiones para ambos casos, divididos por cada una de las actividades¹. Posteriormente, se encuentra descrito el Taller para Padres², que contó originalmente con ocho sesiones de una hora, sin embargo, los participantes solicitaron que el taller no tuviera una duración muy larga, pues se trataba de una sesión por semana, por lo que se optó por adaptar el taller para 4 sesiones de una hora y media aproximadamente.

5.1.1.Resultados del Primer Taller para Alumnos

El primer taller para alumnos se realizó durante la primera mitad del año, por lo que se trataba a su vez de la segunda parte del ciclo escolar

5.1.1.1.Sesión 1: “*Bienvenida*”

Técnica grupal “La estrella”

Se repartió a todos los alumnos una hoja de papel, posteriormente se dio instrucciones de cortar a la mitad el papel varias veces hasta obtener una tira larga y delgada, luego se les mostró cómo plegar el papel hasta formar un pentágono pequeño. Posteriormente se les dio la siguiente instrucción: “Uno de los lados del *octágono* tiene una abertura, soplen con fuerza para que se infle y formen una estrella” Mientras los alumnos soplaban el papel, el expositor formó con los dedos la estrella sin soplar en el papel, a la vista de todos. Luego de unos minutos, cuando varios alumnos desistieron, se hiperventilaron, y no pudieron formar la estrella, algunos advirtieron que el expositor no había seguido sus propias instrucciones, después de algunas preguntas, el expositor mostró la forma de hacer la estrella con los dedos en lugar de soplando.

¹ Para una referencia rápida de las sesiones y las actividades llevadas a cabo, consúltese Anexo 1

² De igual manera consúltese Anexo 2

Presentación del curso

Se expusieron los temas a tratar durante el transcurso del taller utilizando recortes de revistas como material de apoyo y enriqueciendo dicha exposición con la participación de los integrantes del grupo.

Técnica grupal del “Elefante”

Se le pidió al grupo que se pusieran de pié y formaran tres círculos, después se les explico que a cada uno se le daría en secreto el nombre de un animal y que cuando lo escucharan tenían que levantar ambas piernas sosteniéndose de los hombros de los compañeros con los brazos. Posteriormente los coordinadores mencionaron en voz alta los nombres de animales varias veces hasta que quedo claro lo que se tenía que realizar.

Después se les pidió que formaran dos círculos, uno de alumnos y uno de alumnas, y se dijo entonces que el procedimiento era el mismo pero iban a cambiar los nombres de animales que se les habían dado. A las alumnas se les dieron nombres distintos de animales y al de alumnos se les dio el mismo nombre a todos (elefante) teniendo como consecuencia que cuando los coordinadores dijeran elefante todos los alumnos cayeron al piso.

Al finalizar se les preguntó como se sintieron y si alguno se había molestado que disculpara a los coordinadores pues solo se trataba de un juego.

Entrega del Saquito “Yo”

Se les entregó a los alumnos un saquito de tela y se dio a todos los alumnos la indicación de que hicieran lo que quisieran con él.

Retroalimentación

Al final de la primera actividad, se les advirtió que no se confiaran siempre de lo que se les dice, que confíen en su intuición y estén atentos a lo que se les pide y se cercioren de cómo se espera que lleven a cabo una tarea. Se les mostró cómo durante la explicación, se dijo *octágono* en lugar de *pentágono*, y nadie se percató, y también, cómo se adelantaban a las instrucciones y no se dieron cuenta de que las instrucciones no eran correctas.

Al final de la sesión algunos alumnos se acercaron a los coordinadores manifestando su asombro con esa actividad, pues afirmaron no estar acostumbrados a este tipo de “trucos”, otros incluso dijeron haberse molestado en un principio, pero que cuando escucharon la explicación por parte del coordinador, pensaron en “la forma tan automática con que hacen las cosas”. Durante la sesión varios afirmaron que están muy acostumbrados a seguir instrucciones de forma mecánica.

Tanto “el elefante” como “la estrella” tenían diversos fines como familiarizar al grupo entre sí y familiarizar al grupo con los coordinadores.

Se les explicó que el taller era totalmente voluntario y podían dejarlo cuando ellos quisieran sin importar que la subdirectora los hubiera enviado. Además se les preguntó si tenían alguna duda acerca de los contenidos, a lo cual dijeron que no. Se les preguntó si querían continuar en el taller a lo que todos dijeron que sí.

Incidencias

La sesión comenzó alrededor de media hora tarde, debido a que las prefectas demoraron un tiempo considerable en sacar a los alumnos de sus clases. El acomodado de las sillas durante esta sesión resultó no ser el idóneo pues al estar las butacas dispuestas en forma de “u” junto a las paredes laterales y la pared posterior del Aula de Usos Múltiples (Ver), se encontraban muy dispersos y las instrucciones no eran escuchadas por todos.

Debido al tamaño del grupo y para evitar que al caer, los alumnos chocaran entre sí y contra el mobiliario, se decidió salir del aula de usos múltiples para realizar la técnica “Elefante” en el patio de la escuela.

Luego de finalizado el taller, la subdirectora arribó con 5 alumnos solicitando que se iniciara el acompañamiento con ellos y tres de estos se quedaron con los coordinadores para llevar a cabo la primera sesión, como aun no se contaba con los cubículos, cada uno se ubicó en una esquina del aula de usos múltiples.

5.1.1.2. Sesión 2 “*Autoconocimiento*”

Técnica grupal “...Como la Palma de mi Mano”

Siguiendo las instrucciones de Acevedo (1998c) En esta técnica grupal se le pidió a los asistentes que colocaran una hoja de papel tamaño carta en su butaca y Pusieran su mano derecha (o izquierda según el caso) con la palma de la mano hacia abajo en contacto con el papel. Acto seguido, se les pidió que trazaran con el lápiz el contorno de su mano sobre el papel. Luego, se les solicitó que sin mirar su mano, dibujasen en el papel todas las líneas de la palma de su mano hasta donde se acordaran para completar la huella. La mayor parte de los asistentes comenzaron a dibujar según las instrucciones deteniéndose por momentos para recordar los detalles de las líneas de sus manos. Otros, al darse cuenta de la dificultad del ejercicio, decidieron “hacer trampa” y mirar su mano mientras dibujaban. Otros más, comenzaron a dibujar la mano de su compañero evitando así mirar su propia mano y por lo tanto romper las reglas. Sin embargo se hizo énfasis en que las reglas especificaban que debían dibujar las líneas de su mano “de memoria”.

Técnica grupal de “relajación”

Para esta parte de la sesión, se siguió el procedimiento descrito por Jacobson (1983 Citado en Kendall y Norton Ford 1988), durante el proceso, se le explicó al grupo la diferencia entre tensión y relajación, apretando el puño derecho y soltándolo repetidas veces, luego se le dio instrucciones al grupo de sentarse cómodamente en su butaca, en una posición erguida y cerrar los ojos; a través de instrucciones específicas, se les pidió poner

atención en las diferentes partes del cuerpo, como son piernas, vientre, pecho, brazos, cuello, cabeza, y así sucesivamente. De esta forma se continuó hasta que la mayoría de los alumnos se encontraban relajados.

Técnica grupal “Dime ¿Quién Eres?”

De entre los participantes, se pidió un voluntario para pasar al frente a hacer una actividad, en ese momento, varios de los asistentes comenzaron a levantar la mano y a llamar la atención de los coordinadores con el fin de ser elegidos, después de elegir a uno, se le dio la siguiente instrucción: -“Te voy a hacer una pregunta muy sencilla y tu vas a tratar de responder como mejor puedas”- Luego de eso se procedió a preguntarle: -“¿Quién eres?”- pregunta que inmediatamente contestó con su nombre; el expositor agregó: -“no te pregunté ¿cómo te llamas? Te pregunté ¿quién eres?”- después de una expresión de sorpresa, se repitió la pregunta tres veces mas siguiendo la misma dinámica; luego de que el voluntario pasó a su lugar, se procedió a preguntar aleatoriamente a varios de los alumnos sentados en su lugar, siempre debatiendo con cuestiones como -“no te pregunte cuál es tu pronombre personal (yo) sino ¿Quién eres?”-, no pasó mucho tiempo antes de que varios alumnos comenzaran a preguntar -“¿quién eres tu? ¡A ver!”- al expositor, con lo que se invirtieron los papeles. Luego el expositor se dirigió a otro de los coordinadores con la misma pregunta, repitiéndose una vez más la situación.

Cuestionario ¿Quién soy?

En esta actividad se le entregó en el cuestionario “¿Quién soy?” (Anexo 3) pidiéndoles que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus respuestas. Los alumnos comenzaron a resolver el cuestionario, pero tal como se pudo apreciar posteriormente, no explicaron sus respuestas, remitiéndose a contestar con monosílabos, palabras o frases simples.

Retroalimentación

Durante las distintas actividades de esta sesión, pudo observarse que los alumnos conocieron la idea del Autoconocimiento y más allá de eso, pusieron en práctica esta idea,

pues mostraron gran interés en los conceptos que no sonaban familiares, y algunos alumnos participaron repetidamente durante la retroalimentación para aclarar sus inquietudes. Las técnicas y los cuestionarios, sensibilizaron a los asistentes ante la falta de autoconocimiento, especialmente cuando se dio la retroalimentación de la técnica grupal “...Como la Palma de mi Mano” y “Dime quién eres”. Según lo que los propios alumnos mostraron con sus comentarios el cuestionario “¿Quién soy?” les permitió notar “muchas cosas que no se habían puesto a pensar”, aunque tuvieron que llevárselo a casa ya que no hubo tiempo para terminarlo. Al final de la técnica grupal “Dime quién eres” Se les explicó a los alumnos el proceso de descubrir quienes somos, recalcando que no es fácil y es un proceso tardado, agregando que los coordinadores, o los maestros, no por ser adultos o tener experiencia, necesariamente pueden responder a esa pregunta.

Incidencias

Se presentaron varios problemas durante el desarrollo de la sesión, ya que el grupo era muy extenso y fue muy difícil mantener en silencio a todos los alumnos, pues algunos se distrajeron; en varias ocasiones y fue necesario repetir las instrucciones. Durante la relajación, algunos de los alumnos se durmieron, mientras que otros, por el contrario, no pudieron alcanzar ese estado debido a que no cerraron los ojos, reían, o estaban distraídos. Mientras los alumnos respondían el cuestionario, se presentaron los alumnos se distraían con facilidad pues se encontraba muy disperso dentro del aula, lo que impidió que los coordinadores pudieran hablar a todo el grupo a la vez, dado que al hablar con los que se encontraban en el lado derecho del aula, los del lado izquierdo no podían oír las indicaciones. Además, algunas palabras que se encuentran en el cuestionario no eran conocidas por los alumnos, y los coordinadores tuvieron que aclarar las dudas

5.1.1.3.Sesión 3 “Autoconocimiento y autoconcepto”

Técnica grupal de “Relajación”

Se le dio al grupo instrucciones para realizar tres ejercicios sofrológicos (Corchado 2004) para relajación. Posteriormente se procedió a una relajación similar a la de la sesión

dos aunque con una duración menor. En esta ocasión, los alumnos se siguieron las instrucciones más ordenadamente que en la sesión anterior.

Técnica grupal “Etiquetas”

En este ejercicio se le pidió a los alumnos que se dispusieran en parejas, posteriormente, a ambos miembros de cada diada se le colocó una etiqueta en la frente, el objetivo era descifrar lo que estaba escrito en su propia etiqueta por medio de las actitudes de su pareja. Dicho ejercicio tuvo una duración más larga de lo esperado debido a las condiciones del grupo y del aula. Sin embargo, el objetivo del ejercicio se cumplió, pues la mayoría de los alumnos logró descubrir la palabra que estaba escrita en su etiqueta

Técnica grupal “Confianto en nuestro organismo”

Con los alumnos sentados en sus butacas, que se encontraban dispuestas en “u” frente al escenario, se mostró un frasco con chocolates a los asistentes y se les solicitó que olieran uno por uno el frasco, luego se repartió a todo el grupo un chocolate, con la instrucción de no abrirlo y ponerlo en su butaca, posteriormente se les fue guiando con la intención de sensibilizarlos con su propio cuerpo, yendo paso por paso (verlo, tocarlo, abrirlo, olerlo sostenerlo con los dedos, ponerlo en su boca, masticarlo y tragarlo) pidiéndoles que pusieran mucha atención en cada paso, tratando de concentrarse en todo lo que sentían.

Técnica grupal “el limonero” (Acevedo 1998c)

En primer lugar se le entregó a cada alumno un limón, luego se le dio instrucción a los alumnos de que lo colocaran enfrente de ellos y lo observaran detenidamente, luego se les dijo que lo tomaran con la mano derecha y lo tocaran, lo vieran, lo olieran sin romperlo, marcarlo o comérselo.

Posteriormente los coordinadores les retiraron los limones a pesar de que algunos alumnos protestaron moderadamente, se colocaron en una canasta y se dio la instrucción de pasar uno por uno a buscar su limón. Ya que lo tenían de nuevo en sus manos se les pidió que le dieran nombre y que explicaran que características tenía su limón y por qué lo

reconocieron. Por último se les dijo que así como sus limones eran especiales y únicos, ellos les habían otorgado un valor y se les hizo notar que esos limones eran como ellos y como sus características son diferentes los hacen únicos. Para el final de las instrucciones, muchos alumnos, en su mayoría hombres, habían comenzado a jugar con sus limones, lanzándolos a otros compañeros o hacia las paredes; de igual forma, otros retiraron la cáscara al limón y se lo comieron durante la actividad. Algunas de estas faltas fueron sancionadas por los coordinadores que asistían las instrucciones, pero al final de la sesión, muchos limones terminaron en el piso del aula.

Retroalimentación

En esta sesión se explicó a los alumnos que el contenido estaba pensado para que notaran que los conceptos que conocen acerca de si mismos vienen influenciados por las personas con las que interactúan como en el caso de las etiquetas, donde muchos alumnos manifestaron haber experimentado emociones intensas y frustración al no entender porqué su pareja les gritaba o los ignoraba por completo para luego descubrir que la etiqueta de su frente tenía escrito “Gritame” o “Ignórame”. Por la manera en que los alumnos llegaban al *Insight* (al momento de descubrir su etiqueta) en esta técnica, su efecto (el del *Insight*) probó ser más duradero: Los alumnos aun recordaban lo aprendido con esta actividad meses después de haber sido aplicada, pues la comentaban con frecuencia a los coordinadores cuando los encontraban en el patio de la escuela.

Así también, con la segunda actividad se buscaba que los alumnos aprendieran a confiar en lo que les dice su propio cuerpo y que se dieran cuenta de que cada uno tiene características diferentes. Aunque el efecto de esta técnica no fue tan intenso como el de la anterior, algunos de los alumnos, expresaron que no acostumbran poner atención en ese tipo de cosas.

Incidencias

Aunque la mayoría de los alumnos empezaron a reír y hacer bromas durante los ejercicios sofrológicos, se pudo notar un cambio en la actitud de algunos de ellos pues se comportaban visiblemente más tranquilos, y el ruido que se escuchaba por lo regular al

inicio de las sesiones se redujo considerablemente. Para el caso de la técnica “Etiquetas” los alumnos tuvieron grandes dificultades para ponerse en diadas ya que todos querían quedar con una persona que le fuera conocida. Al momento de hacer el ejercicio tuvieron problemas en seguir las instrucciones a causa de que no oían bien las instrucciones debido a que los alumnos hablaban constantemente y a un volumen alto, pues el número de asistentes dentro del aula provocó que cuando comenzaron a hablar todos al mismo tiempo se dificultó entender lo que se decía. A varios alumnos les costó trabajo adivinar su etiqueta a causa de que su compañero no llevaba a cabo su rol correctamente, como en el caso de “regáñame” o “ignórame”. Desgraciadamente el tamaño del grupo no permitió un control estricto, y algunos alumnos ignoraron las instrucciones o simplemente, por ejemplo, se comieron el chocolate en la técnica ya descrita

5.1.1.4.Sesión 4 “*Autoconcepto y Autoevaluación*”

Ejercicio de “Relajación”

Se realizaron dos ejercicios sofrológicos (Corchado 2004) y una vez completados, los alumnos pasaron a su lugar, para contestar un cuestionario. En esta ocasión, los alumnos no hicieron bromas al respecto como se describió en la sesión anterior y terminaron los ejercicios rápidamente.

Cuestionario para Reflexionar (Anexo 4)

Se entregó un cuestionario a cada alumno y posteriormente se pidió al grupo que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus respuestas. Los alumnos tardaron un tiempo en contestar todo el cuestionario, en primer lugar porque desconocían algunas de las palabras que ahí aparecían, por lo que los coordinadores resolvieron las dudas; en segundo lugar, porque muchos de los asistentes comenzaron a hacer una breve introspección según se encontraban con las diferentes preguntas.

Técnica grupal “el Árbol”

Para esta técnica se les pidió a los alumnos que dibujarán un árbol con raíces y ramas en una hoja, que en las raíces les pusieran los aspectos positivos y negativos y

posteriormente en las ramas los logros que han tenido con estos aspectos. Algunos alumnos mencionaron que tuvieron dificultad para reconocer la correspondencia entre sus aspectos malos, buenos y los logros que han tenido, por lo que tardaron unos minutos más de lo esperado en terminar de contestar.

Técnica grupal “el vaso de vidrio”

Se mostraron al grupo dos vasos de vidrio iguales, pero se les preguntó si eran diferentes, a lo que los alumnos contestaron “no” y el coordinador les dio un vaso para que lo pasaran y buscaran alguna diferencia, mientras que el otro se quedó de muestra sobre la mesa. Cuando el vaso regresó a manos del coordinador, este les preguntó qué diferencia habían encontrado y los alumnos dijeron cosas como: el tamaño, el grosor, las figuras, hasta que uno dijo que ese estaba sucio; Acto seguido, el coordinador les preguntó por qué estaba sucio y empezaron a decir que era por que todos lo habían agarrado y lo manosearon. En ese momento el coordinador empezó a decirles que ellos eran como los vasos de vidrio y que si permitían que la gente los utilizara y los manipulara la gente haría con ellos lo que quisieran, concluyendo con la pregunta: ¿cómo iban a terminar? A lo que contestaron: “sucios” y el coordinador les dijo que en sus manos estaba el decidir como querían terminar, que ellos eran como un vaso de vidrio limpio y que ahora son el vaso de vidrio sucio. En ese momento el coordinador arrojó el vaso de vidrio sucio al piso para que se rompiera y se concluyó la sesión en ese momento para que la reflexión fuera personal.

Retroalimentación

En las dos primeras técnicas existió una breve retroalimentación esperando que los alumnos se dieran cuenta de la relación que tienen todos los aspectos de su vida con sus logros y que son ellos los que deciden que aspectos tomar y que logros desean alcanzar. En el caso del cuestionario para reflexionar, los alumnos comentaron que les costaba trabajo identificar aquéllos aspectos que se les preguntaron por que nunca se habían puesto a pensar en la relación que estos tienen.

En el caso de la última técnica no existió retroalimentación como tal, debido a que al terminarla, la sesión debía de concluir sin ningún comentario y sin aclarar ninguna duda. Los comentarios fueron realizados al inicio de la siguiente sesión.

Incidencias

En el caso del cuestionario nuevamente se presentaron problemas con los términos, nuevamente los coordinadores solucionaron el problema explicando la definición de estos, pero por el tamaño del grupo muchos no pusieron escuchaban claramente y comenzaron a platicar, por lo que fue necesario que los otros coordinadores mantuvieran al grupo en silencio mientras se explicaban las definiciones. En el caso de la técnica del vaso de vidrio los alumnos cooperaron bastante al pasar el vaso, solo algunos comenzaron a jugar o hicieron bromas al respecto.

5.1.1.5.Sesión 5 “Autoaceptación y Autorrespeto”

Retroalimentación “Vaso de Vidrio”

Cuando se les preguntó por qué creían que se había roto el vaso, los alumnos opinaron: “la coordinadora esta loca”, “fue para sacar su estrés”, “se le dio la gana”, “estaba enojada”, entre otros, hasta que uno de los asistentes dijo que lo había roto por que estaba sucio y que así podían terminar ellos si no se valoraban. Otro opinó que el vaso podía lavarse y que no era necesario esperar a que se rompiera. Así entonces se comenzó una plática acerca del valor personal que se pueden dar, cómo la gente puede influir o no en ellos, y así continuó hasta aclarar sus dudas.

Cuestionario de Evaluación (Anexo 5)

Se entregó el cuestionario al grupo pidiéndoles que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus respuestas, Este cuestionario buscaba determinar si a lo largo del curso los alumnos habían modificado sus creencias y sus actitudes consigo mismos, esto se pudo apreciar cuando los alumnos contestaron más rápido el cuestionario, pero aun presentaron problemas con algunos términos y con la atención.

Ejercicio de “Relajación”

Se realizó una relajación similar a la de la sesión dos, en esta ocasión, los alumnos mostraron más disposición a ella, aunque dos alumnos se durmieron durante esta, y varios bostezaron, además de que algunos por el contrario, se mostraron inquietos y no alcanzaron el estado de relajación.

Técnica grupal “el Moño Amarillo”

Apoyándose en el ejercicio anterior, se le pidió a los alumnos que en una hoja blanca que tenían sobre su banca escribieran tres cosas por las que quisieran pedir perdón a alguna persona, la doblaran y escribieran el nombre de tres personas a la que quisieran pedir perdón; una vez más se solicitó que doblaran la hoja y se recostaran sobre ella. El coordinador, procediendo pausadamente, les pidió que se concentraran solamente en su voz y que guardaran absoluto silencio, se les contó una historia con el fin de sensibilizar a los alumnos acerca del perdón propio y de los demás, al término de esta se les dijo que poco a poco y a su tiempo abrieran los ojos y que abrieran el sobre que se les había colocado debajo de su banca para que encontraran así un moño amarillo que al igual que en la historia, simbolizaba el perdón. Entre las reacciones que se presentaron entre los alumnos figuraron el llanto, algunos permanecieron en su butaca sin hablar, otros se abrazaban, y unos pocos se acercaron a los coordinadores con dudas y comentarios. Cuando los participantes se encontraban nuevamente tranquilos se dio por terminada la sesión.

Retroalimentación

Esta sesión fue una complementación de la retroalimentación del vaso de vidrio donde, según lo que ellos mismos opinaron, los alumnos se sensibilizaron acerca de que eran ellos quienes decidían el rumbo que tenían sus vidas, agregando que si se dejaban pisotear o no era su responsabilidad, Si bien este *insight* no fue generalizado, gran parte del grupo estuvo de acuerdo con estas ideas. Así también se incorporó la técnica del moño amarillo para que los alumnos, además de aprender acerca del perdón y la congruencia, tuvieran una sensibilización profunda y se pusieran en contacto con sus emociones, lo cual

se alcanzó exitosamente. De esta forma se concluyó la parte de autoestima con un pequeño cuestionario.

Incidencias

La principal incidencia de esta sesión fue durante la técnica del moño amarillo, ya que varios alumnos se encontraban jugando y platicando y fue necesario pedirles que guardaran silencio o que salieran del aula, así también, el ruido exterior fue un factor de importancia para los alumnos que se encontraban cerca de las ventanas, pues debido al calor que se percibía en ese momento, no era viable el cerrarlas y desafortunadamente, la sesión coincidió con la práctica deportiva de otro grupo.

5.1.1.6.Sesión 6 “Técnicas y/o habilidades de Estudio”

Cuestionario “Hola” (Anexo 6)

Se le entregó al grupo el cuestionario pidiéndoles que siguieran las instrucciones y no existía un tiempo máximo para concluirlo. EL propósito de este cuestionario fue evaluar la atención y sensibilizar a los alumnos acerca de algunos malos hábitos muy comunes entre los estudiantes. Así, existieron muchos problemas “por la costumbre”, según reportaron, de contestar los exámenes sin leerlos totalmente. Muchos inclusive sacaron compases para hacer los tres círculos de la primera pregunta.

Técnica grupal “construcción de una meta”

Para este ejercicio, se utilizó una variante de la dinámica “Construcciones Familiares” de Acevedo (1998) en donde un alumno pasó al frente del grupo, y se le mostraron varios vasos y platos de unicel, se le preguntó cuantos platos y vasos podría apilar con los ojos vendados, una vez que había establecido su “meta” se le vendaron los ojos y se le pidió que comenzara a apilar comenzando con un vaso boca abajo seguido de un plato y así sucesivamente; una vez que iniciaba la actividad, dos compañeros jugaban el rol de familiares o amigos que trataban de ayudarlo a conseguir su meta, dándole instrucciones o ayudándole a apilar. Una vez que lograba alcanzar su meta, otro de sus compañeros tomaba su lugar, y se daba inicio nuevamente al ejercicio, pero esta vez los

otros compañeros jugaban el rol de personas que le pedían ayuda con otras cosas, le quitaban vasos o le trataban con regaños y burlas. Una vez alcanzada la meta o cuando se alcanzaba un tiempo límite, los alumnos pasaban a su lugar,

Exposición de “Habilidades de Estudio”

El coordinador comenzó a preguntar acerca de la forma en la cual los alumnos estudiaban y que tipo de métodos empleaban. Se les explicaron entonces las diferentes técnicas y habilidades de estudio que pueden emplear para su beneficio. La mayoría de los alumnos escuchó en silencio la exposición que una de las coordinadoras realizó, incluso algunas alumnas tomaron papel y lápiz para tomar notas. Sin embargo, algunos alumnos aprovecharon ese tiempo para platicar con sus compañeros. Tiempo después, uno de los alumnos que había asistido al taller y se encontraba en acompañamiento individual, hizo el comentario de que la exposición tenía similitud con una clase normal y por lo tanto había perdido el interés, pues lo que le gustaba del taller era lo “divertido” u “original” que le resultaban las técnicas.

Técnica grupal “intercambio entre culturas”

Se pidió que pasaran varios voluntarios al frente formando dos equipos, a cada uno se les dio instrucciones específicas acerca del rol que debían jugar: Cada uno de los equipos formaría una tribu con distintas costumbres y formas de comunicarse; cada tribu tenía sus técnicas de estudio. El juego consistió en que las tribus se tenían que comunicar para conocerse y obtener las técnicas de estudio que creyeran necesarias. Al término se les preguntó que técnicas habían pedido y para que fines lo hicieron.

Retroalimentación

Al comienzo de esta sesión, se hizo especial énfasis en el seguimiento de instrucciones como el cuestionario “Hola” (Anexo 6) donde los alumnos hicieron caso omiso de las instrucciones; más tarde, durante la retroalimentación, algunos alumnos mencionaron que usualmente “se saltan” las instrucciones debido a que prefieren utilizar ese tiempo para resolver los ejercicios, que por lo general las instrucciones son meras

indicaciones que no afectan el examen como: “relaciona ambas columnas” o “subraya la respuesta correcta”. Al avanzar la discusión, los coordinadores hicieron énfasis en que los alumnos no deben responder los exámenes de forma mecánica o con prisa. Otro de los comentarios discutidos, hacía referencia a la forma en que estaban redactados los exámenes, pues tal como los coordinadores pudieron ver cuando un alumno sacó de su mochila un examen, en ocasiones puede tratarse de fotocopias que dificultan la lectura o bien se trata de letra manuscrita que puede confundir a los alumnos. Al respecto hubo comentarios como: “si no entiendes, pregúntale al maestro lo que dice” o “si no estudiaste, entonces de todos modos no le vas a entender”. De esta manera, la discusión volvió a sentarse en las habilidades y técnicas de estudio.

Con el ejercicio “Construcción de una meta” los alumnos manifestaron la importancia de sentirse apoyados por la familia o amigos para lograr sus metas pues luego de la segunda actividad se llevó a cabo una discusión en grupo acerca de sus impresiones, las conclusiones de los alumnos fueron que era mas fácil lograr las metas, si había personas que les ayudaran a alcanzarlas, y evitar rodearse de personas que les impidan alcanzarlas. En este caso, no se observó un *Insight* tan profundo como en otros ejercicios, sin embargo, la participación del grupo fue mayor a la esperada por los coordinadores. Esta situación particular, puede atribuirse a que los alumnos ya estaban familiarizados con la problemática expuesta en la técnica, así también, se trataba de una situación común para todos los asistentes.

Incidencias

Las primeras dos actividades resultaron ser de mucho interés para los alumnos, pues aunque cuando se les presentó el cuestionario muchos mostraron rechazo por realizar un “examen”, se dieron cuenta de que se trataba de un ejercicio distinto, que mas tarde calificaron como “original” y “sorpresivo”. En el caso del segundo ejercicio se mostraron muy cooperativos, siguieron con interés las instrucciones y los distintos eventos que le siguieron. Sin embargo, cuando se inició la explicación de las habilidades de estudio, se comportaron apáticamente y comenzaron a distraerse, lo que dificultó la ultima actividad, pues no habían comprendido bien los conceptos. Debido a que la sesión fue realizada en la

biblioteca (Véase), los coordinadores comenzaron a perder el control del grupo, razón por la cual, la explicación de las habilidades de estudio fue resumida. En el caso de la última actividad, las instrucciones resultaron confusas para los alumnos, por lo que al momento de pasar al frente, no pudieron comunicarse según el rol que jugaban y necesitaron asistencia de los coordinadores.

5.1.1.7. Sesión 7 “*Proyecto de vida*”

“Matriz de administración de tiempo”

En forma de seminario, se explicó a los alumnos la Matriz de la administración del tiempo (Anexo 7) haciendo énfasis en cómo identificar las diferentes situaciones, posteriormente se realizó un ejercicio en el que varios alumnos trataban de identificar distintas situaciones dentro del cuadro. Aunque al principio no pudieron ubicar un evento en concreto dentro del cuadro, con la paulatina participación de todo el grupo se fue facilitando la actividad, por lo que esta se cumplió rápidamente.

“Planeación de vida” (Anexo 8)

Se les explicó este formato de planeación de vida y las características de ese, como son los aspectos positivos y negativos que van a limitar o ayudar a lograr un objetivo. También se les dieron indicaciones para distinguir entre objetivos a corto, mediano y largo plazo, además de si estos van dirigidos hacia si mismos o a los demás.

Técnica grupal “lanchas”

Debido a que hacia el final de la sesión el grupo se distraía constantemente, algunos alumnos comenzaron a jugar o a platicar, mientras que otros empezaban a perder interés en los temas, fue necesaria una actividad que permitiera a los coordinadores establecer nuevamente el orden y cohesionar el grupo nuevamente: se les pidió que formaran dos equipos, posteriormente se les dio la instrucción de que a la orden de la coordinadora, formarían “lanchas” de cierto numero de personas tomándose de las manos. Si se les pedía que dichas lanchas debieran llevar “pasajeros”, otros alumnos debían entrar en el círculo de alumnos. Las personas que quedaran sin lancha perdían y así el equipo que ganara recibiría

paletas en la siguiente sesión; aclarando que el equipo perdedor las tendría que llevar. Al término de la actividad, los equipos quedaron empatados por lo que la coordinadora se ofreció a comprar el premio.

Retroalimentación

Esta sesión estaba diseñada para que los alumnos ampliaran su visión hacia el futuro y aprendieran a armar sus propias metas, por ello su nombre “proyecto de vida”. Se exhortó a los alumnos a ser conscientes de la necesidad de organizar su tiempo y que tener un plan de vida ayudaría al progreso de su vida académica. En el caso de las lanchas se trató de una técnica para que los alumnos se relajaran y se divirtieran debido a lo monótono que les habían parecido las actividades anteriores.

Incidencias

A mitad de la sesión, se solicitó a los coordinadores que desocuparan el aula, debido a que la escuela necesitaba el espacio para otra actividad, por lo que trasladamos a los alumnos a la Biblioteca, en el trayecto, varios alumnos se escaparon regresando algunos unos minutos después. Todo este hecho modificó significativamente la conducta de los alumnos, muchos comenzaron a platicar y no prestaban atención a las instrucciones, además de que algunos de los términos eran desconocidos para ellos en el formato de plantación de vida. Por lo que los coordinadores procuraron resolver todas las dudas al respecto.

5.1.1.8.Sesión 8 “Cierre del taller”

“Contrato conmigo mismo”

Se les entregó a todos los asistentes una copia del contrato (Anexo 9) y se pidió a uno de los alumnos que pasara al frente para leerlo en voz alta mientras los demás lo seguían en silencio; luego se les dijo que era voluntario firmarlo y se trataba de un compromiso personal. Algunos de los alumnos se quedaron en silencio mientras otros sacaban bolígrafos o lo pedían prestado y así la mayoría de ellos lo firmaron.

Técnica grupal “Árbol de Navidad”

Se dibujó un árbol de navidad en el pizarrón, luego se repartió una hoja de papel a cada alumno y se les pidió que escribieran sus impresiones respecto al taller, los coordinadores, las técnicas etc. Así como también sus sugerencias con los mismos aspectos; luego formaron cubos de papel según las instrucciones que se les dieron y pasaron al frente para “adornar el árbol de navidad” entre otros comentarios, aparecieron sugerencias como mantener al grupo en silencio, hacer la dinámica mas rápida, y otras como hacer mas juegos. Del mismo modo hubo varias notas de agradecimiento hacia los coordinadores como también, quejas respecto a los mismos, hojas en blanco, entre otras

Retroalimentación

Durante la sesión se preguntó a los alumnos si recordaban el saquito que se les regaló al inicio del taller, cuando muchos de ellos dieron una respuesta afirmativa, se preguntó acerca de lo que habían hecho con el y ellos comentaron que lo guardaron, lo perdieron, lo regalaron, entre otras cosas; se les preguntó que decía y al responder “yo”, se les dijo que entonces el taller no había servido de nada, debido a que no se valoraron ni se dieron cuenta de que el saquito que decía yo, el cual contenía frijoles, los simbolizaba a ellos y que ninguno los había puesto a crecer.

Como reacción a este último comentario, los alumnos empezaron a hacer comentarios como que el taller les había servido de mucho, pues aprendieron a valorarse y se dieron cuenta de que su futuro estaba en las decisiones que tomaran y que existía gran variedad de formas para sentirse bien con ellos mismos y para lograr sus metas. Además mencionaron que el saquito era simbólico y que el crecimiento estaba dentro de ellos y no en esos frijoles.

Incidencias

El alumno que pasó al frente para leer el contrato lo hizo en voz muy baja y con frecuentes errores de dicción, por lo que fue necesario que una compañera suya lo leyera

nuevamente. Una vez que se les dijo que el taller había terminado, algunas alumnas se acercaron a las coordinadoras para hacer distintos comentarios de agradecimiento y sugerencias con respecto al taller, muchos alumnos insistieron en que el taller fuese más largo.

A lo largo de la realización del primer taller, mientras los alumnos salían de sus clases e ingresaban a aula, muchos de sus compañeros se acercaban a los coordinadores y les solicitaban participar también en las sesiones, desafortunadamente esto resultaba imposible debido a la gran cantidad de alumnos que ya se encontraban participando –más de 50- y a que las sesiones llevaban continuidad. Debido a esto, fue programado un segundo taller, cuya aplicación se realizó al terminar las vacaciones de Verano, es decir, al inicio del ciclo escolar.

5.1.2.Resultados del Segundo Taller para Alumnos

Debido a la gran demanda por parte de los alumnos, se decidió realizar un segundo taller. Para decidir quienes asistirían, se convocó a todos los alumnos de la escuela, se dividió el cupo del taller (50 alumnos) en 3 partes, una para cada grado, luego –a sugerencia de los directivos- se citó a todos los alumnos de cada grado al aula de usos múltiples, donde se les explicó en qué consistía el taller, posteriormente, uno de los coordinadores preguntó abiertamente a los alumnos si deseaban asistir al taller, a lo que la gran mayoría respondió afirmativamente; luego pidió que los alumnos que no estaban interesados levantaran su mano, o bien salieran y regresaran a su clase haciendo una pausa, cuando ninguno de los alumnos levantó la mano o salió del aula, se decidió hacer un sorteo para decidir quienes tendrían un lugar. Se pidió a los alumnos que escribieran su nombre en un trozo de papel y lo metieran en una bolsa negra, agregando que aquellos que no tuvieran interés en asistir, en lugar de poner su nombre dentro del sorteo, escribieran “No quiero entrar”. Al realizarse el sorteo aparecieron varios “No quiero entrar”, sobre todo entre los alumnos de segundo grado, mientras que los de tercero si salieron del aula al decirles que si no deseaban participar se podían retirar, pero al igual que con los grados anteriores, aparecieron algunas notas anónimas.

Una vez que ya se contaba con la población completa del taller, algunos alumnos se acercaron a los coordinadores, preguntando por un lugar, pues meses antes del sorteo, se les había prometido un lugar a algunos alumnos, por lo que la población del taller terminó en un total de 58 alumnos. Cabe señalar, que a lo largo del taller, algunos alumnos desertaron debido a su propia voluntad en unos casos, y a que las asistencias a las sesiones les estaban ocasionando problemas en sus materias regulares.

Tanto en el primer taller como en el segundo las sesiones tuvieron las mismas técnicas, por lo que se omitirán algunas indicaciones por haberlas ya mencionado en el primer taller, para mayor detalle recúrrase al Anexo 1

5.1.2.1.Sesión 1: “*Bienvenida*”

Técnica grupal “La estrella”

Al igual que en el primer taller, los alumnos comenzaron a realizar las instrucciones acerca de cómo cortar y doblar el papel conforme el coordinador hablaba. Una vez que se dio la instrucción de soplar en el papel, varios alumnos se rindieron, se hiperventilaron, y no pudieron formar la estrella; Algunos de los asistentes se dieron cuenta de que el expositor no había realizado el mismo procedimiento y después de algunas preguntas, el expositor mostró la forma de hacer la estrella con los dedos.

Presentación del curso

Se expusieron los temas a tratar durante el transcurso del taller utilizando recortes de revistas como material de apoyo y enriqueciendo dicha exposición con la participación de los integrantes del grupo. En esta ocasión, hubo mayor cantidad de preguntas con respecto a los contenidos de las sesiones. Así mismo, algunos alumnos mencionaron que ya conocían algunos ejercicios por los comentarios de los asistentes al primer taller

Técnica grupal del “Elefante”

Se le pidió al grupo que formarían tres círculos, se les explicó que se les daría el nombre de un animal y cuando lo escucharan tenían que levantar ambas piernas sosteniéndose de los hombros de los compañeros con los brazos. Posteriormente los coordinadores mencionaron en voz alta los nombres de animales varias veces hasta que quedó claro lo que se tenía que realizar.

Después se les pidió que formaran dos círculos, uno de alumnos y uno de alumnas, y se les dijo que el procedimiento era el mismo solo iban a cambiar los nombres de animales que se les habían dado. En esta ocasión se les dio el mismo nombre a todos (elefante) teniendo como consecuencia que cuando los coordinadores dijeron “elefante” los

alumnos cayeron al piso. Los alumnos empezaron a reír y poco a poco se levantaron nuevamente, manifestando a los coordinadores la sorpresa que sintieron.

Entrega del Saquito “Yo”

Se entregó un saquito a todos los alumnos con la indicación de que hicieran lo que quisieran con él.

Retroalimentación

En el caso de la primera actividad, una vez que la mayoría tenía hecha su estrella, se les advirtió que no se confiaran siempre de lo que se les dice, que confíen en su intuición y estén atentos a lo que se les pide, además de cerciorarse de cómo se espera que lleven a cabo una tarea pues, como en este caso, no es muy bueno seguir las instrucciones de manera mecánica, ya que se corre el riesgo de cometer un error al no pensar lo que se está haciendo. Al igual que en el primer taller, el coordinador de la técnica decía “octágono” en lugar de “pentágono” pero en esta ocasión, los alumnos se percataron del cambio casi inmediatamente y algunos empezaron a corregir en voz alta mientras que otros se adelantaban a las instrucciones y no se dieron cuenta de que las instrucciones no eran correctas.

Durante la actividad del “Elefante”, se pudo observar que mientras los Hombres cayeron estrepitosamente al suelo, las mujeres no, siendo solo unas cuantas las que cayeron sentadas, mientras que otras quedaron agachadas por el peso de las que cayeron y otras se habían quedado de pié, sin embargo los efectos fueron muy similares al primer taller, pues los alumnos fueron tomados por sorpresa.

Por último, se les recordó que el taller era totalmente voluntario y podían dejarlo cuando así lo quisieran. Además se les preguntó si tenían alguna duda acerca de los contenidos, a lo cual dijeron que no. Se les preguntó si querían continuar en el taller a lo que los asistentes dijeron que si.

Incidencias

En esta ocasión la sesión comenzó con un retraso menor, debido a que previamente se había citado a todos los alumnos en el aula. Además de que unos pocos alumnos platicaron durante la sesión, la incidencia más significativa fue que dos de los alumnos al caer en la técnica del elefante se rasparon, por lo que una de las coordinadoras los atendió inmediatamente.

5.1.2.2. Sesión 2 “*Autoconocimiento*”

Técnica grupal “...Como la Palma de mi Mano”

Nuevamente se siguieron las instrucciones de Acevedo (1998c) según las cuales los alumnos debían dibujar la palma de su mano en una hoja sin mirarla. Nuevamente, los alumnos tuvieron dificultades para recordar todos los detalles, sin embargo, fue menor la inclinación de los alumnos a desobedecer las reglas.

Técnica grupal de “relajación”

Los alumnos recibieron las instrucciones según lo sugerido por Jacobson (1983 Citado en Kendall y Norton Ford 1988) pudiéndose realizar la actividad con gran agilidad, debido a que los alumnos siguieron las instrucciones rápidamente.

Técnica grupal “Dime ¿Quién Eres?”

Se pidió un voluntario para pasar al frente del grupo a hacer la actividad, después de elegir a uno, se le dieron las instrucciones pertinentes comenzando luego con la pregunta “¿Quién eres?” que los alumnos contestó con su nombre; el expositor agregó: “no te pregunté ¿cómo te llamas? Te pregunté ¿quién eres?” después de que el alumno mostrara una expresión de sorpresa, se repitió la pregunta tres veces mas siguiendo la misma dinámica; luego se procedió a preguntar aleatoria mente a varios de los alumnos sentados en su lugar, siempre debatiendo con cuestiones como “no te pregunte cuál es tu pronombre personal (yo) sino ¿Quién eres?”, no pasó mucho tiempo antes de que varios alumnos hicieran las mismas preguntas al coordinador. Luego el expositor se dirigió a otro de los coordinadores con la misma pregunta, repitiéndose una vez más la situación.

Cuestionario ¿Quién soy?

En esta actividad se le entregó en el cuestionario (Anexo 3) pidiéndoles a los asistentes que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus respuestas. Varias de las palabras contenidas en el cuestionario no eran conocidas para los alumnos, así los coordinadores explicaron las definiciones.

Retroalimentación

Durante esta sesión se esperaba que los alumnos se familiarizaran con el concepto de “autoconocimiento”. En el caso del ejercicio “...Como la Palma de mi Mano”, los coordinadores hicieron el comentario de que no hay ninguna cosa que conozcamos “como la palma de nuestra mano” y que si los alumnos creían que debían conocerse a si mismos mejor, hicieran un esfuerzo por hacerlo.

Los alumnos se quedaron en silencio al inicio del ejercicio “dime quién eres” Pero después de un corto tiempo, se les explicó el proceso de descubrir quienes somos, recalcando que no es fácil y es un proceso tardado, agregando que los coordinadores no por ser adultos o tener experiencia, necesariamente podemos responder a esa pregunta.

También mencionaron que fue de ayuda el cuestionario ¿Quién soy? Para comenzar a responder la pregunta de dime quien eres, ya que les permitió notar muchas cosas que no se habían puesto a pensar. Los alumnos mencionaron que los cuestionarios habían sido difíciles por las palabras que contenía, aunque varios los contestaron muy rápidamente.

Incidencias

En el caso de esta sesión las incidencias que se presentaron fue que nos cambiaron la sede del taller a la biblioteca acortando así el espacio de trabajo. Durante la relajación una de las alumnas comenzó a sufrir un estado hipoglucémico y fue necesario apartarla del

grupo para atenderla. En los cuestionarios la mayor incidencia fue que como eran muy extensos fue necesario que se los llevaran a su casa para que los terminaran.

5.1.2.3. Sesión 3 “*Autoconocimiento y autoconcepto*”

Técnica grupal de “Relajación”

Al igual que con el primer grupo, se dio al grupo instrucciones para realizar tres ejercicios sofrológicos (Corchado 2004) con el fin de relajar a los alumnos. Posteriormente se procedió a una relajación similar a la de la sesión dos. En esta ocasión, los alumnos se siguieron las instrucciones más ordenadamente que en la sesión anterior.

Técnica grupal “Etiquetas”

En esta ocasión, al igual que con el primer grupo, los alumnos tuvieron cierta dificultad en descifrar el texto de su propia etiqueta. Aunque el grupo procedió de una manera más ordenada, se percibió gran bullicio durante el proceso, sin embargo, los alumnos tardaron menos tiempo en terminar el ejercicio a comparación del primer taller.

Técnica grupal “Confianza en nuestro organismo”

Nuevamente, se repartieron chocolates a los alumnos del taller para sensibilizarlos con su propio cuerpo, yendo paso por paso (verlo, tocarlo, abrirlo, olerlo sostenerlo con los dedos, ponerlo en su boca, mastcarlo y tragarlo), pidiéndoles que pusieran mucha atención en cada paso, tratando de concentrarse en todo lo que sentían. Aunque algunos alumnos no siguieron las instrucciones al pie de la letra, la totalidad del grupo escuchó la retroalimentación de la actividad, al momento de hacer énfasis en que pasamos por alto las sensaciones cotidianas, muchos alumnos hicieron comentarios al respecto, poniendo ejemplos del tipo de percepciones a las que no ponen atención habitualmente.

Técnica grupal “el limonero” (Acevedo 1998c)

Durante esta actividad, mientras los alumnos escogían sus limones y seguían las instrucciones, pudo observarse que los asistentes se cuestionaban entre si sobre los detalles de las instrucciones. Las dudas acerca del objetivo de la sesión se vieron solucionadas hasta el momento de la retroalimentación. Pudo observarse también, que nuevamente las instrucciones fueron seguidas por la mayoría de los alumnos y a comparación del primer taller, no se encontraron muchos limones en el piso del aula al final de la sesión.

Retroalimentación

En la técnica de las etiquetas, los alumnos se acomodaron rápidamente se inició el ejercicio, siguieron las instrucciones rápidamente, pero se les dificultó reconocer su etiqueta a causa de que su pareja no seguía correctamente las. Algunos alumnos se hicieron frecuentes comentarios acerca de sus parejas, quejándose porque no estaba participando o bien porque parecía no estar siguiendo correctamente las instrucciones, sin embargo, unos minutos después y cuando algunas parejas habían descifrado sus etiquetas, se apreció que las demás parejas solucionaban el acertijo mas rápidamente al observar a las otras parejas alrededor.

Así también, se esperaba que los alumnos aprendieran a confiar en lo que les dice su propio cuerpo y que se dieran cuenta de que cada uno tiene características diferentes, pero que los hace especiales, varios de los alumnos, expresaron la falta sensibilización hacia sus propias sensaciones, a poner atención en su organismo, además de que otros mencionaron que nunca se habían dado la oportunidad de tomarse tiempo al comer algo, así se les explicó la importancia de confiar en su organismo.

En la técnica del limonero los alumnos expresaron que nunca se avisan puesto a pensar en el valor de si mismos, aunque algunos alumnos hicieron comentarios acerca del ejercicio que los coordinadores habían escogido, calificándola de “rara” o “confusa” pues no habían entendido la intención de la actividad hasta el final de la misma.

Incidencias.

Durante la sesión no se presentaron incidencias de importancia dentro del grupo, sin embargo, el ruido exterior distrajo a algunos alumnos durante los ejercicios, provocando que no siguieran correctamente las instrucciones.

5.1.2.4.Sesión 4 “*Autoconcepto y Autoevaluación*”

Técnica de “Relajación”

Se realizaron dos ejercicios sofrológicos y una vez completados, los alumnos pasaron a su lugar, para contestar un cuestionario, en esta ocasión, los alumnos siguieron las instrucciones con mayor dificultad, ya que la sesión comenzó después de la hora de descanso, y los alumnos aun estaban comiendo o platicando al inicio de las actividades. Sin embargo, los ejercicios estaban planeados, precisamente para relajar a los asistentes y sensibilizarlos antes de comenzar otras actividades.

Cuestionario para Reflexionar (Anexo 4)

Se les entregó en el cuestionario pidiéndoles que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus respuestas. Nuevamente se presentaron problema con los términos y los coordinadores resolvieron las dudas al respecto. Así también pudo observarse nuevamente que varios de los asistentes hicieron una breve introspección mientras resolvían las preguntas.

Técnica grupal “el Árbol”

Durante esta técnica se les pidió a los alumnos que dibujarán un árbol con raíces y ramas en una hoja, que en las raíces les pusieran los aspectos positivos y negativos y posteriormente en las ramas los logros que han tenido. Mientras realizaban el dibujo, algunos alumnos se dirigían a los coordinadores con preguntas respecto al significado de “aspectos positivos”, “negativos” etc. Muchos de ellos tuvieron, al igual que el grupo anterior, dificultad para encontrar la correspondencia entre los ya citados, por lo que la actividad y la retroalimentación de la misma giraron en torno a la discriminación de las palabras que los alumnos habían escrito en su dibujo.

Técnica grupal “el vaso de vidrio”

Se les mostraron dos vasos de vidrio iguales, preguntando si eran diferentes, luego el coordinador hizo pasar uno de ellos para encontrarle diferencia, mientras que el otro se quedó de muestra sobre la mesa. Cuando el vaso llegó a manos del coordinador este les preguntó que diferencia habían encontrado y los alumnos respondieron el tamaño, el grosor, las figuras, hasta que uno dijo que ese estaba sucio.

Entonces el coordinador les preguntó que por qué estaba sucio, pregunta que contestaron diciendo que era por que todos lo habían agarrado y lo manosearon. En ese momento el coordinador empezó a utilizar esta última participación como metáfora de la vida social de los alumnos, enfatizando que si permitían que la gente los utilizara los manipulara e hiciera con ellos lo que quisiera ¿cómo iban a terminar? Los alumnos no tardaron en seguir la metáfora respondiendo “sucios” para luego recalcar que en sus manos estaba el decidir como querían terminar, que ellos eran el vaso de vidrio limpio y que ahora son el vaso de vidrio sucio. En ese momento el coordinador aventó el vaso de vidrio sucio para que se rompa y se concluyó la sesión para que la reflexión fuera personal.

Retroalimentación

Durante la retroalimentación de la primera actividad, se trataron los conceptos de Congruencia y de Asertividad, ambos temas resultaron ser de mucho interés para los alumnos, pues durante la explicación, hubo gran cantidad de comentarios y preguntas relativos a las características de una persona congruente y asertiva.

La retroalimentación de la técnica “árbol” provocó que muchos de los alumnos comenzaran a darse cuenta de cuáles son las consecuencias de los aspectos que consideran más importantes. Se sensibilizó a los alumnos acerca de aquellos aspectos que eran importantes para ellos y si existían algunos a los que dieran demasiada o muy poca importancia. Muchos de los alumnos llegaron al insight, mencionando luego que existían “algunas cosas en nuestras vidas que es mejor cambiar” como lo describió uno de ellos.

En esta última técnica no existió Retroalimentación, debido a que al terminar la sesión debía de concluir sin ningún comentario y sin aclarar ninguna duda.

Incidencias

Las incidencias surgieron al final de la sesión cuando los alumnos buscaban conocer lo sucedido en la técnica del vaso de vidrio y se acercaban a los coordinadores. Además de los comentarios que giraban en torno a las características de cada uno y a lo acontecido en la técnica del vaso de vidrio.

5.1.2.5. Sesión 5 “*Autoaceptación y Autorrespeto*”

Retroalimentación “Vaso de Vidrio”

Al iniciar la sesión, los alumnos fueron cuestionados acerca del porqué la coordinadora había roto la sesión anterior, los alumnos no tardaron en responder que fue porque el vaso estaba sucio, aunque nuevamente los asistentes hicieron bromas como “la coordinadora esta loca” o “por que estaba enojada”. Se pregunto entonces si existía otra forma de arreglar el vaso o solo rompiéndolo era posible, así los alumnos opinaron que el vaso podía lavarse y no era necesario esperar a que se rompiera. En general, la discusión y las conclusiones de la retroalimentación fueron muy similares a lo que se observó en el primer grupo, con la diferencia de que el segundo grupo de alumnos estuvo más involucrado con la dinámica.

Cuestionario de Evaluación (Anexo 5)

Se le entregó en el cuestionario pidiéndoles que lo contestaran con la mayor sinceridad y tratando de explicar sus repuestas. Este cuestionario buscaba determinar si a lo largo del curso los alumnos habían modificado su autoestima. Los alumnos completaron el cuestionario rápidamente, aunque algunos se demoraron más tiempo pues habían faltado a una o más sesiones o bien, no recordaban algunos términos

Ejercicio de “Relajación”

Se realizó un ejercicio de relajación, siguiendo las mismas instrucciones que las descritas en la sesión dos. Los alumnos siguieron las instrucciones y alcanzaron un estado

de relajación paulatinamente más profundo. No hubo alumnos que se distrajeran o no alcanzaran correctamente este estado.

Técnica grupal “el Moño Amarillo”

Una vez que el grupo se encontraba en un estado de relajación, lo que permitía que estuvieran más en contacto con sus emociones se pidió a los alumnos escribieran en una hoja tres cosas por las que quisieran pedir perdón, la doblaran y escribieran el nombre de tres personas a la que quisieran pedir perdón. La volvieron a doblar y se recostaron sobre ella. El coordinador les pidió que se concentraran solamente en su voz y que guardaran absoluto silencio, se les contó una historia con el fin de sensibilizar a los alumnos acerca del perdón. Al término de esta se les dio instrucciones para que poco a poco y a su tiempo abrieran los ojos y que tomaran el sobre que se les había colocado debajo de su banca para que encontraran así un moño amarillo que simbolizaba el perdón.

Retroalimentación

Durante la discusión acerca de la última actividad de la sesión anterior los alumnos manifestaron que habían notado que son ellos quienes toman el rumbo a donde van sus vidas, si se abandonaban o no, etc. Con el ejercicio del moño amarillo se esperaba que los alumnos aprendieran acerca del perdón, lo cual, según lo que los propios alumnos reportaron al final de la actividad y al inicio de la siguiente sesión se alcanzó satisfactoriamente. Por último se concluyó el tema de autoestima con un pequeño cuestionario.

Durante el cuestionario de evaluación muchos alumnos mencionaron que les fue más fácil contestarlo, pero que varios términos no eran conocidos y fue necesaria la explicación de los mismos. En la siguiente actividad las reacciones que se presentaron fueron que algunos lloraron, otros estaban pensativos, otros se abrazaban, entre otras. Cuando ya se encontraban tranquilos se dio por terminada la sesión.

Incidencias

En esta sesión existieron algunas incidencias como el hecho de que los moños amarillos no fueron suficientes para los asistentes, por lo que fue necesario improvisar más moños con listón que no se había utilizado. Por último, la sesión tuvo una duración más corta debido a que la llave del aula de usos múltiples se encontraba extraviada.

5.1.2.6.Sesión 6 “Técnicas y/o habilidades de Estudio”

Cuestionario “Hola” (Anexo 6)

Se le entregó en el cuestionario pidiéndoles que siguieran totalmente las instrucciones del cuestionario, agregando también que no existía tiempo total para concluir el cuestionario. Los alumnos comenzaron la lectura y la mayoría comenzó a seguir las instrucciones mostradas en cada número, fueron muy pocos estudiantes los que siguieron las indicaciones y entregaron su cuestionario después de leerlo, sin embargo, conforme algunos alumnos se daban cuenta, dejaron de realizar las instrucciones y entregaron su cuestionario con la mitad o menos de las instrucciones realizadas.

Técnica grupal “construcción de una meta”

Nuevamente utilizando una variación de la dinámica de Acevedo (1998). Un alumno pasó al frente del grupo, y se le mostraron varios vasos y platos de unicel, se le preguntó cuántos platos y vasos podría apilar con los ojos vendados, una vez que había establecido su “meta” prosiguió a apilar vasos y platos con los ojos vendados. Dos compañeros jugaron el rol de familiares o amigos que trataban de ayudarlo a conseguir su meta, dándole instrucciones o ayudándole a apilar. Posteriormente, otro alumno pasó al frente a hacer el mismo ejercicio, sin embargo, sus dos compañeros jugaban el rol de personas que le pedían ayuda con otras cosas, le quitaban vasos o le trataban con regaños y burlas. Una vez alcanzada la meta o cuando se alcanzaba un tiempo límite, los alumnos pasaban a su lugar. Hubo algunas risas y comentarios entre quienes observaban la actividad, además de que los alumnos que jugaban el rol de parientes o amigos tuvieron dificultades para representar su papel, pues no mostraron iniciativa para hacer sus

intervenciones durante el ejercicio; fue así, como los coordinadores tuvieron que ubicarse detrás de los alumnos para darles instrucciones sobre lo que tenían que decir o hacer en ese momento.

Exposición de “Habilidades de Estudio”

El coordinador comenzó a preguntar acerca de la forma en la cual los asistentes estudian y que tipo de método empleaban. Durante la exposición que el coordinador realizó sobre las diferentes técnicas y habilidades de estudio, se les pidió que crearan un cuadro acerca de los métodos de estudio que conocen y los que usan, posteriormente se les solicitó que lo explicaran y al final se resolvieron las dudas que durante la explicación no habían quedado resueltas.

Técnica grupal “intercambio entre culturas”

Se les pidió que pasaran varios voluntarios al frente formando dos equipos y a cada uno se les dieron instrucciones específicas acerca del rol que debían jugar, cada uno de los equipos era una tribu con distintas costumbre y formas de comunicarse, y que cada tribu tenía sus técnicas de estudio. El juego consistió en que las tribus se tenían que comunicar para conocerse y obtener las técnicas de estudio que creyeran necesarias al terminó se les preguntó que técnicas habían pedido y para que fines lo están haciendo. La realización del ejercicio fue más sencilla en esta ocasión ya que se explicó con más detalle a los alumnos cual era el rol que debían presentar. Sin embargo, la técnica demostró ser una vez más confusa para los alumnos que observaban su realización, pues luego de terminada, hubo necesidad de explicar a todo el grupo el porqué las tribus se habían comunicado de cierta forma.

Retroalimentación

Durante la retroalimentación se sensibilizó a los estudiantes sobre las diferentes maneras en que se siguen instrucciones, como fue el caso del cuestionario “Hola” (Anexo 6) Al igual que los alumnos del grupo anterior, varios asistentes mencionaron que se retrasaron por que no seguían las instrucciones y comenzaron a llenar el cuestionario sin

leerlo, situación muy común entre los estudiantes cuando están respondiendo un examen. Se les exhortó entonces a modificar la manera en que los resuelven, concentrándose no solo en lo que contestan, sino también en cómo contestan, pues eso puede influir en el resultado de su esfuerzo

Después de la técnica “construcción de una menta” Se pidió a los alumnos que dieran sus observaciones acerca de la actividad, las conclusiones de los alumnos fueron que era mas fácil lograr las metas, si había personas que nos ayudaran a alcanzarlas, y evitar rodearse de personas que solo nos impidan alcanzarlas; concluyendo que tenía una gran importancia sentirse apoyados por la familia o amigos para lograr sus metas.

En esta ocasión se incorporó un nuevo ítem de trabajo en la exposición de habilidades y técnicas de estudio, lo que motivó una mayor participación del grupo y permitió que los alumnos tuvieran mayor facilidad para realizar la última técnica.

Incidencias

Las incidencias de esta sesión fueron que muchos de los alumnos comenzaron a llenar los cuestionarios sin seguir las instrucciones, dentro de esta sesión se presentó uno de los maestros para sacar unos topers provocando que los alumnos voltearan y no escucharan o continuaran con el cuestionario.

5.1.2.7.Sesión 7 “*Proyecto de vida*”

“Matriz de administración de tiempo”

En un seminario, se explicó a los alumnos la Matriz de la administración del tiempo (Anexo 7) enfatizando cómo identificar las diferentes situaciones, posteriormente se realizó un ejercicio en el que varios alumnos trataban de identificar distintas situaciones dentro del cuadro, dicho ejercicio resultó más estimulante cuando el coordinador comenzó a aumentar la velocidad de sus preguntas, obligando a los estudiantes a responder con mayor agilidad.

“Planeación de vida” (Anexo 8)

Al igual que el grupo anterior, los alumnos escucharon una explicación de las características del cuestionario, y se inició una discusión acerca de los objetivos a corto y mediano plazo, sin embargo, los alumnos comenzaron a hacer preguntas acerca de algunos términos que se encontraban en sus hojas, por lo que nuevamente los coordinadores resolvieron las dudas que se presentaron.

Técnica grupal “lanchas”

Si bien esta técnica no se encontraba en la planeación original y fue aplicada a último momento debido a los estimulados que estaban los alumnos en el grupo anterior, en el segundo taller también se incluyó debido a los efectos desestresantes que se observaron, y a su utilidad para cohesionar al grupo. En esta ocasión no existió un premio para el grupo ganador, pero los alumnos manifestaron su preferencia por este tipo de técnicas como se explica en la técnica “el árbol de navidad”

Retroalimentación

Esta sesión fue para que los alumnos crearan un esbozo de su “proyecto de vida” y se sensibilizaran con que para era realizarlo es necesario aprender a organizar el tiempo obteniendo una mayor eficiencia y que tener una planeación de vida ayudará par el progreso de su vida académica..

Incidencias

Las incidencias de esta sesión fueron que durante la técnica “lanchas” varios de los participantes comenzaron a discutir por estar en las lanchas. Otra incidencia fue que al realizar la hoja de planeación de vida los alumnos presentaron problemas para comprender los términos.

5.1.2.8.Sesión 8 “Cierre del taller”

“Contrato conmigo mismo” (Anexo 9)

En este formato de contrato se les pidió que lo leyeran en silencio debido a las incidencias que se presentaron, no se realizó la lectura en voz alta, y solo se pidió a los alumnos que lo firmaran, agregando que el contrato era voluntario y personal por lo que no era necesario firmarlo si no lo deseaban. Los alumnos leyeron en silencio el contrato y se pasó a la siguiente actividad. Al final de la sesión, varios estudiantes se acercaron a los coordinadores asegurando que habían firmado el contrato u otros más insistieron en que lo guardarían para recordar a lo que se habían comprometido..

Técnica del “Árbol de Navidad”

Se dibujó un árbol de navidad en el pizarrón, luego se repartió una hoja de papel a cada alumno y se les pidió que escribieran sus impresiones respecto al taller, los coordinadores, las técnicas etc. Así como también sus sugerencias con los mismos aspectos; luego formaron cubos de papel y pasaron al frente para “adornar el árbol de navidad”. Por segunda vez, los alumnos hicieron observaciones hacia la disciplina del grupo durante los ejercicios, su deseo de realizar actividades más dinámicas y se recopilaron también varias notas de agradecimiento y mensajes personales dirigidos a los coordinadores

Retroalimentación

Al finalizar la sesión se preguntó a los alumnos si recordaban el saquito que se les regaló al inicio del taller, cuando la mayoría dio una respuesta afirmativa, se preguntó acerca de lo que habían hecho con el y ellos dieron respuestas variadas, como que lo guardaron, lo perdieron, lo regalaron, entre otras; se les preguntó que decía y al responder “yo”, se les dijo que entonces el taller no había servido de nada, debido a que no se valoraron ni se dieron cuenta de que el saquito que decía yo, el cual contenía frijoles, los simbolizaba a ellos y que ninguno los había puesto a crecer.

Muchos asistentes respondieron con un tono de voz grave, al insistir en que el taller había tenido un efecto significativo en ellos, y dieron ejemplos personales de cómo había sido tal efecto, comenzaron a repetir algunos de los conceptos y las conclusiones que les habían parecido más importante a lo largo de las sesiones, puntualizando que su autoconocimiento se había extendido enormemente durante las mismas. Según lo que los estudiantes explicaron, el desarrollo de su autoestima se vio acelerado al encontrarse en un ambiente donde se les ofrecieron gran cantidad de conceptos hasta ahora desconocidos para ellos.

Incidencias

Durante esta sesión fue necesario hacer nuevamente un cambio de salón y la falta de espacio, además de que en los días anteriores no hubo clases varios alumnos no asistieron al cierre del taller y muchos de ellos llegaron al final de la sesión.

5.1.3.Resultados del Taller para Padres

Como se describió anteriormente, luego de terminado el segundo taller para alumnos, se propuso la realización de un taller dirigido a los padres, el cual fue organizado por los facilitadores y convocado por parte de los directivos. Esta organización permitió que un considerable número de padres de familia acudieran a la primera sesión del taller, lo cual permite ver desde una mejor perspectiva, la multitud de fenómenos que se presentaron durante su aplicación.

En este caso, la convocatoria fue libre, pues se permitió la entrada a cualquiera que deseara participar en el taller, como factor en común, los padres habían sido citados individualmente para su asistencia. Lo que se describe a continuación, son los aspectos más relevantes de la aplicación de las diferentes técnicas que conformaron el taller

5.1.3.1.Sesión 1: “*Bienvenida*”

Aspectos relevantes durante el proceso

Técnica Grupal: “¿Que animal soy?”

Se les pidió a los padres que anotarán en una hoja su nombre y el nombre de un animal con el cual se sintieran relacionados. Los padres al anotar el nombre de un animal, no escribían el animal con el que se sintieran relacionados, sino uno que tuviera la letra inicial de su nombre, esto se observó cuando fueron pasando al frente uno a uno, principalmente en una señora que llamaremos “Bárbara” quien al pasar al frente, mencionó que ella había puesto como animal a la ballena porque iniciaba con la misma letra que su nombre, pero lo único que tenía en común con ella era lo “rellenita” pero que realmente se sentía relacionada con el halcón por sagaz y “observativa”.

Técnica Grupal: “Teléfono”

Por la disposición de las sillas del Auditorio, no se pudieron poner las sillas en círculo; así que los participantes se ubicaron en filas y se les pidió que recordaran los nombres de sus compañeros que se encontraban en la fila. Durante esta actividad los padres presentaron problemas ya que no recordaban el nombre de los padres de su fila.

Técnica Grupal: “Mariposas”

Se solicitó la participación de tres padres que fueron escogidos aleatoriamente; después de pedirles que salieran del aula de trabajo, el resto dibujó una mariposa con la mano contraria a la que utilizan normalmente y posteriormente la recortaron usando esa misma mano. Al llevar a cabo la actividad los padres tuvieron complicaciones ya que no todos contaban con tijeras y no se contaban con las suficientes, así mientras algunos recortaban los otros rasgaron el papel. En este último caso, los padres opinaron que los pusieron a rasgar “como niños de preescolar”, cosa que calificaron como interesante y significativa. Cuando todos terminaron, se pidió a los otros participantes que entraran y calificaran las mariposas destacando los defectos y errores. Una de las mamás que calificaron, al dar su opinión, mencionó que ella no iba a calificar porque cada mariposa había sido hecha con el trabajo y el esfuerzo de cada compañero. Así se les preguntó como podían relacionarlo con sus hijos, varios mencionaron que podría relacionarse con los exámenes, tareas o calificaciones cuando ellos como padres califican el trabajo de sus hijos sin importar el esfuerzo o el trabajo que se necesita para realizarlo.

Retroalimentación

A partir de la opinión de los jueces, se inició un pequeño debate acerca de cuál era la finalidad de las “mariposas” a lo cual se les dijo que éstas les podían ayudar a entender como es el trabajo de sus hijos en la escuela y cómo cuando llegan con una queja o una materia reprobada generalmente no se aprecia el esfuerzo detrás del trabajo y los padres tienden a anticiparse, destacando únicamente los errores. Varios participantes mencionaron haberles divertido la sesión y preguntaron acerca de cuándo sería la siguiente, mientras que otros mostraron descontento porque fueron “obligados” por la dirección a asistir, se les explicó que tomar el taller era voluntario y se les pidió que los interesados trajeran a las sesiones pluma, cuaderno y tijeras.

Incidencias

El taller estaba planeado para iniciar a las seis de la tarde y terminar a las siete y media, sin embargo, en esta primera sesión, se extraviaron las llaves del Auditorio y tanto los padres como los coordinadores tuvieron que esperar en el patio con un retraso total de 20min. La sesión también se vio retrasada ya que varios padres se confiaron con el horario

y llegaron tarde, lo que causó descontento a los padres que llegaron a tiempo y los que llegaron hasta con 30 minutos de anticipación; Una vez dentro del auditorio, la subdirectora, les dio la bienvenida y presentó a los facilitadores, lo que tomó unos 20min más. Otra incidencia se debió a las quejas de los padres acerca de que la dirección los había forzado. Al terminar la sesión varios padres preguntaron si realmente se castigaría a sus hijos por su inasistencia, ya que la dirección así lo había estipulado.

5.1.3.2.Sesión 2: “*Autoestima*”

Aspectos relevantes durante el proceso

Técnica Grupal: “...Como la Palma de mi Mano”

Se les pidió a los padres que copiaran la silueta de su mano, después de esta indicación se les pidió que marcaran todas las líneas que recordaran. Al marcar la silueta de la mano, los padres no presentaron problema, pero al iniciar a trazar las líneas varios no las recordaban y comenzaron a copiar de los participantes de al lado, lo cual fue destacado por los facilitadores.

Ejercicio de Relajación

Los padres en esta actividad se mostraron cooperativos por que siguieron las instrucciones cuando se les daban, son embargo varios de ellos presentaron problemas al relajarse ya que era su primera vez y no atendían las instrucciones de los facilitadores por que estaban platicando o haciendo otras cosas. Al preguntar las razones, mencionaron que se distrajeron en las instrucciones y que cuando intentaron seguirlas no pudieron, otros que cuando se les explicó las posiciones no pudieron acomodarse.

Técnica Grupal: “dime quién eres”

Esta actividad consistió en que uno de los facilitadores pidió a uno de los participantes pasar al frente y contestar una sencilla pregunta: ¿quién eres?: a lo que contestó “Juan”, luego el facilitador contestó “no te pregunté tu nombre, te pregunté ¿quien eres?” el participante volvió a intentar y respondió que era un contador, a lo cual el facilitador respondió que no le había preguntado su empleo si no quien era; reintentó varias veces pero no logró responder satisfactoriamente. Se intentó con otras personas entre los participantes pero sucedió lo mismo. El facilitador hizo la misma pregunta a otro

facilitador, pero este tampoco pudo responder, así el facilitador concluyó con una breve historia acerca de una señora que llegó ante dios y este le preguntó -dime ¿quién eres?-, ella aun cuando era una persona de edad nunca había logrado saber quien era; mencionando al final que solo algunas personas llegan a conocer quienes son en realidad y cuál es su propósito en la vida.

Técnica Grupal: “el limonero” (Acevedo, 1998c)

Se pasó una canasta entre los asistentes y se les pidió que escogieran un limón y que lo pusieran en sus piernas (estaban sentados) que lo miraran muy bien, posteriormente se les pidió que lo tomaran y que lo inspeccionaran totalmente. Al terminar de hacerlo se les retiró, poniéndolos nuevamente en la canasta que se colocó en una mesa, se les pidió que pasaran a reconocer a su limón, a lo cual varios presentaron problemas, unos mencionaron que no lo habían observado bien, otros porque ya alguien lo había tomado, entre otras. Cuando todos habían ya pasado por su limón, se les pidió que le dieran un nombre al limón y que lo volvieran a observar. Después se les pidió que pasaran al frente, que lo presentaran y además que dijeran porqué lo habían reconocido. Lo fueron haciendo uno a uno, al preguntarles porqué le habían puesto ese nombre dijeron que era por que les había gustado o era el nombre de su hijo y al responder a como lo habían reconocido dijeron que tenía una marca o que estaban manchados o que estaba muy verde o que estaba chiquito y manchado, entre otras. Al final se les pidió que regresaran el limón y se les preguntó que sintieron al tener que devolverlo, mencionaron que “muy feo”, que ya le habían tomado cariño, entre otro tipo de comentarios similares.

Retroalimentación.

En la primera técnica se les preguntó a los padres si realmente se conocían como la palma de su mano, a lo cual dijeron que no era cierto. Se les hizo notar que cuando las personas se sienten presionadas o no saben que hacer, recurren a copiar como lo hacen los niños en la escuela, pero sí los regañan.

Para la segunda técnica la discusión marchó en torno a que los participantes en realidad no se conocen y no saben quienes son, aunque esta técnica se aprovecha de un vacío en el lenguaje, se le expuso a los participantes que la finalidad fue averiguar si alguna vez se lo habían preguntado y más aun, si tenían una respuesta, pues el facilitador que se

encargó de esta técnica señaló que no conocía a nadie que hubiese contestado esa pregunta satisfactoriamente, que esa misma pregunta se le hizo a los alumnos y que como ellos presenciaron, aun los propios facilitadores no pudieron contestar, lo que lleva a pensar en qué tanto nos conocemos realmente, los propios padres mencionaron al final de la sesión que nunca se habían preguntado cosas tan básicas como esa y aunque no pudieron contestar, eso no equivalía a que lo iban a hacer ya que la mayoría de las personas mueren aun sin conocerse; se les explicó que cada individuo tiene un proceso de autoconocimiento o autodescubrimiento, que bien puede ser muy largo y no necesariamente respondemos a esta pregunta, la discusión continuó durante unos minutos, pero por falta de tiempo no fue posible extenderse a nivel grupal, sin embargo, al final algunos padres se acercaron con estos y otros argumentos.

En la técnica del limonero, los padres mencionaron que era difícil reconocer perfectamente el limón pero que al intentarlo recordaron como era. Y que cuando le pusieron nombre, le dieron un valor, por lo que al retíraselos se sintieron mal. También preguntaron que relación tenía, a lo cual los coordinadores les mencionaron que el limón era como su hijo que cuando lo reconocen lo hacen por sus defectos y no por sus valores o cualidades, y que esta cuestión principalmente causa en los alumnos que se sientan mal consigo mismos y que eso ocasionen problemas en su vida.

Incidencias

En esta sesión la principal incidencia fue que aproximadamente el cuarenta por ciento de los padres ya no asistieron a la sesión, sin embargo quienes lo hicieron fueron muy participativos y actuaron con mucho interés. En esta sesión también se presentaron problemas con la hora de llegada de los padres ya que unos llegaron a las 6 en punto y otros más tarde, distraendo a los otros asistentes, esto se solucionó cuando los padres mencionaron que se iniciara las 6 y media para permitir que los que venían de lejos llegaran. La primera sesión se les pidió a todos los asistentes que trajeran lápiz o pluma y tijeras para realizar las actividades así como un cuaderno de notas si así lo deseaban, sin embargo la mayoría de los participantes lo olvidaron por lo que antes de iniciar la sesión y durante unos minutos al empezar, varios participantes salieron apresuradamente, para pedirle estos útiles a sus hijos en sus respectivos salones. Otra incidencia fue que al final de

la sesión llegó un facilitador que no se había presentado en la sesión anterior, por lo que se hizo uso de unos minutos para familiarizar a los asistentes.

5.1.3.3. Sesión 3: *“Aceptación Positiva Incondicional”*

Aspectos relevantes durante el proceso

Técnica Grupal: “hablándole al vacío”

Se organizaron en díadas a los participantes; luego se les pidió que entablaran una conversación con sus compañeros, pero que lo harían de espaldas. Mencionaron varios en voz alta que era difícil entender totalmente lo que decía su pareja. Después de 5 minutos se les pidió que continuaran en díadas pero que ahora un miembro de la pareja se sentaría y el otro se mantendría parado pero viendo hacia otro lado; al llevar a cabo la conversación de esta forma las díadas dijeron escuchar un poco mejor, pero que aun no entendían por completo lo que conversaban. Como última indicación se les pidió que conversaran viendo de frente al otro; cuando se intentó terminar con la técnica querían seguir conversando, luego de un momento se hizo la retroalimentación donde se les preguntó qué pasaba cuando sus hijos quieren conversar y los padres siguen sus actividades mientras ellos platican; varios asistentes concluyeron que realmente nunca escuchan por completo lo que dicen y realmente no ponen la suficiente atención.

Técnica Grupal: “etiquetas”

En esta técnica se les pidió que cambiaran de pareja, uno de los coordinadores pasó a poner una etiqueta en la frente a cada uno de los participantes. Las etiquetas tenían diferentes acciones como: “Regáñame”, “Ignórame”, “Gritame”, “Apóyame”, “Escúchame”, entre otros; se les pidió que llevaran a cabo una conversación, pero lo harían guiándose con la etiqueta que tenía su compañero y que por medio de las acciones que hiciera su compañero debían adivinar su etiqueta. Esta conversación la llevaron a cabo por 10 minutos y luego se les preguntó si habían adivinado cuál era su etiqueta; a varios padres la actividad se les facilitó ya que como su etiqueta decía ignórame y en toda la actividad nunca se les prestó atención mientras que otros se les dificultó porque su pareja no supo como llevar a cabo la actividad siguiendo la etiqueta.

Técnica Grupal: “prejuicios inconscientes”

Como lo explica Acevedo (1998b), se pidió que levantaran la mano las personas que no les gustaba la leche y de ahí se escogió a una mamá que no le gustara. Posteriormente se pidió que pasara una mamá que le gustara la leche. La técnica consistía en que el padre que le gustaba la leche trataría de convencer a la persona que no le gustará de tomarse la leche. Al comenzar la mamá encargada de convencer a la otra, únicamente le decía “ándale tómatela” se le pidió que fuera más “regañona” y la señora dijo que no. Así que se pidió que pasara una persona que fuera más “regañona” y la forzara. Así la técnica comenzó de nuevo y esta mamá la regañaba, la forzaba, le explicaba que era buena y porque; al final la convenció. Al abrir y servir la leche en el vaso, la leche estaba de color azul y el participante convencido dijo que no se la tomaría a más que la señora encargada de convencer la probara primero. Esta persona decidió que no. Así terminó la técnica preguntándole a la mamá que le gustaba la leche por que no se la había tomado, ella comentó que por que era de otro color y no le daba confianza tomarla, se les preguntó a los demás participantes si alguno se tomaría la leche, a lo que todos mencionaron que no. Así comenzó la retroalimentación.

Retroalimentación

En la primera técnica la retroalimentación consistió en que a los padres se les preguntó si fue difícil escuchar cuando no estaban de frente; a lo cual mencionaron que si era difícil. Se les preguntó entonces si era difícil escuchar a sus hijos cuando estaban haciendo otra cosa; mencionado que era bastante difícil que de hecho casi nunca se sentaban únicamente a preguntar como le había estado su día. Luego se les preguntó que si fue más fácil o difícil hacer conversación de frente, a lo cual mencionaron que era más fácil pero que nunca lograban hacerlo igualmente era difícil encontrar un tiempo. Concluyeron que intentarían poner más atención al intentar una conversación con sus hijos y dedicarles un tiempo solo para este fin.

En la segunda técnica, se inició la retroalimentación con las preguntas: ¿cómo se sintieron teniendo que seguir la etiqueta de la frente? y ¿qué sintieron cuando les aplicaban la etiqueta que traían cuando no la conocían? Mencionaron que seguir la etiqueta de sus compañeros era muy fácil, pero cuando le aplicaban la etiqueta a ellos sentían que eran

injustos que les molestaba que no le tomarán en cuenta o que solo lo regañaran, entre otras. Se les explicó que los padres y maestros generalmente se guían por los conocimientos previos que tienen de sus hijos y que nunca se ponen a pensar en cuanto valían realmente y que ésta etiqueta generalmente la cargaban siempre. Preguntaron cómo hacer para quitársela, a lo cual el facilitador mencionó que los alumnos poseen estas etiquetas y que lo importante es que cuando se lleva a cabo una conversación con los alumnos hay que escucharlos sin tomar en cuenta sus etiquetas, y que esta es una cualidad de la terapia humanista que se llama aceptación incondicional.

En la última técnica los papás mencionaron que en la toma de decisiones no se toma en cuenta la opinión de la otra persona, pero que era bueno aunque la otra persona podía sentirse mal por lo que se decía o hacia para él. Así se les comentó que cuando toman decisiones por sus hijos y no los toman en cuenta a veces los lastiman, pero lo más común es que se guían por lo que pasó con anterioridad para tomar las decisiones por los demás. Que lo importante es escuchar antes de dar su opinión y no guiarse solamente con lo que dicen los demás.

Incidencias

La única incidencia de esta sesión fue que las etiquetas no tenían el suficiente pegamento y se desprendían de la frente de los participantes.

5.1.3.4.Sesión 4: “La congruencia en la comunicación” (Despedida)

Aspectos relevantes durante el proceso

Técnica Grupal: “en tierra de ciegos” (Acevedo 1998b)

Esta actividad se formaron dos equipos conformados por dos participantes. En el piso se tenía varios vasos y varias cosas tiradas para estorbar, un miembro del equipo tenía que guiar al otro para llenar las jarras, por que el otro miembro estaba vendado de los ojos. El otro equipo observaría y los otros participantes tomarían notas de que pasaban o que observaban. Este equipo logró llenar todos los vasos con algunos problemas. El segundo equipo tenía que hacer el mismo recorrido, pero el guía tenía que criticar y hacer énfasis en sus errores y no guiarlo. Este equipo tuvo bastantes contratiempos, aunque el guía no quiso dejar al ayudante totalmente solo por miedo a que se cayera. Se llevo a cabo la retroalimentación.

Ejercicio de Relajación

Esta técnica se llevo sin muchos contratiempos ya que los padres ya habían aprendido y la mayoría logró llegar a la relajación.

Técnica Grupal: “moño amarillo” Parte 1

Ya teniendo a todos los padres relajados, se les pidió que mantuvieran los ojos cerrados mientras se les contaba la historia del moño amarillo. Dentro de la lectura los padres se mostraron atentos.

Técnica Grupal: “el moño amarillo” Parte 2

Para la entrega del moño amarillo, dos de los coordinadores salieron del aula de trabajo para juntar a todos los hijos de los participantes para que entregaran el moño a sus padres. Al sacar a los alumnos dos de ellos se negaron a realizar la entrega. Mientras uno de los facilitadores narraba la historia, los otros 2 acomodaron en silencio a todos los hijos en las butacas de la parte más alejada del auditorio y se les entregó un moño amarillo. Al finalizar la narración se les dio la instrucción de que buscarían a su papá o mamá y le entregarían el moño amarillo. Se observó que todos los padres vivieron un momento cumbre cuando los alumnos llegaron a entregarles el moño por sorpresa, lo que provocó el llanto de muchos de los participantes, finalmente la sesión tuvo una pausa durante todo este fenómeno.

Retroalimentación

En la primera retroalimentación se trató de que los padres nos dieran sus observaciones acerca de que pasaba con los dos equipos al llenar los vasos. Varios mencionaron que observaron que el participante que le tocaba llenar las jarras en el primer equipo ser notaba más seguro; mientras que el otro se mostraba inseguro. Luego se les preguntó a los padres que guiaban como se sintieron, el primero mencionó que era fácil ya que solo tenía que decir como y que tuviera cuidado, mientras que el otro mencionó que era difícil no guiar ya que sentía que se iba a lastimar. Se les explicó que es lo que pasaba con los hijos que los cuidaban para evitarles dolor, pero hay que entender que los alumnos tienen que equivocarse.

Incidencias

En esta última sesión la incidencia que se presentó fue el llanto producido por la entrada de los hijos de los participantes al final de la técnica del moño amarillo y la entrega del mismo. Otra incidencia fue la llegada de los directivos para cerrar las sesiones, además de la insistencia de los padres por querer más sesiones.

5.1.4.Resultados del Acompañamiento Individual

En este apartado de los resultados se nombran los casos más significativos de aquellos alumnos en los que se llevó a cabo un proceso de terapia, Muchos de los alumnos que asistieron a terapia fueron enviados por parte de los maestros o la dirección de la escuela mientras que otros llegaron para la acompañamiento individual por cuenta propia, al extenderse la noticia de que los terapeutas aceptarían a cualquier alumnos siempre y cuando existiera un horario disponible. En todos los casos desde que los alumnos llegaban se les mencionó que el acompañamiento era a solas a causa de que todo lo que se mencionara en los cubículo se quedaba entre el terapeuta y los alumnos, que nadie más se iba a enterar de lo que pasaba a más que ellos lo aprobarán, que se trataba de un proceso totalmente voluntario y que a nadie se le forzaba a quedarse o a seguir, entre otras indicaciones.

Perla Karen

Antecedentes.

Perla es la segunda de dos hermanas, al iniciar la terapia contaba con 12 años de edad. Su padre quien después de haber sido abandonado por su pareja era el encargado trabajar y atenderlas. Su hermana mayor tenía 19 años y en esas fechas estudiaba la preparatoria y trabajaba. Su papá a su vez trabajaba y por las noches compartía su tiempo con sus hijas. Ellas se encargaban del trabajo domestico.

Perla inició el acompañamiento por sugerencia de la subdirectora debido a que presentaba bajas calificaciones y una alta cantidad de inasistencias causadas por que no entraba a la escuela, no entraba a esta o sé salía.

Aspectos Relevantes Durante El Proceso.

Perla comenzó el proceso de acompañamiento porque fue seleccionada por la dirección. Al llegar a la terapia se comportó de una forma muy atenta y explícita de lo que le pasaba; cuando llegó se le explicó que la terapia era voluntaria, que toda la información producida en ella no sería divulgada a nadie o sólo si ella lo autorizaba. Al escuchar esta información se produjo que Perla participará mayormente en la sesión, teniendo como consecuencia que el rapport fuera corto, produciendo un clima de confianza donde Perla comentaba en mayoría del tiempo solo permitiendo breves intervenciones donde se reflejaba la información que ella misma externaba. Durante la primera sesión la platica giro entorno a problemas familiares: Principalmente mencionó que se sentía mal por que su mamá las abandonó cuando eran pequeñas, quedando a cargo de su padre, que aunque se preocupaba por ellas la mayoría del tiempo solo les gritaba por sus errores o por que no hacían lo que el mandaba; produciendo en ella miedo y frustración como ella misma mencionó. También mencionó que se sentía culpable de que su padre le gritará y decía que ella creía que los gritos y problemas eran su culpa. Al terminar esta sesión Perla mencionó sentirse un poco más aliviada preguntando cuando seria la siguiente.

En la segunda sesión Perla mencionó nuevamente encontrarse más calmada con platicar sus problemas en terapia, pero que aun tenía problemas en la escuela y en su casa, al preguntarle de donde surgían ella mencionó que la mayoría de los regaños que le daban se debían a que seguía saliéndose de clases y que por la falta de apuntes y trabajos mantenía sus bajas calificaciones, platicó acerca de porqué se salía de clases; después de varias intervenciones donde se realizó un reflejo constante de sus pensamientos, reconoció que no estaba bien que se saliera de clases pero sin concluir que la causa ni la solución. Expresó en repetidas ocasiones que las ideas de no entrar a clases o salirse de las mismas no surgían de ella sino que su amiga Diana quien la forzaba a salirse o faltar, aunque sé hacían reflejos y metáforas acerca de lo que comentaba y se buscaba ella encontrara la solución no se produjo que entrara en un *insight*.

Entre las sesiones tercera y quinta mencionó en repetidas ocasiones que se salía de clases o no llegaba a ellas por que necesitaba contarle a alguien sus problemas y eso lo hacía con su amiga Diana (cuando se escapaban), retomando la información obtenida en la

sesión anterior y reflejándola o presentándola por medio de metáforas, externó que a lo largo de la terapia había aprendido que ya no necesitaba irse de la escuela para platicar de sus problemas, expresó que había encontrado un espacio donde podía platicar sin retrasarse ni faltar a sus clases.

En la sexta sesión Perla mencionó durante la sesión que su padre no la escuchaba y solo la regañaba, que estos regaños generalmente se debían a las faltas en las clases, las calificaciones y a que Perla casi siempre se encontraba fuera de su casa. Por medio de reflejos de contenido, Perla comenzó a platicar acerca de cómo solucionar este problema explicando que la mejor solución era hablar con su padre acerca de lo que sentía, que le preocupaba, entre otras cosas. Además alcanzó un *insight* donde notó que lo que debía hacer era hablar con su papá y pedirle que al intentar solucionar las cosas no le gritara tanto.

En la séptima sesión llegó de una forma distinta, con una sonrisa en su cara y con una actitud muy diferente, incluso caminaba de diferente forma, en los primeros momentos de la sesión reportó que había platicado con su papá y aún cuando fue difícil tomar la decisión de platicar con él y en los primeros momentos con él le levantó la voz e incluso la regañó, después de expresarse sus sentimientos y pensamientos su papá parecía haber entendido lo que sentía. Según sus palabras, después de esa ocasión al hablar con ella lo hacía de forma muy diferente y cuando la regañaba ya no gritaba. Externó que los problemas con su padre habían disminuido y cuando su hermana habló con él y le platicó que debería dejar sus estudios ya no la regañó si no que platicó preguntándole las causas. Cuando le mencionó que estaba embarazada, que el papá del niño no quería tenerlo, ni hacerse cargo y ella pensó en tomar la responsabilidad, él la apoyo casi totalmente. Mencionó además que su papá le había comentado sentirse preocupado porque tenía amigos drogadictos y que él deseaba que los dejará, ella explicó que le había dicho que nunca le había llamado la atención utilizar drogas.

En la última sesión mencionó que tenía novio y que lo quería mucho. Ya en esta etapa del acompañamiento Perla comenzó a notar, después de reflejos y metáforas, como solucionar sus cosas y comprender mejor qué era lo que lo producía y las posibles soluciones. Comentó haber empezado a presentar nuevamente problemas y que no entendía el porque. Así al preguntarle y reflejarle sus pensamientos llegó a la conclusión que se

debía a que se juntaba con Diana. Se le preguntó como podría solucionarlo y ella mencionó que debería dejar de juntarse con ella; pero justo después de haber llegado a esa conclusión termino la sesión. En la siguiente sesión no se presentó hasta que uno de los maestros nos comentó que fue cesada de la escuela justo con su amiga Diana y solo podía presentar exámenes.

Retroalimentación.

Se puede mencionar que por medio de la terapia Perla comprendió que no era necesario salirse de la escuela o no llegar, aprendió que era posible arreglar los problemas por medio del diálogo, así como también comenzó a comunicarse con su padre y su hermana. Pero en el último mes de acompañamiento comenzó nuevamente con problemas, dentro de la terapia comentó que todo giraba entorno a su amiga Diana, pero a causa de todos los problemas en los que se vio inmiscuida tuvo que dejar de asistir normalmente a la secundaria pero contaba con la autorización de la dirección de ir a hacer exámenes sin derecho a reinscripción.

Angélica

Antecedentes.

Segunda hija de un matrimonio, al entrar al acompañamiento se encontraba en segundo año de secundaria con 14 años de edad, presentaba problemas en la comunicación con sus padres. Señalaba no tener buena comunicación y con su padre se limitaba a órdenes que debe cumplir sin dudar. En el caso de sus relaciones dentro de la escuela tenía poco tiempo de haber terminado una relación problemática con un alumno; contaba en esas fechas con dos amigas dentro de la institución. Además de en fechas anteriores a la llegada de los terapeutas a la escuela, ella había consumido bebidas alcohólicas dentro de la escuela.

Angélica llegó al acompañamiento individual por que le fue solicitado por el maestro de ingles pues presentaba muchos problemas tanto dentro de la escuela como en su casa.

Aspectos Relevantes Durante El Proceso.

En la primera sesión con Angélica jugaba con las manos y mencionó sentirse nerviosa porque era la primera vez que iba a terapia y no comprendía de qué se trataba. Cuando se le platicó que la terapia era voluntaria y confidencial se mostró un poco participativa. El rapport duró poco ya que se creó una atmósfera de confianza cuando comenzó a platicar acerca de su ex pareja, al principio solo se limitaba a responder preguntas, mientras que cuando mencionó que ella tenía una pareja y que había tenido muchos problemas, se inició el diálogo; ella explicó que este chico le dijo que la quería la amaba y la adoraba, pero que al pasar el tiempo su relación había cambiado mucho. Cuando platicaba con sus amigas acerca de lo que sentía ellas le decían que estaba jugando con ella y que tenía otra novia, a lo que ella nunca dio crédito, hasta que un día lo vio con esta y decidió acabar con la relación. Al llegar a este punto Angélica soltó algunas lágrimas y después de unos minutos continuó con otro tema. Mencionando que no le gustaba que los demás la catalogaran cuando aun no se daban la oportunidad de conocerlas, pues muchas veces le había tocado vivir esta experiencia.

Angélica se encontraba limitada un poco en su humanidad y en su valoración como persona producto de la mala relación que había tenido. Durante las sesiones mencionó que en su casa su mamá no le hacía caso aun cuando tuviera problemas en la escuela, que solo la regañaba si no hacía su limpieza o si no ayudaba, externó que se sentía sola por que no contaba con una persona a quien platicarle sus problemas.

En las siguientes dos sesiones platicó que en varias ocasiones sus amigos le habían invitado a tomar antes de ir a la escuela y que ella solía tomar muy seguido aunque fuera a la escuela por la tarde, pero que había decidido dejarlo de hacer. Aún así, un día acabando de terminar la clase de educación física había pedido a sus amigos agua y que ellos le dieron una botella de refresco que contenía alcohol; pero que después de un rato ella continuó tomando, cuando se dio cuenta ya se encontraba en estado de ebriedad y que uno de los maestros ya la había visto y llevado a la dirección. En la dirección le llamaron la atención y le levantaron un reporte, al mandarla a clases los maestros la regañaban y solo la reprobaban enfrente del grupo. Inclusive dijo que después de que bebió dentro de la escuela, una de las maestras ya la llamaba “borrachita” enfrente de sus compañeros, que el

oír como la llamaba y como sus compañeros la molestaban la hacia sentir molesta y alterada.

En esta sesión también mencionó que en casa la regañaban muy seguido a causa de que no seguía las indicaciones, no hacia lo que le mandaban o simplemente no atendía, pero que eso pasaba mucho con su papá porque con su mamá no había comunicación, mencionando que cuando ella tenía problemas y quería hablar con ella, se negaba expresando que estaba cansada o ocupada. Mediante reflejos de contenido acerca de la forma de relación con u mamá y como ella misma se sentía, Angélica tuvo in *insight* donde concluyó que era necesario intentar hablar con su mamá.

Cuando llegó a la siguiente sesión se encontraba cabizbaja y decepcionada mencionando que había intentado hablar con su mamá acerca de lo que sentía y en esa ocasión la dejo sola en la cocina y no le había hecho caso. Días después reintentó no con muy buenos resultados. En posteriores sesiones Angélica inició externando que se sentía mal ya que se había enterado que su papá tenía otra mujer y que cuando se fue de casa (meses atrás), no se había comunicado con ellos supuestamente por que había ido a trabajar, mientras que realmente se había ido a vivir con otra mujer y que después de un accidente notó que se había equivocado regresando posteriormente a casa. Debido a lo anterior su mamá había decidido divorciarse.

En la siguiente sesión Angélica retomo la platica acerca de los problemas con sus padres, durante ese día de acompañamiento ella retomó los resultados de hablar con su mamá y que cuando no le hizo caso se sintió muy mal, se le platicó una metáfora donde se le mostró que cuando fallan las cosas hay veces que es necesario reintentar y reflejar lo que sentía provoco que ella tuviera un nuevo *insight* y vislumbrara la solución, decidiendo volver a reintentar la comunicación.

Mencionó que estaba muy preocupada por su abuela ya que estaba muy enferma. Platicó que su mamá la comparaba físicamente con su hermana y eso le hacia sentir mal; al llevar a cabo reflejos de los sentimientos y pensamientos que había mencionado cuando la comparaban además de una metáfora acerca de cómo no es bueno solamente evitar los problemas y no expresar los sentimientos a otros con eso, se dio cuenta que ella es la única que puede decidir cómo verse a si misma.

Durante la última sesión Angélica comentó que de varios de los problemas que habían tenido al llegar al acompañamiento se habían solucionado gracias a la plática, mencionado además que aprendió que ella tomaba las decisiones de su vida, pero concluyó que aún necesitaba el apoyo.

Retroalimentación.

En el caso de Angélica pudo comprobarse tiempo después, a través de sus palabras, que poseía mucha confianza para tener nuevas parejas, también hablaba más con sus padres. Inclusive mencionó que su mamá quería comenzar un acompañamiento con su terapeuta. En las últimas sesiones Angélica aprendió a tomar decisiones por sí misma, además de que se daba cuenta de lo que le sucedía y de cómo solucionarlo.

Ana Gabriela

Antecedentes.

Hija única de un matrimonio, al entrar al acompañamiento se encontraba en el segundo año y tenía 14 años de edad presentaba problemas de comunicación. Peleas constantes con el padre y una falta de atención por parte de la madre. Solicitó el acompañamiento individual por estas razones además de con sus parejas y se sentía sola.

Aspectos Relevantes Durante El Proceso.

Al iniciar la primera sesión Ana se mostró muy accesible y participativa ya que platicaba de lo que le preocupaba sin ningún problema, al explicarle las características de la terapia se mostró aliviada por que pensaba que se iba a citar a sus padres para decirles. En la primera sesión comenzó a platicar acerca de su pareja, mientras lo hacía, lloró porque comentó que aún lo quería y que él la había dejado pues le habían mentido acerca de que había dejado a su pareja anterior y ella le había que creído sus mentiras, aunque ella le dijo que deberían ser más comunicativos pero él decidió no reintentar y abandonar la relación. Explicó que tenía problemas con su padre porque era alcohólico. La mayoría de la veces ella no le ponía atención y seguía con sus asuntos pero el le gritaba y le pedía que hiciera algunas compras o le trajera algo; aunque le explicaba él se enojaba y le gritaba forzándola a hacerlo. Entonces ella había decidido evitar que la regañaran haciendo lo que él quería aunque ella no quisiera o no tuviera tiempo evitando así problemas. Se le reflejaron sus

pensamientos pero ella no llegó al *insight*. Al terminar ella quería continuar pero no fue posible.

En las siguientes tres sesiones ella seguía mencionando los problemas con su padre, se le comenzó a reflejar los pensamientos que presentaba y cayó en un *insight* dándose cuenta que ella debía hablar con su padre, retomó nuevamente los problemas con su mamá y que no lograba comunicarle lo que sentía a sus papá.

En la siguiente sesión mencionó haber hablado con sus padres y haber obtenido buenos resultados ya que su padre les ponía mayor atención, mejorando notablemente su relación y comunicación con su padre. Lo mismo sucedió con su mamá al hablar con ella.

De acuerdo a lo que mencionó, se sentía sola ya que a su madre no hablaba mucho con ella. A lo largo de las sesiones fue posible notar que esta alumna se encontraba muy disminuida en su humanidad y buscaba que los demás le dieran la aceptación que ella misma no se ofrecía, ya que en las sesiones mencionaba que cuando quería hacer algo generalmente le preguntaba a otros que debería hacer y de acuerdo a lo que le decían ella actuaba. Mencionaba que tenía miedo de tomar decisiones porque no sabía que podía pasar. Al pasar las sesiones se le fueron reflejando tanto sus emociones como sus actitudes y en una metáfora se le expresó lo que sentía al no poder tomar decisiones. En la cuarta sesión ella cayó en *insight* comenzando a intentar tomar decisiones primero con su vida amorosa ya que había mencionado tener un nuevo amigo muy interesado en ella y que ella no se le hacia indiferente. Al tomar la decisión e iniciar una nueva relación ella se dio cuenta de los resultados y reconoció que tenía el poder de decisión pero que aún sentía miedo.

En las últimas sesiones su papá decidió irse a trabajar a Estados Unidos pero como indocumentado; llegó a la terapia mencionando que se encontraba triste ya que había llorado y cuando se indagó al respecto, mencionó que estaba muy desconcertada y preocupada. En la última sesión ya se encontraba más calmada pues su papá ya se había comunicado que se encontraba bien, sus problemas con la toma de decisiones disminuyeron notablemente.

Retroalimentación.

Ana Gabriela ahora habla más con su mamá, ya no es tan regañada por su padre y tiene nuevas expectativas en encontrar una nueva pareja. Manifestó ya no tener miedo a tomar decisiones. Su humanidad a lo largo de la terapia fue aumentando así su autoestima y su valor a enfrentar nuevos retos..

Montserrat Nadia (13 sesiones)

Antecedentes.

Alumna de 13 años de edad que sufría de unos problemas físicos a causa de una hipoxia neonatal. Su principal problema era la presencia de temblor en las manos, un tono de voz bajo; a causa del temblor contaba con una computadora portátil para hacer tareas y tomar notas la cual se encontraba descompuesta.

Contaba con una estatura mediana en comparación de los otros alumnos, pelo largo chino un poco enredado, caminaba lentamente y generalmente con la cabeza agachada. Al entablar una conversación nunca mantenía la mirada y siempre se distraía un poco haciendo movimientos con los dedos. La terapia fue solicitada por sus amigas que mencionaban que tenía muchos problemas tanto en la escuela como en casa causados por un problema físico.

Aspectos Relevantes Durante El Proceso.

Cuando llegó al acompañamiento se noto un poco asustada ya que no quería hablar, al llegar se notó que poseía un problema físico ya que le temblaba la mano derecha y no podía levantar mucho la voz. Durante los primeros momentos de la terapia ella se mostró sentada con las piernas juntas con la cabeza agachada pero posteriormente la fue levantado hasta mantener la mirada en su totalidad, mencionó en esta sesión que no habla mucho con su madre y que no tenía padre, platicó las causas de su problema físico pero no con muchos detalles. Dijo además que se sentía muy sola ya que su mamá todo el tiempo la tenía muy cuidada y que no la dejaba hacer nada por ejemplo salir con sus amigos ir a fiestas u otras cosas y eso no le gustaba. Se le creó una metáfora acerca de que haría ella si estuviera en el lugar de su mamá y por medio de ella entendió que su mamá quería protegerla a causa de su problema físico.

Entre la segunda y sexta sesión su mamá se presentó en la escuela y platicó acerca de cómo se sentía con el problema de su hija, además de conversar acerca de las causas y comentar cómo los maestros no la atendían o la minimizaban por su problema. Mencionó que Monse era hija única, que su padre no quiso hacerse cargo de ella ni conocerla, comunicó que había sufrido de una hipoxia neonatal que produjo unos problemas en el área del lenguaje además de un temblor en las manos, que se intentó llevar a la niña al Teletón pero que no había sido admitida. Que para ayudarle en su problema se le había comprado una computadora para evitar que escribiera, ya que el temblor no le permitía escribir bien y muchas veces los maestros no querían aceptar sus trabajos, pero que se había descompuesto y que no contaba con ella provocándole problemas con la tarea y sus trabajos.

Por la tercera o cuarta sesión contó la historia de su padre, dijo que su mamá le había enseñado quien era por medio de unas fotos y que así lo pensó, pero en una ocasión se le cayó una de las fotografías y ella notó que el nombre no coincidía con el que le habían dicho. Refirió que había conocido a una persona que tenía los mismos apellidos ella, pero que nunca le había preguntado pero que cuando quiso hacerlo esta persona ya había muerto. Que su mamá después de lo de la fotografía, le había evitado la conversación. Se utilizó el reflejo de sentimientos.

Entre otras cosas mencionó que en la escuela varios maestros tenían problemas a causa de que no podía tomar notas bien y por ello llevaba una computadora personal (laptop), pero esta se descompuso y tuvo que mandarla a arreglar y tenía que tomar notas rápido y le costaba trabajo pues luego no entendía ella o los demás y las tareas tenía que hacerlas por escrito. Todo esto le provocaba problemas principalmente con la maestra de español, ya que no le recibía sus trabajos ya que no los entendía y al presentar sus apuntes para calificarlos la regañaba y pedía que los pasara en limpio.

Ella intentaba al llegaba a casa pasar en limpio sus apuntes y hacer la tarea, pero no podía hacer ambas cosas. Cuando entregaba trabajo con una profesora esta solo le ponía una calificación arbitraria ya que nunca leía y solo le ponía la calificación sin leer nada. Ella dijo tener miedo por lo que los maestros puedan decidir que la regresen o le cambie de grado.

Ella tenía problemas de inseguridad causados por su problema físico, mediante reflejos y metáforas ella fue demostrándose a sí misma que ella tenía mucho que dar. Los problemas con los maestros fueron solucionados al hablar con la dirección y ellos tomaron las decisiones pertinentes. En las últimas sesiones ella ya estaba más segura de sí misma y de sus capacidades. Cabe mencionar que después de que ella aprendió esto de ella misma su forma de caminar cambió y su cara siempre estaba levantada.

Retroalimentación.

En el caso de Monse con el acompañamiento fue cambiando su perspectiva de acuerdo a lo que le decían los maestros y se sabe apoyada por su madre. En el caso de su madre ahora habla más y con la maestra ya no tiene problemas. Ahora es más segura en lo que quiere y trata de solucionar sus problemas y no solo dejarlo pasar.

Bianca Isela

Antecedentes

Bianca es la tercera de cuatro hermanos, al momento de iniciar el acompañamiento contaba con 13 años de edad. Su padre trabajaba y su madre era ama de casa y comerciante, la hermana mayor se había casado y mudado con su esposo tiempo atrás. La segunda hija se había casado recientemente y vivía en su casa junto con su esposo y su hija de corta edad. El hermano menor asistía en ese momento a la primaria.

Bianca inició el acompañamiento individual por sugerencia de la subdirectora de la institución debido a su bajo rendimiento y mala conducta, salía constantemente de las clases y había tenido varias peleas con otras alumnas. Como lo reportó más tarde, Bianca solía faltar a sus clases con dos amigas de nombres Perla y Cecilia, con quienes acostumbraba pasar el tiempo conversando.

Bianca era una alumna de estatura por debajo del promedio de su grupo, usaba el cabello corto por debajo de sus orejas y con un fleco que cubría parte de su ojo derecho. Se presentaba a las sesiones con el uniforme escolar sucio y arrugado, los zapatos lucían sin lustrar y con numerosos raspones, además, su falda tenía dibujos y letras que ella misma

había hecho con un bolígrafo y que ya le habían causado varias llamadas de atención. Tenía algunas cicatrices en las rodillas y raspones recientes en otras partes del cuerpo.

Aspectos relevantes durante el proceso

Durante las primeras dos sesiones fue difícil establecer un clima de confianza, sin embargo, se logró satisfactoriamente luego de que empezó a hablar de sus problemas. Después de escuchar una explicación de la dinámica de las sesiones futuras, es decir, que eran confidenciales y voluntarias, Bianca demostró gran disposición. Lo que siguió durante esa y la siguiente sesión fue un completo y profundo desahogo de sus pensamientos y emociones recientes, Bianca habló durante todo el tiempo disponible acerca de los problemas que tenía en su casa, dejando para el terapeuta pocas oportunidades para intervenir en la conversación más allá de realizar un reflejo constante de lo que ella fue describiendo. Al dejar salir sus emociones de esa forma, lloró durante unos minutos, situación que provocó que se retrajera nuevamente pues reportó sentirse muy apenada por llorar.

Según lo que ella expresó, Bianca hacía la mayor parte de la limpieza de la casa y cuidaba a su sobrina mientras su hermana y su cuñado trabajan, mientras tanto, su mamá se dedicaba a la cocina o al negocio familiar. Ella misma aseguraba tener un carácter fuerte, igual que su padre, por lo que se peleaba constantemente con su hermana. Su madre, según la percepción de Bianca, decía sentirse triste por que su padre y ella estaban distanciándose, ya que anteriormente eran más cercanos y jugaban “luchas” constantemente. Al igual que con el caso anterior, su hermana ejercía gran autoridad sobre ella, lo que Bianca consideraba injusto expresándolo con frases tales como: “ella es mi hermana y no mi mamá”, en el mismo sentido, también mencionó sentirse enojada con su madre pues ella permitía que su hermana le ordene y la trate “como chacha” según sus palabras.

Una de las situaciones que Bianca expresaba durante el acompañamiento era que no contaba con permiso de salir de su casa y permanecía casi todo el tiempo encerrada; según lo que Bianca refirió al respecto, su hermana no la dejaba hablar con sus amigas ni salir, ella acostumbraba entonces platicar con sus amigas desde su ventana pero cuando su hermana se percataba, la regañaba y le ordenaba que cerrara la ventana y se alejara. La

única oportunidad que tenía para salir era cuando la enviaban a la tienda, pero cuando a juicio de su hermana tardaba más de lo necesario, recibía un regaño. Otro de los problemas en este mismo sentido fue que sus padres si le permitían salir con sus amigas o estar en la calle, pero su hermana insistía en mantenerla dentro de la casa y a regañarla aún cuando Bianca le recordaba que contaba con el permiso de sus padres.

En lo que refiere a su situación escolar, Bianca admitió que salía constantemente de clases pues estas le parecían aburridas, señalando que no se entendía bien con los maestros pues con frecuencia llegaba tarde y no la dejaban entrar; Además, ya había reprobado algunas materias en bimestres anteriores, y al preguntársele como se sentía, afirmaba sentirse molesta con sus maestros y con ella misma.

Poco después, durante las sesiones se le propuso hablar con su madre o su padre respecto a como se sentía y discutir las diversas situaciones que había reportado, sin embargo Bianca no consideró que esta fuera una opción aceptable, del mismo modo en que no se sentía dispuesta a hablar con su hermana respecto a como la trataba. Por otro lado, en el aspecto académico, se le preguntó por qué las clases le parecían aburridas, a lo que respondió que sus compañeros eran indisciplinados, que los maestros no los hacían guardar silencio, pues daban su clase sin que les “importe” -como ella lo expresó- que ellos aprendan: “el que aprende bien y el que no ni modo, reprueba”. En general, se distraía con sus amigas conversando, o discutía con sus “rivales” del grupo. Ante estos comentarios, el terapeuta le propuso cambiarse de lugar, pues ella se sentaba casi al fondo del salón, ella accedió después de que durante la sesión llegó a la conclusión de que esto la alejaría de las distracciones y podría trabajar mejor en clase; sin embargo, en algunas clases los lugares ya estaban asignados, lo que dificultó en un principio que pudiera cambiar su asiento. Días mas tarde, cuando el terapeuta acudió al salón de Bianca, pudo cerciorarse de que se sentaba justo enfrente del escritorio del maestro durante las clases en que eso era posible.

Luego de algunas Sesiones, Bianca comenzó a mostrar algunos cambios más evidentes, con frecuencia iniciaba la sesión con comentarios como “ahora me salté solo dos clases” otros como “ahora si hice todo el trabajo de la clase”. Pronto tomó la decisión de ya no saltarse las clases aunque sus amigas así lo hicieran, pues según lo que uno de sus

maestros le había dicho ya tenía condicionada la carta de buena conducta y podrían expulsarla si seguía “portándose mal”. Los cambios fueron más lentos en cuanto a su aprovechamiento pues aun reportaba aburrirse en clase, o no poner atención, afortunadamente, como ella lo expresó, solo había reprobado una materia debido a que se su libreta de apuntes se había extraviado no pudiendo comprobar su trabajo en clase y afectando así su promedio..

Al inicio de la octava sesión, durante los minutos que se dedicaban a que Bianca se relajara y se propiciara una atmósfera adecuada, Bianca leyó un juego de fotocopias que el terapeuta guardaba a su arribo, en ese momento, el terapeuta pudo notar a través de sus gesticulaciones que Bianca tenía problemas de la vista, al cuestionarle sobre esto ella confirmó que había roto sus anteojos y que sus padres no le habían comprado unos nuevos; Así, Bianca necesitaba acercarse mucho para leer y manifestó no poder ver bien lo escrito en el pizarrón durante sus clases, Posteriormente el terapeuta pudo darse cuenta de que no se había sensibilizado respecto a este problema de visión pues dijo no importarle mucho. Al terminar las sesiones de ese día, y luego de que Bianca dio su consentimiento, se reportó su problema a la subdirección, creando así la oportunidad de que recibiera unos anteojos por parte de un programa de apoyo gubernamental sin embargo, continuó asistiendo a la escuela sin anteojos durante un periodo prolongado.

Sesiones más tarde, luego de analizar las distintas opciones que tenía para solucionar su problema, Bianca decidió hablar con su madre respecto a sus problemas en casa; fue así como después de discutirlo con sus padres y su hermana, durante una “junta familiar” que ella misma convocó, decidieron repartir las tareas del hogar. Mientras ella mencionaba dicha situación durante el acompañamiento el terapeuta le señaló el contraste que había observado tanto en su actitud como en su conducta, comparándola con la que había mostrado al inicio del proceso. Ella señaló que antes no se había decidido por intervenir de esa forma, pero “ya estaba cansada” y por esa razón lo había hecho. Este fue uno de los avances más significativos durante el proceso de Acompañamiento.

Luego de lo anteriormente descrito, Bianca reportó que las discusiones con su hermana habían disminuido significativamente, aunque todavía la calificara como “muy

mandona”, así mismo. Dentro de estos mismos cambios (los que a su relación familiar se refiere), Bianca comentó que se sentía más satisfecha con la relación que llevaba con su padre, añadiendo que jugaban como lo hacían antes, comentó también que eran muy bruscos al jugar y que su papá parece un niño cuando juega con ella, pues se golpean y juegan “luchitas”; generalizando, Bianca llegó a un *Insight* donde concluyó que era esa la razón por la que ella jugaba “brusco” con la mayoría de sus conocidos, las cicatrices en sus rodillas estaban relacionadas también con ese hecho pues todas ellas se debían a alguna lesión mientras estaba jugando.

Días más tarde, Bianca inició la sesión comentando que le habían dado permiso para salir y fue a una reunión con algunos de sus amigos recientemente. Este hecho resultó muy significativo según su apreciación, y a través del reflejo en sus tres modalidades, pudo darse cuenta de que este y otros eventos recientes en su vida habían tenido un efecto positivo en ella, mejorando su humor y asistiendo a la escuela más motivada como ella misma lo expresó.

En el ámbito académico, los cambios también pudieron observarse, poco después de que terminaran las evaluaciones del bimestre, Bianca comentó que había subido de calificaciones, sin embargo sus padres le habían comentado ya en varias ocasiones que deseaban cambiarla de escuela pues de acuerdo a lo que Bianca reportó, ellos no estaban conformes con la calidad de la institución. Manifestó entonces su deseo de no cambiar de escuela por miedo a perder a sus actuales amistades. La sesión siguiente, mencionó que este hecho le había afectado por unos días con su trabajo académico, pero que posteriormente dejó de “sentirse mal” al respecto.

Semanas antes de finalizar el ciclo escolar, tuvo un problema con la escuela, pues había tenido una pelea con otras alumnas y le levantaron reportes en la dirección, además de que sus padres fueron citados con la subdirectora académica. Al respecto, durante la sesión, Bianca insistió en que solo se había defendido de otra alumna y la hermana de esta, que la habían estado molestando, incluso, según lo que relató, la siguieron antes de llegar a la escuela y trataron de golpearla, por lo que ella se optó por defenderse; dentro de la escuela, el pleito continuó, lo que generó los problemas ya descritos. Durante la sesión, el

terapeuta le sugirió que en un caso extremo es válido defenderse pero que debe procurar resolver sus problemas de otra forma; Razonamiento con el que estuvo de acuerdo, posteriormente fue ella misma quien planteó varias actitudes que había demostrado durante las semanas anteriores para evitarse más problemas.

Durante las sesiones posteriores, Bianca demostró mayores avances tanto en las áreas familiar como académica, si bien hubo retrocesos similares a los ya descritos, demostró requerir menos tiempo durante las sesiones para solucionar los problemas que se presentaban, el trabajo se había vuelto más ágil durante el acompañamiento desde que se habían reiniciado las clases luego de las vacaciones de verano. Bianca asistió cada dos semanas luego de hablar con el terapeuta y mencionar que aunque las sesiones eran de su agrado y había aprendido mucho, prefería faltar con menor frecuencia para evitar tener problemas con los profesores, situación que para entonces, era muy común entre los alumnos que asistían a acompañamiento.

Retroalimentación.

Durante las primeras sesiones, la retroalimentación que Bianca recibió por parte del terapeuta se limitó al reflejo simple de todo aquello que ella fue describiendo, conforme terapeuta y cliente fueron familiarizándose, la retroalimentación fue extendiéndose a las actitudes y al comportamiento que ella relataba o bien, del que mostraba durante la sesión. En un principio, Bianca pasaba la mayor parte de la sesión sentada en una silla, con los pies juntos arriba del estribo y encorvada, no miraba al terapeuta mientras hablaba y raramente lo hacía cuando era éste el que tomaba la palabra. Conforme pasaron las sesiones y cuando Bianca decidió finalmente terminar con el acompañamiento, su comportamiento y sus actitudes mostraron un claro contraste: Bianca permanecía sentada durante las sesiones, pero ahora lo hacía más erguida y mostraba una postura muy relajada, su voz se había vuelto más sonora y había dejado de desviar la mirada. Su aspecto físico también mostró cambios durante el proceso: modificó su peinado, descubriendo así su rostro, los raspones recientes habían desaparecido casi por completo y lucía un uniforme planchado y limpio, había cambiado la falda de su uniforme y sus zapatos lucían ahora pulcros, además, unas semanas antes sus padres habían comprado los anteojos que necesitaba, por lo que solía

usarlos en clase; en las dos últimas sesiones, Bianca asistió con un poco de maquillaje en el rostro, que aunque estaba prohibido según las reglas del colegio, muchas alumnas solían llevarlo. Cuando el terapeuta le hizo notar todos estos cambios, ella respondió que no tenía idea de que fueran tan numerosos, estaba consciente de los más importantes, como el peinado o el maquillaje, pero no de que su aspecto hubiese cambiado con tanto detalle, conforme avanzó la conversación, Bianca aseguró que estos eran un reflejo de cómo se sentía por dentro, es decir, que ahora era un individuo más congruente entre sus emociones, sus actitudes y su comportamiento.

Cuando decidió abandonar el acompañamiento, los profesores también habían notado cambios en ella, aseguraban que aunque aún platicaba en clase, ahora entregaba sus trabajos a tiempo y no solía faltar, además de ser más participativa. Bianca afirmó también que estaba conforme con su situación familiar y que había dejado de pensar en las sesiones de acompañamiento como algo necesario. Se le recordó que terminar con el acompañamiento era decisión suya y que podía recurrir nuevamente a cualquiera de los terapeutas cuando así lo considerara. Bianca no volvió a solicitar el servicio y no se recibieron reportes negativos de consideración.

Eric Jesús

Antecedentes

Al momento de iniciar el acompañamiento, Eric contaba con 13 años de edad, es el mayor de tres hermanos, su padre es arquitecto y su madre es ama de casa. Inició el proceso por orden de la Subdirectora y él aceptó continuar con este. Más tarde, la subdirectora comentó que se trataba del hijo de un conocido suyo y le interesaba mucho su evolución.

Eric tiene el paladar hendido y labio leporino leve, lo que provoca que al hablar, sea difícil entender claramente lo que dice y se produzca un sonido nasal muy evidente.

Aspectos relevantes durante el proceso

Durante su participación en el primer taller para alumnos, pudo observarse que Eric era muy tímido al estar en grupo, en más de una ocasión se negó a hablar durante las

actividades. En un inicio, se reportó a Eric con falta de socialización y falta de integración al grupo, por lo que las sesiones se enfocaron a indagar al respecto, sin embargo, también se descubrió que tenía un promedio bajo. Durante el acompañamiento Eric mostró un evidente deseo por subir al máximo su promedio, calificándolo como su máxima prioridad, sus mayores metas eran ser un gran arquitecto y ayudar a su hermanita de 5 años a ser presidente de la república, por lo que pretendía hablar con todos sus maestros para que le ayudaran con la escuela, logrando entonces sacar las mejores calificaciones.

El caso de Eric llamó la atención después de un par de sesiones, pues durante todo el transcurso del acompañamiento, su discurso se centraba en sus calificaciones, en sus sueños de ser arquitecto y en ayudar a su hermana a ser presidente. Incluso, cuando se le preguntaba acerca de cómo se llevaba con sus compañeros de grupo, parecía ignorar la pregunta y repetía una vez más el tema, también al preguntarle sobre sus sentimientos y emociones, se desviaba del tema y regresaba a hablar sobre sus calificaciones y sobre su hermana; luego, al preguntarle, acerca de sus padres, fue poco lo que habló de su padre y regresó al mismo tema. Por último, se le preguntó por qué al hacerle una pregunta, se desviaba del tema y regresaba a lo anterior. En esa ocasión, ignoró totalmente la pregunta y volvió al tema de ser un gran arquitecto para ayudar a toda su familia.

Sesiones después, Eric decidió abandonar el acompañamiento pues las sesiones le habían provocado problemas y quería esforzarse en subir su promedio de ocho. Se le invitó a regresar en cuanto quisiera, pero no se ha tenido noticia alguna desde entonces

5.1.5.Resultados Generales

5.1.5.1.Aspectos relevantes del primer y segundo taller para alumnos

La principal característica de los alumnos del primer taller es que fueron seleccionados por que presentaban problemas como bajas calificaciones, faltas o por problemas de conducta; mientras que para el segundo taller los alumnos que estaban interesados en tomarlo acudieron voluntariamente y en su mayoría permanecieron en el taller con una actitud más participativa y dispuesta al cambio.

En el trabajo durante el primer taller, las sesiones fueron realizadas con mayor dificultad debido a que los alumnos no mostraban disposición a participar y se distraían constantemente; mientras que en el segundo taller estos mostraron mayor disposición a seguir las instrucciones, mayor participación durante las retroalimentaciones y en general los alumnos hacían comentarios al respecto del lo que habían aprendido y a la importancia que le daban a continuar con su asistencia, mientras que los alumnos del primer grupo manifestaban al inicio, que asistían al taller para no tener que permanecer en clase. Después de un tiempo, al ser aplicada la técnica del “vaso de vidrio”, los alumnos del primer taller comenzaron mostrar una mayor disposición, trabajando con mayor apertura y participación en las técnicas aplicadas. Así mismo, tanto la subdirectora como dos de los maestros expresaron a los facilitadores en algunas oportunidades que habían notado cambios en algunos de los alumnos; esta retroalimentación resultó bastante favorable pues fue gracias a esta que fue posible notar los primeros resultados de la investigación.

En el primer taller se observó un caso sobresaliente, donde uno de los alumnos de nombre Diego no prestaba atención durante las actividades, al principio era presumible que se trataba de falta de interés y una fuerte resistencia, pero a lo largo de las sesiones se observó que siempre era el primero en terminar los cuestionarios y las actividades provocando que se distrajera con frecuencia y distrajera a otros alumnos mientras esperaba al resto de los asistentes. Al terminar una de las sesiones un facilitador se acercó para preguntarle su opinión acerca de las actividades. Al entablarse el dialogo, Diego reportó que su madre era psicóloga y que varias de las actividades le eran familiares, mientras que otras le parecían fáciles. Después de este acercamiento y aprovechando sus conocimientos se le invitó a participar como monitor en las retroalimentaciones lo cual realizó durante el resto de las sesiones. Después del primer acercamiento se le preguntó el por qué de sus problemas académicos y mencionó que las materias le resultaban fáciles, pero que las preguntas de los maestros le parecían “tontas” y se sentía aburrido, fue entonces que se le mencionó la posibilidad de cambiar a una escuela que se ajustara mejor a sus necesidades.

Como se describió anteriormente en la técnica “el árbol de navidad” (véase página 125) Al final del taller se pidió a los alumnos que escribieran en un papel como les había parecido el taller y describieran aquello que les había aportado; al revisar las notas del

primer taller se encontró que a los alumnos manifestaban su satisfacción ante lo aprendido en el taller con respecto a sus características personales y el cómo ser más congruentes entre lo que piensan, hacen y actúan; mientras que en el segundo taller los alumnos mencionaron haber quedado satisfechos con las actividades y haber comprendido mucho acerca de porque actuaban de una u otra manera.

Es de mencionarse que los alumnos que asistieron a los talleres mostraron actitudes que les permitieron modificar aspectos que les ocasionaban problemas, además de aprender a comprometerse más consigo mismos y comprenderse mejor. Aunque los alumnos seguían reportando problemas y no se realizó un registro de la cantidad o la naturaleza de estos, ya que de acuerdo a este enfoque dichos datos no son requeridos; lo que se observó a lo largo de la investigación fue que los alumnos tenían más habilidad para resolver sus problemas, es decir, seguían teniéndolos pero tal como se pudo apreciar durante algunas sesiones individuales, los alumnos manifestaban expresiones como: "ya no me importa tanto" que luego se convirtió a "ya no me afecta tanto" y posteriormente a "lo estoy tomando con calma". En conclusión resolvían problemas a mediano-largo plazo, pero primero dejaba de afectarles, dichos problemas dejaban de "doler" según una de las alumnas.

Entre el primer y el segundo taller para alumnos, por iniciativa de los directivos se convocó a una reunión entre los profesores y los facilitadores, con el fin de retroalimentar el trabajo de los segundos; durante la misma los profesores externaron diversas problemáticas durante la realización del taller: Estos se vieron afectados durante los traslados de los alumnos desde su clase regular hasta el taller, pues algunos alumnos usaron la situación para afirmar que asistían a este cuando en realidad salían al patio durante ese tiempo; De igual manera, algunos alumnos usaban como excusa su asistencia al taller cuando no presentaban tareas o trabajos de sus respectivas materias; Cuando algún maestro confrontaba a algún alumno con respecto a un problema en su materia, este "le contestaba" al maestro de una forma que calificaron como irrespetuosa, cuestionando luego a los facilitadores si era algo que ellos habían sugerido al alumnado o era un efecto previsto por ellos; Solicitaron también que se les entregaran los resultados cuantitativos del diagnóstico y la evaluación de los asistentes al taller. Los facilitadores explicaron a los docentes las

características del proyecto, como el hecho de no incluir evaluaciones o mediciones durante el proceso, así como su desaprobación ante una falta de respeto por parte de los alumnos.

Después de la anterior explicación por parte de los facilitadores, los docentes hicieron énfasis en lo que ellos consideraron errores en la metodología, la logística y su desacuerdo ante la falta de evaluaciones. Luego de la reunión ya citada, los facilitadores hicieron algunas modificaciones en la forma de solicitar la asistencia de los alumnos al segundo taller, siendo ellos y no las prefectas quienes solicitaban a los alumnos de sus respectivas clases. Esta medida también fue tomada con los alumnos que asistían al acompañamiento individual.

Las principales incidencias del primer taller fue el cambio de disposición de las butacas para mejorar el trabajo durante las sesiones. Una incidencia en común fue que en varias ocasiones varios de los alumnos no participaban en las actividades como la mayoría, y al distraerse provocaban que otros compañeros se distrajeran también, lo cual se controló gracias a la intervención de los tres facilitadores permitiendo mantener el control del grupo la mayor parte del tiempo.

Otra incidencia muy significativa fue que en el segundo taller, varios alumnos comenzaron a desertar manifestando que los maestros no les justificaban las faltas y no les recibían los trabajos y las tareas de sus respectivas materias. Esto resultó muy negativo para la aplicación del proyecto pues alrededor de quince participantes abandonaron el mismo antes de terminarlo, cuando estos casos se hicieron más frecuentes, los facilitadores optaron por enviar notas escritas a los profesores dando fe de la asistencia de los alumnos al taller y así evitar que los alumnos faltaran a ambas actividades.

5.1.5.2. Aspectos relevantes del taller para padres

Como se mencionó anteriormente, la principal característica de los padres del taller es que fueron citados por la institución y se encontraban condicionados a asistir pues se les había dicho que habría consecuencias por faltar, esto provocó comentarios de molestia cuando se les explicó que su asistencia era voluntaria. Durante las sesiones la mayoría de los padres se mostraron muy cooperativos y participativos, incluso, mientras que al

principio del taller pidieron que las sesiones fueran reducidas por cuestiones de tiempo y horario; en la última sesión los mismos dijeron que hubieran preferido tener más sesiones pues deseaban “seguir aprendiendo”. El principal problema de trabajar en el auditorio, fue que los padres no contaban con espacio para interactuar ya que las butacas no eran móviles y solo podían interactuar con las personas que se encontraban a los lados.

Aunque estaba planeado que los padres realizaran una serie de cuestionarios y pruebas proyectivas se presentó una situación imprevista: en la segunda sesión una de las madres de familia se acercó a uno de los facilitadores y mencionó que no sabía leer ni escribir, solicitando que alguno de los facilitadores la apoyara y así completara sus actividades. Debido a esto se decidió eliminar los cuestionarios y utilizar únicamente la retroalimentación oral después de las actividades grupales.

Otra incidencia sucedió en la primera sesión, cuando antes de iniciar con las actividades, una de las madres de familia se acercó a los facilitadores en compañía de su hija para solicitar detalles acerca de las actividades del taller para alumnos los cuales se le ofrecieron de forma oral; luego de eso, nos requirió los resultados obtenidos por su hija en el taller a manera de diagnóstico “para poder tratarla” según sus palabras, al mismo tiempo se observó que la alumna comenzó a frotar sus manos y hacer distintas gesticulaciones, además de cambiar constantemente la dirección de su mirada; fue entonces cuando se le explicó a la madre el enfoque con el que se había trabajado, señalando que en éste no se realiza un diagnóstico como tal. Una vez hecho esto, la madre nos informó que ella era psicóloga y que necesitaba los datos para llevarle un seguimiento a su hija, entonces se le invitó a que hablara con ella y aprovechara las técnicas que se iban a realizar en el taller las cuales estaban enfocadas precisamente a la comunicación entre padres e hijos. Una vez dentro de taller y con los demás asistentes cuestionó a los facilitadores acerca del diseño experimental del taller para padres preguntando si se trataba de un Pretest - Posttest donde se realizaría un diagnóstico y una evaluación para comparar resultados. Nuevamente se aprovechó esta oportunidad para explicar a todos los asistentes la forma de trabajar del taller. Después de las dos primeras técnicas la madre de familia preguntó si podía retirarse del taller pues tenía otro compromiso, en las posteriores sesiones ya no estuvo presente.

En contraste, otra de las asistentes se mostró muy participativa a lo largo de las sesiones; durante la técnica “mariposas” se adelantó a la retroalimentación por parte de los facilitadores señalando que no deseaba calificar el trabajo de los demás asistentes pues cada mariposa había sido hecha con el trabajo y el esfuerzo de cada uno y escoger una sobre las demás sería injusto. Mas tarde, durante la técnica “prejuicios inconscientes” nuevamente llegó al *insight* mucho antes que los otros padres de familia, situación que fue aprovechada cuando se le invitó a pasar al frente y hacer el rol de la segunda “mamá regañona”. Estos dos ejemplos ilustran su desempeño y apoyo para el taller y fue ella quien mostró el mayor cambio durante la realización del mismo. Para terminar de ilustrar este caso particular, al final de la última sesión, cuando los alumnos debían entregar el moño amarillo a sus padres, el hijo de esta participante se negó repetidas veces a realizar el ejercicio y en el momento en que los asistentes recibían el moño y experimentaban un momento cumbre, uno de los facilitadores notó que esta participante se mostraba cabizbaja y aislada del grupo. Ante esta situación un facilitador la invitó a abrazar a otro de los niños que se encontraban en ese momento en el auditorio, con lo que pudo exteriorizar todas sus emociones.

5.1.5.3. Aspectos relevantes del acompañamiento individual

En general, los alumnos se mostraron muy retraídos durante la primera sesión, esto es obvio si pensamos que al momento de conocerse el alumno y el terapeuta, es obligatoria una fase de “rompimiento del hielo” donde se genera la confianza mutua, sin embargo en la mayoría de estos casos existió otro factor que explica la dificultad con que se inició cada caso: muchos de los alumnos iniciaron el acompañamiento individual por decisión de los directivos y los profesores, estos alumnos expresaron que creían acudir con alguien que los iba a regañar, reprender o bien que se les iba a hacer algún tipo de reporte e incluso uno de los alumnos reportó haber creído que se le iba a expulsar en ese momento. Una vez que el terapeuta explicaba las características del acompañamiento individual esta situación se veía disminuida significativamente, lo que permitía dar inicio al proceso.

A lo largo del acompañamiento individual se presentaron problemas con la disponibilidad de las aulas usadas para este fin, en algunas ocasiones, fue necesario trabajar en el aula de usos múltiples, donde cada terapeuta se instalaba en una de las esquinas, para

evitar que los otros escucharan lo que se decía; esta situación fue obviamente desfavorable para el proceso de desarrollo de cada alumno y para el ambiente mismo de las sesiones. En otra ocasión, al llegar a los cubículos que se nos estaban facilitando, estos se encontraban ocupados pues se estaban entregando cheques a varios maestros. En ese momento, el aula de usos múltiples y la biblioteca se encontraban ocupados y, mientras buscábamos se buscaba una aula dónde realizar las sesiones, una de las maestras, que resultó ser la titular de la materia de dibujo, nos permitió utilizar su aula, luego de escoltarnos a ella, y abrirla, se retiró confiándonos el cerrarlo al terminar las sesiones, nuevamente cada terapeuta se ubico en un espacio alejado y citó a sus alumnos de acompañamiento. Esta misma situación, se repitió en dos ocasiones más, en la primera se utilizó el laboratorio y en la segunda y al no encontrar un espacio para trabajar, sé fue necesario retirarnos y posponer las sesiones.

Si bien en el presente trabajo se describen solo los casos más representativos, la población que recibió la atención, que fue de alrededor de 30 alumnos, mostraron problemáticas similares, cada uno desarrolló un acompañamiento acorde a sus propias características obteniendo que aquellos que siguieron un proceso más largo desarrollaran su habilidad para solucionar problemas y incrementara su autoconocimiento,

Un resultado que el acompañamiento individual y los dos talleres compartieron fue que los alumnos modificaron las actitudes que tenían hacia los maestros, durante ese proceso expresaban su enojo y su molestia en forma poco asertivas lo cual, como es de esperarse, afectaban las relaciones entre los alumnos y los maestros deteriorando a su vez las relaciones entre los maestros y los terapeutas. Estos últimos decidieron platicar con los alumnos acerca de estas actitudes invitándolos a buscar una mejor solución, si bien el hecho de ir a terapia no fue la fuente de estos problemas pues otros alumnos que no asistían al acompañamiento se encontraban en situaciones como esta, los maestros percibían que era una de las principales causas. Nuevamente los alumnos que llevaron un acompañamiento más largo fueron los que dieron una mejor solución ante esta problemática.

Como ejemplo a lo anteriormente descrito se puede mencionar el caso de Pavel, el cual modificó sus actitudes hacia los maestros, ya que sé comportaba de una forma más

desafiante que otros alumnos y los maestros buscaban corregir su comportamiento por medio de castigos como “la realización de planas” que podían ir desde 100 hasta 500 repeticiones, no aceptarle trabajos o sacarlo de clase. A través de la sesiones Pavel se dio cuenta que esa actitud no era la adecuada para arreglar sus problemas y una vez que aprendió a controlar mejor sus emociones comenzó a comportarse de una forma más asertiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la vida del cada ser humano existe una amplia variedad de lugares donde se da la interacción social, uno de los principales es en la escuela. El ambiente escolar es un lugar de interacción del ser humano con sus iguales donde adquirirá conocimientos que le ayudarán a incorporarse a la sociedad como individuo. En el caso de los alumnos de secundaria, la escuela es un lugar de interacción donde también se manifiestan cambios tanto en el físico como en lo psicológico, este aspecto puede ser un foco de atención determinante ya que es, como se mencionó, donde marca su individualidad e independencia de la familia.

El presente trabajo no se limita a observar las interacciones de un grupo. En este caso de adolescentes, sino también a indagar en las impresiones que cada uno de los integrantes del mismo tiene de esa interacción y qué otros procesos le provoca estar inmerso en dicho ambiente, usando como un recurso a la Psicología Social y a su vez el Enfoque Humanista.

Dentro de la literatura revisada se suele hablar de los adolescentes como un problema social, que al interactuar usan la socialización primaria se convierten en miembros de la sociedad y se identifica con los otros significantes en diferentes formas emocionales, acepta roles y actitudes de los otros significantes, es decir, los internaliza y se apropia de ellos, volviéndose así capaz de identificarse a si mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible.

Como se puede ver a través de los resultados descritos, los alumnos de la secundaria presentaban algunas deficiencias en su proceso de socialización que pudieron observarse a través de los problemas que fueron reportando, alterando la percepción de los alumnos hacia los profesores y viceversa. De acuerdo al enfoque humanista se menciona que la persona posee un potencial que ayudará a su autorrealización ya que es el único que posee potencial para solucionar sus problemas y es el único que se puede conocer totalmente. Partiendo de esta premisa es como los talleres fueron diseñados de tal forma que los participantes se desarrollaran por sí mismos más que por la intervención de los coordinadores.

Así a lo largo de las Sesiones del taller, los alumnos fueron aprendiendo nuevas cosas que según las expectativas iniciales, le ayudaran mejorar sus experiencias de vida. Estos nuevos aspectos se reflejaron en las calificaciones de las asignaturas y en las diversas acciones entre compañeros, esto se pudo apreciar gracias a que alumnos del primer taller se acercaron a los facilitadores durante la aplicación del segundo, ofreciéndonos su apoyo o bien solicitando entrar nuevamente a las sesiones.

Dentro de los talleres para alumnos podemos mencionar una diferencia muy notable entre ambos grupos: en el primer grupo los alumnos fueron seleccionados por la dirección ya que presentaban problemas que iban desde bajo aprovechamiento hasta faltas en clase y estas características podían verse reflejadas en el trabajo dentro del taller donde los alumnos no seguían todas las instrucciones en un principio mientras que en el segundo se trataba de un taller donde asistían alumnos que presentaban un interés que se reflejaba en una amplia disposición para llevar a cabo las técnicas y seguir las indicaciones. Lo anterior puede compararse con lo que Rogers explica acerca de que la libertad de elección es esencial para una existencia plena.

De acuerdo a la terapia centrada en el cliente. Cada persona posee una percepción especial y por medio de ella busca potencializar su realización. Esto se reflejó en el acompañamiento individual cuando los alumnos a base de sus propios comentarios que fueron reflejados por los terapeutas, iban encontrando después del *insight* la solución a sus problemas. También se puede señalar que existen ocasiones en que la terapia centrada en el cliente de Rogers es aplicable en varios casos proporcionando cambios en la conducta aparente y en la propia cognición de los alumnos, pero en otros este enfoque ayuda muy poco, es decir, cuando no se han dado las condiciones necesarias para el acompañamiento, como fue el caso de aquellos alumnos que se presentaron con mecanismos de defensa que evitan el sufrimiento de la persona por medio del bloqueo de la fuente de información, o bien, cuando el alumno simplemente no deseaba el acompañamiento. Por ello fue necesaria la utilización de otras técnicas de terapia que tal vez siendo más directivas pudieron sobrellevar estas defensas, abriendo camino entonces a aquellas no directivas.

Por medio de los talleres los alumnos fueron mostrando mayor habilidad para experimentar nuevas situaciones de forma más efectiva, de acuerdo a lo que los alumnos del primer taller mencionaron; solucionando problemas en los contextos familiar y escolar.

Así es posible afirmar que lo que menciona Rogers (en Lafarga y Gómez del Campo, 1994) acerca de relación terapéutica, efectivamente produce cambios en el comportamiento y en las relaciones que tienen las personas con los demás.

Durante el acompañamiento individual los terapeutas indagaron en el pasado y presente de sus clientes, les hicieron reconocer sus sentimientos y pensamientos influyendo en su proceso de crecimiento como persona siempre con base en el Enfoque Humanista, confirmando que cuando se concluye un proceso psicoterapéutico donde el terapeuta usa sus actitudes, produce que las personas se conozcan a si mismas, aprendan a resolver sus problemas, a usar la comunicación como un método, entre otras, tal como lo menciona Rogers (en Rogers y Dymond, 1954). Un aspecto importante para que la terapia sea funcional es que la persona tenga una motivación propia que promueva el cambio personal como lo son los acompañamientos descritos anteriormente donde los alumnos se comprometieron y trabajaron dentro del mismo llevando a cabo su proceso de forma activa.

Dentro de la terapia humanista busca el liberar el potencial de crecimiento que se encuentra dormido dentro de la persona y al desarrollarlo facilitará el desarrollo y la autorrealización. Así es posible notar además que muchos de los alumnos que tomaron el acompañamiento individual presentaban una traba en el desarrollo de las necesidades que Maslow describe, durante el desarrollo del proceso, los alumnos aprendieron a identificar y desarrollar dichas necesidades pasando a los siguientes niveles, como son los casos de Ana Gabriela y Bianca Isela, que se mostraban sin estima y respeto respecto a si mismas y lo fueron desarrollando permitiendo su crecimiento como persona y el paso al siguiente nivel de desarrollo.

Sería imprudente afirmar que la terapia solo es logro del terapeuta ya que dentro de esta el cliente busca liberar su potencial de crecimiento, que le permitirá aprender a comprenderse a si misma como persona. Así como Rogers (en Lafarga y Gómez del Campo, 1994) menciona que la terapia es en si misma un cambio, ya que la interacción dentro de la relación terapéutica es por si sola una experiencia de crecimiento donde la persona aprende a comprenderse a si misma, a tomar dediciones importantes independientemente y a relacionarse satisfactoriamente con los demás; Tampoco se trata del único cambio significativo, además del contexto de terapia, otros aspectos son

importantes para que, dentro de esta, la persona se desarrolle. Es entonces de vital importancia que la iniciativa esté presente en el cliente, aunque no necesariamente debe estarlo desde antes de iniciar el proceso, es decir, no es necesario que el cliente sea “quien busque la ayuda”, basta con que esté dispuesto a recibirla. Esto pudo observarse entre los casos que se acompañaron, como el de Bianca Isela, que aunque su proceso fue iniciado por iniciativa de los profesores, la construcción de una buena atmósfera permitió que la resistencia y el proceso se llevaran a término satisfactoriamente.

A diferencia del proceso señalado anteriormente, donde el cliente tuvo un desarrollo muy significativo, el caso de Eric fue donde el terapeuta tuvo el desarrollo más importante: Aunque se trataba de un caso complejo, por las circunstancias particulares ya descritas, fue especialmente difícil para el terapeuta llegar a una aceptación positiva incondicional completa hacia el cliente, ya que sus ideas previas y su propia ideología, le impedían identificarse con él, por lo que el proceso de “desprenderse de si mismo” para poder entender al otro fue sumamente complicado, pero a su vez, sumamente enriquecedor. Pese a que Eric decidió terminar el proceso antes de que se dieran resultados significativos, a partir de la realización de ese proceso pudieron observarse avances de otros clientes en los que participó el mismo terapeuta, pudiendo concluir que no solo el cliente es quien se encuentra en un proceso de “cambio” y “desarrollo” como ser humano, sino también el terapeuta, por estar dentro de un proceso de terapia (aunque no sea receptor de este), también se encuentra sujeto al cambio.

A través del trabajo realizado con los adolescentes de la escuela los terapeutas pudieron observar una gran variedad de cambios y diversas situaciones que son descritos en la teoría, más allá de los cambios físicos acontecidos en la pubertad, los alumnos se mostraban preocupados por los cambios psicosociales, pues en muchos casos la pubertad había quedado atrás durante los últimos años de la primaria y al inicio del ciclo escolar que estaban cursando. Existieron casos, por ejemplo, en los que un alumno había introducido bebidas alcohólicas, otros eran sorprendidos fumando y otros (los más frecuentes) sobre altercados entre los alumnos dentro y fuera del plantel. Esto concuerda con lo expuesto en el capítulo tres respecto a los conflictos a los que en general se enfrentan los adolescentes, sin embargo también se constató, como se expuso en la revisión teórica, que hacer

generalizaciones con respecto a los problemas de los adolescentes, sus emociones o su percepción del contexto, pone en riesgo al especialista a crear prejuicios o estereotipos sobre el propio adolescente, lo que dificulta especialmente que el terapeuta se desprenda de su propia concepción o de sus propias ideas y se vuelva empático respecto al otro.

Aun cuando en retrospectiva, los cambios que pudieron observarse entre el alumnado y sus padres fueron significativos, el tiempo de trabajo en la escuela no fue el necesario para provocar un cambio muy amplio en la percepción de los alumnos acerca de los maestros. Ya que muchos de ellos aún tomaban como negativas las formas de trabajo en la escuela. Retomando lo explicado por Valentín (2004) pudo notarse esta diferencia en la concepción pedagógica del adolescente, pues en un principio los docentes e incluso los propios terapeutas mantenían la noción del adolescente como aquel que “carece” de las características de un adulto o como el que “sufre” el paso por esta etapa del desarrollo necesitados entonces de constantes correcciones ante su “mal comportamiento”; Sin embargo, entre los terapeutas y hacia el final del proyecto esta concepción se apoyó en aquello que el autor sustenta en la etimología. Durante las sesiones era necesario “no dirigir” al alumno, lo que implica otras abstinencias como “no corregir”, “no regañar”, “no castigar”, entre muchas otras. Era necesario ser empáticos, desprenderse de los prejuicios, fue entonces cuando su potencial y su disposición al cambio se vio libre de obstáculos y entonces avanzar hacia la autorrealización por si mismos.

Aunque durante la fase de construcción del proyecto se consideró la realización de un taller dirigido a los docentes, su aplicación se vio imposibilitada debido las políticas internas de la escuela y a la falta de un horario adecuado para su aplicación, pues los maestros rehusaron suspender clases para asistir al taller aún cuando los directivos ofrecieron otras opciones. Debido a lo anterior, se sugiere un seguimiento centrado especialmente en las prácticas docentes y su perfeccionamiento como la construcción de un taller donde se puedan trabajar cuestiones como los cambios psicológicos en los alumnos, cómo se ven alterados los aprendizajes, la perspectiva de los alumnos respecto a la escuela, entre otros; con el fin de que los maestros reciban retroalimentación y se promueva una actitud más cercana al Enfoque Humanista.

Aun cuando el proyecto consideró a los padres de familia, los asistentes estuvieron lejos de abarcar la totalidad de la población, por lo que se recomienda seguir poniendo atención a este vértice del triangulo educativo y buscar alternativas para promover su participación.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (1998). **Aprender jugando 1 “Dinámicas vivenciales”**. México: Limusa.
- Acevedo, A. (1998b). **Aprender jugando 2. “Dinámicas vivenciales”**. México: Limusa.
- Acevedo, A. (1998c). **Aprender jugando 3. “Dinámicas vivenciales”**. México: Limusa.
- Alfaro, I. J. (2005). **Psicología Comunitaria y Políticas Sociales: Análisis de su desarrollo en Chile**. Psicología Científica.com (En red). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-147-1-psicologia-comunitaria-y-politicas-sociales-analisis-de-su-d.html>.
- Alfaro, I. J. (1993). En: Bastidas, T. A. (2004). **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador.
- Allport, G. (1961). **Pattern and Growth in Personality**. New York: Rinehart & Winston.
- Allport, G. (2001). **Estudio de valores: una escala para la medición de los intereses dominantes de la personalidad**. México: Manual Moderno.
- Banchs, R. M. A. (1994). **Corrientes teóricas en Psicología Social desde la Psicología Social experimental hasta el movimiento Construccinista**. Argentina: Material de la maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Baptista, L. P., Fernández, C. C. & Hernández, S. R. (2001) **Metodología de la Investigación**. México: McGraw Hill.
- Bastidas, T. A. (2004). **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador. (En red) Disponible en: <http://www.drbastidas.com/>
- Berger, P. & Luckman, P. (1994). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergman, D. (1951). “Counseling Methods and Scientific Responses”. Journal of Consultant Psychology. (15), 216-224.
- Berlo, D. (1989). **El proceso de la comunicación**. México: El ateneo.
- Blair, G. & Jones, S. (1983). **Cómo es el adolescente y cómo educarlo**. Argentina. Paidós.
- Blaya, J. & Guillén, F. (1985). La adolescencia y el crecimiento psíquico. En: **Enciclopedia de la psicología Océano**. (Vol. 3, 15-19, 43-17). España: Océano.
- Bobadilla, D. & Sánchez, J. R. (2004), **La Adolescencia: Cuerpo y Emociones**. Trabajo presentado para la acreditación del la materia: Psicología Clínica III en la

- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Tlalnepanla México, 25 de Noviembre del 2004. Disponible en: roshua_quest@yahoo.com
- Bobó, G. (2003). **Adolescencia**. Monografias.com (En red) Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/adolescencia/adolescencia.shtml>
- Borda (1959) en: Bastidas, T. A. (2004). **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador.
- Cabanach, R., Núñez, J. & García-Fuentes, C. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. Cabanach (Ed.), **Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante**. (92-128). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Canarias (2001). **Sobrevivir a la adolescencia**. Gobierno de Canarias (En red) Disponible en: http://www.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/su_salud/jovenes/adolescencia.html
- Cava, M. J., Musitu, G. (2000). **La potencialización de la autoestima en la escuela**. España: Paidós.
- Clay, L. H. (1984). **Introducción a la Psicología Social**. México: Trillas.
- Coleman, J. C. (1987). **Psicología de la adolescencia**. España: Morata.
- Conger, J. (1979). **Adolescencia: generación presionada**. Holanda: Harper and Row Americana.
- Corchado, V. A. (2004). **Psicología Aplicada Laboratorio V**. Clase teórico-práctica de técnicas de relajación impartida el 14 de Septiembre del 2004. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Deutsch, M. & Krauss, R. M. (1985). **Teorías en Psicología Social**. México: Paidós.
- Díaz, M. J. (2003). “Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género”. Revista del Colegio Oficial de Psicólogo, 84 (Enero), (En red) Disponible en: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1053>.
- Dillon (2001) “Margaret Mead 1901-1978”. Perspectiva: revista trimestral de educación comparada, XXXI (3), 501-517.
- Erikson, E. (1982). **Sociedad y adolescencia**. Siglo XXI editores.
- Escalante, F. (2005). **Cómo prevenir conductas autodestructivas**. México: Producciones Educación Aplicada.

- Fernández, M. O. (1997). **Abordaje teórico y clínico del adolescente**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García, F. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu & P. Allat (Ed), **Psicología de la Familia**. (52-85) Valencia: Albatros.
- García, F. A. & García A. B. (1996). **Lógica: teoría y práctica**. México: Ducere, S. A. de C. V.
- Gentile. (1920). Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento. Firenze: Vallecchi. Citado en A. Ponce (1981). **Humanismo burgués y humanismo proletario. De Erasmo a Romání Rolland**. México: Cartago.
- Girard, G. A. (2004). **Aspectos éticos de la Atención de Adolescentes y Jóvenes**. Comité de Adolescencia de la Sociedad Latinoamericana de Pediatría (ALAPE).
- Guisado, F. (2002). El miedo a madurar en mujeres con obesidad mórbida postgastrectomía: predictores clínicos. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 22 (81).
- Hart, J. (1970). **New directions in client centered therapy**. Boston: Houghton Mifflin.
- Horrocks, J. E. (1990). **Psicología de la Adolescencia**. México: Trillas.
- Hurlock, E. (1980). **Psicología de la adolescencia**. España: Paidós,
- Jacobson, E. (1938). Progressive Relaxation. Citado en P. Kendall & J. Norton (1988) “Intervenciones con individuos: terapias conductual, cognoscitiva y cognoscitivo-conductual”. **Psicología Clínica. Perspectivas científicas y profesionales**. México: Limusa.
- Jaffe, M. L. (1998). **Adolescence**. Estados Unidos: Wiley.
- Jensen, A. J. (2001). **Adolescence and emerging adulthood**. New Jersey: Prentice Hall – Upper Saddle River.
- Jourard, S. & Landsman, T. (1998). **La personalidad Saludable**. México: Trillas.
- Kaplan, L. J. (1986). **Adolescencia el adiós a la infancia**. Argentina: Paidós.
- Keller, S. F. (1918). **La definición de Psicología**. México: Trillas.
- Kerlinger, F. N. (1975). **Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología**. México: Interamericana.
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1995). **Adolescence: a developmental transition**. United States: John Wiley & Sons, INC. Second edition.

- Krech, D., Crutchfield, R. & Ballachey, E. (1978). **Psicología Social**. Madrid: Biblioteca nueva.
- Lafarga, J. & Gómez del Campo. (1988). **Desarrollo del Potencial Humano, Aportaciones de una Psicología Humanista**. Volumen I. México: Trillas.
- Lafarga, J. & Gómez del Campo. (1992). **Desarrollo del Potencial Humano, Aportaciones de una Psicología Humanista**. Volumen VI. México, Trillas.
- Lafarga, J. & Gómez del Campo. (1994). **Desarrollo del Potencial Humano, Aportaciones de una Psicología Humanista**. Volumen III. México: Trillas.
- Leao, C. (1982). **Adolescencia: sus problemas y su educación**. México: Uteha.
- Leon, R. J. (1996). **Psicología Social. Una guía para el estudio**. España: Kronos.
- Llinares, I., Molpeceres, A., Musitu, P., & Musitu, G. (2001). “La autoestima y las prioridades personales de valor” Anales de Psicología, 17 (2), 189-200.
- Mann (1978). Citado en: T. A. Bastidas, (2004). **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador.
- Martínez, M. (1996). **La Psicología Humanista. Fundamentación Epistemológica, estructura y método**. México: Trillas.
- Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**. New York: Harper.
- Maslow, A. (1988). **El Hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser**. México, Kairós y Colofón S.A.
- Massó, C. F. (2000). **Epistemología del Análisis Transaccional**. (En red). Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/M-00407/EPISTEMOLOGIA.HTM>.
- McDonald, A., Clyman, M. (1995). **Adolescent depressed mood, reports of suicide attempts, and asking for help**. Winter. (En red). Disponible en: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_n120_v30/ai_17856534.
- McKinney, J. P., Fitzgerald, H. E., Strommen, E. A. (1982). **Psicología del desarrollo. Edad adolescente**. México: Manual moderno.
- Méndez, I., & García-Fernández. (1997). “Los Miedos en la Infancia y la Adolescencia: Un Estudio Descriptivo”. Revista Electrónica de Motivación y emoción 6 (13), 55-69.
- Messer (1927). “La Filosofía Moderna: Del Renacimiento a Kant”. Revista de Occidente. Citado en: A. Ponce (1938). **Humanismo burgués y humanismo proletario**. México: Cartago.

- Montero (1984). Citado en: Bastidas, T. A. (2004) **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador.
- Morris, G. (2001). **Psicología**. México: Prentice Hall.
- Moscovici, S. (1986). **Psicología Social. Introducción: el campo de la Psicología Social**. Barcelona: Paidós.
- Motrico, Fuentes & Bersabé (2001). “Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia”. *Anales de psicología*, 17 (1), 1-13.
- Núñez Pérez, J.C. & Gonzáles-Pineda, J. A. (1994). **Determinantes del Rendimiento Académico: Variables cognitivo motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto**. Oviedo: Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- Oñate, P. (1989). **El autoconcepto. Formación, medida e implementaciones en la personalidad**. Madrid: Narcea.
- Papalia, E. & Wendkos Olds, S. (1996). **Psicología**. España: Mc Graw Hill.
- Pepín, L. (1975). **La psicología de los adolescentes**. España: Oikos – tau.
- Perinat, A. (2002). **Psicología del desarrollo. Del nacimiento a la adolescencia**. Catalunya: Universidad Oberta de Catalunya.
- Phares, J. (1999). **Psicología Clínica: Conceptos, Métodos y Práctica**. México: Manual Moderno.
- Piaget, J. (1986). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Barral Labor
- Pichón-Riviere, E. (1985). **Teoría del vínculo**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ponce, A. (1981). **Humanismo burgués y humanismo proletario. De Erasmo a Romaní Rolland**. México. Cartago.
- Popper, K. (1989). **Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico**. Barcelona: Paidós.
- Powell, M. (1985). **La psicología de la adolescencia**. México: Fondo de cultura económica.
- Quitmann, H. (1989), **Psicología Humanista**. Barcelona: Heder.
- Ramis, A. (2002). **Psicología Social**; Apuntes de Psicología Social. (En red). Disponible en: <http://www.mallorcaweb.net/arc98/Psicologia/psicosocial.html>.

- Rappaport, J. (1977). **Community Psychology: Values, research and action**. United States: Holg,
- Raser, C., & Burchell, B. (2001). **Introducing social psychology**. Great Britain Editorial Polity,
- Rodríguez, E. M. (1988). **Autoestima: clave del éxito personal**. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. & Kinget, M. (1967). **Psicoterapia y Relaciones Humanas**. Volumen I. México: Alfaguara.
- Rogers, C. & Kinget, M. (1967). **Psicoterapia y Relaciones Humanas** Volumen II. México: Alfaguara.
- Rogers, C. R. & Dymond, R. (1954). **Psychotherapy and personality change**. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosso, M. A. & Lebl, B. (2006) “Terapia Humanista Existencial Fenomenológica: Estudio de Caso”. *Ajayu IV* (1), 25-32.
- Ruiz, J. & Agudo, M. M. (2005), **Psicología Humanista Ahora**. (En red). Disponible en: <http://campus.uab.es/~2059400/>.
- SalonHogar.com (2004). “La adolescencia como un estado de desarrollo”. *Autor* (En red). Disponible en: <http://www.salonhogar.com/ciencias/biologia/adolescencia/estadodedesa.htm>.
- Sánchez & González (1988). Citado en: Bastidas, T. A. (2004). **Psicología Comunitaria**. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato Ecuador.
- Sánchez, A. (2002). **Psicología Social aplicada: teoría, método y práctica**. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez, H. E. (1982). **Psicología educativa**. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez, J. R. (2006). [Entrevista con Susana González González, Subdirectora Académica de la Escuela Normal de Tecamac: El Método Fenomenológico]. Entrevista por videoconferencia, disponible en transcripción enviada por medios electrónicos roshua_quest@yahoo.com.
- Sarason, I. G. (1978). **Personalidad, un enfoque objetivo**. México: Limusa.
- Schlien, J. & Zimring (1974). **Research and methods in client centered therapy**. Boston:

- Houghton Mifflin.
- Schufer, M. (1988). **Así piensan nuestros adolescentes**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Senlle, A. (1988). **Pedagogía Humanista**. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Stagner, R. (1988). **A History of Psychological Theories**. New York: MacMillan Publishing Company.
- Stanley, H. (1975). **Adolescence**. Vol. I. Nueva York: Ayer Company Publishers.
- Sue, D., Sue, D., Sue, S. (1995), **Comportamiento Anormal. 4ta Edición**. México: Mc Graw Hill.
- Tiefer, L. (1980). **Sexualidad Humana: Sentimientos y funciones**. México: DIMSA.
- Tyler, F. B. (1984) “La Psicología Comunitaria y sus implicaciones para los países en vías de desarrollo”. Revista Latinoamericana de Psicología Bogotá, 16, (2), 291-307.
- Valentini, R. (2004) **Etimologías**. España: Lasra.
- Vander Veen & Raskin (1970). **Centered family therapy, some clinical and research perspective**. Boston. Houghton Mifflin.
- Vander Zanden, J. M. (1986). **Manual de Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós.
- Wiesenfeld, E. & Giuliani, F. (2004) “El desarrollo sostenible y la comunidad: una mirada desde la Psicología Social comunitaria”. Revista Universidad de Guadalajara 32 (En red). Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug19/articulo5.html>
- Young, K. (s.f.) Introducción a la Sociología. Citado en Pinto, L. & Villegas, O. (1959) “Concepto y clasificación de los procesos sociales”. Revista Mexicana de Sociología, 21, (2), 485-492.

BIBLIOGRAFÍA

- AACAP (1998). "El Desarrollo Normal En La Adolescencia". American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 58.
- Aberastury, A. & Knobel, M. (1988). **La Adolescencia Normal: Un Enfoque Psicoanalítico**. México: Paidós.
- Aguirre, A. (1994). "**Psicología de la Adolescencia**". Barcelona: Marcombo:
- Boixaren.Mendoza, H. (1995). **Secretos de familia**. México: Milagro.
- Oñate, P. (1989). **El autoconcepto. Formación, medida e implementaciones en la personalidad**. Madrid. Narcea.
- Ordóñez, E; Barcelata, B., Lucio, E. & Duran, P. (2003). **Análisis comparativo del ritmo de vida en dos muestras de estudiantes de la Ciudad de México**. INTERPSIQUIS.
- Pando, M. M. (1998). "Identidad Y Trabajo En Los Adolescentes" Boletín trimestral de la unidad de investigación epidemiológica y en servicios de salud del adolescente, Organización panamericana de la salud, 3, (13), 4.
- Pozo, J. (1994). **Teorías cognoscitivas del aprendizaje**. Madrid, Morata.
- Sánchez, H. E. (1982). **Psicología educativa**. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Sandoval (2004). **Rendimiento escolar en adolescentes: Factores emocionales de riesgo**. INTERPSIQUIS.
- Tortosa, G. (1998). **Una historia de la psicología moderna**. México: McGraw Hill.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Acevedo..... 112, 115, 121, 131,
133, 139, 148, 152, 185
Agudo..... VI, 25, 26, 190
Aguirre..... 97, 192
Alfaro..... 19, 20, 21, 22, 185
Allport..... VII, 41, 42, 185

B

Ballachey..... 2, 3, 188
Banchs..... 10, 185
Baptista..... 107, 185
Barcelata..... 192
Bastidas. 17, 18, 19, 20, 21, 185,
186, 188, 189, 190
Berger..... 4, 10, 185
Bergman..... 29, 185
Berlo..... 52, 185
Bersabé..... 67, 69, 98, 189
Blair..... 67, 68, 83, 85, 88, 185
Blaya..... 66, 70, 95, 185
Bobadilla..... 58, 185
Bobó..... 67, 68, 97, 186
Borda..... 19, 186
Burchell..... 5, 190

C

Cabanach..... 82, 186
Canarias..... 87, 186
Cava..... V, 33, 82, 186
Clay..... 1, 186
Clyman..... 94, 188
Coleman. 67, 68, 70, 76, 95, 186
Conger..... 60, 61, 67, 68, 69, 75,
89, 96, 186
Corchado..... 114, 117, 133, 186
Crutchfield..... 2, 3, 188

D

Deutsch..... 15, 16, 186
Díaz..... 87, 186
Dillon..... VII, 186
Duran..... 192
Dymond..... 30, 181, 190

E

Erikson..... 74, 89, 186
Escalante..... 91, 186

F

Fernández... 67, 68, 89, 93, 107,
185, 187, 188
Fitzgerald..... 63, 65, 188
Fuentes..... 67, 69, 98, 186, 189

G

García82, 92, 93, 102, 186, 187,
188
Gentile..... 25, 187
Girard..... 60, 187
Giuliani..... 21, 191
Gómez del Campo... 26, 27, 28,
29, 30, 33, 34, 43, 44, 45,
181, 188
González-Pineda..... 80, 83, 189
González..... 22, 106, 190
Guillén..... 66, 70, 95, 185
Guisado..... 88, 187

H

Hart..... 29, 187
Hernández..... 107, 185
Horrocks..58, 65, 66, 67, 68, 86,
187
Hurlock.... VII, VIII, IX, 67, 71,
74, 76, 78, 83, 86, 89, 95,
187

J

Jacobson..... 112, 131, 187
Jaffe..... 60, 67, 68, 187
Jensen..... 60, 61, 62, 187
Jones..... 67, 68, 88, 185
Jourard..... 74, 187
Journard..... VII, 70

K

Kaplan..... 58, 61, 62, 187
Keller..... 1, 187
Kendall..... 112, 131, 187
Kerlinger..... 107, 187
Kimmel..... 60, 64, 187
Kinget..... 28, 44, 53, 190
Krauss..... 15, 16, 186
Krech..... 2, 3, 188

L

Lafarga.... 26, 27, 28, 29, 30, 33,
34, 43, 44, 45, 181, 188

Landsman..... VII, 70, 74, 187
Leao63, 67, 68, 74, 94, 102, 188
Lebl45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55,
190
Leon..... 2, 188
Lindgren..... 1, 186

LI

Llinares..... 78, 188

L

Lucio..... 192
Luckman..... 4, 10, 185

M

Mann..... 18, 188
Martínez..... 48, 49, 188
MaslowVI, 26, 35, 36, 38, 40, 41,
56, 74, 188
Massó..... 106, 188
McDonald..... 94, 188
McKinney..... 63, 65, 188
Méndez..... 93, 188
Mendoza..... 192
Messer..... 25, 188
Molpeceres..... 78, 188
Montero..... 21, 189
Morris..... 67, 68, 189
MoscoviciV, VI, 1, 3, 5, 6, 8, 189
Motrico..... 67, 69, 98, 189
MusituV, 33, 78, 82, 186, 187, 188

N

Norton Ford..... 112, 131, 187
Núñez..... 80, 82, 83, 186, 189

O

Oñate..... 80, 189, 192
Ordoñez..... 192

P

Pando..... 192
Papalia..... VI, VII, 25, 189
Pepín..... 63, 67, 69, 189
Pérez..... 83, 189
Perinat..... 59, 189
Phares..... 55, 189
Piaget..... 73, 189
Pichón-Riviere..... 14, 189
Ponce..... 25, 187, 188, 189

Popper..... 107, 189
Powell67, 68, 69, 70, 76, 79, 84,
90, 189
Pozo..... 192

Q

Quitmann..... 106, 189

R

Ramis..... 4, 189
Rappaport..... 18, 20, 190
Raser..... 5, 190
Raskin..... 30, 191
Rodríguez..... 74, 82, 190
Rogers26, 27, 28, 29, 30, 32, 33,
34, 35, 41, 42, 44, 45, 46, 51,
52, 53, 55, 57, 74, 180, 181,
190
Rosso.45, 46, 47, 51, 52, 53, 54,
55, 190

Rubio..... 4, 6
Ruiz..... VI, 25, 26, 190

S

SalonHogar.. 66, 67, 69, 96, 190
Sánchez..... 21, 24, 58, 185, 190,
192
Sandoval..... 102, 192
Sarason..... 67, 98, 190
Schlien..... 28, 190
Schufer..... 84, 90, 99, 191
Senlle..... 52, 191
Stagner... 15, 26, 32, 35, 36, 191
Stanley..... VII, 62, 74, 191
Strommen..... 63, 65, 188
Sue..... VII, 43, 191

T

Tiefer..... 59, 67, 69, 191
Tortosa..... 192

Tyler..... 21, 191

V

Valentini..... 63, 64, 191
Vander Veen..... 32, 191
Vander ZandenVI, 2, 5, 7, 8, 191

W

Weiner..... 60, 64, 187
Wendkos Olds.. VI, VII, 25, 189
Wiesenfeld..... 21, 191

Y

Young..... 18, 191

Z

Zimring..... 28, 190

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER PARA ALUMNOS

OBJETIVOS GENERALES: Que cada estudiante explore su propia autoestima, a través de dinámicas de actividades grupales dirigidas

	OBJETIVO POR SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVO POR ACTIVIDAD	MATERIAL	Instrucciones	OBS. PON.	OBS. GRALES
Sesión 1 Bienvenida	Conozca los temas que se tratarán durante el curso por medio de la dinámica introductoria. Que los alumnos se familiaricen entre sí y con los facilitadores	La estrella	Que el alumno se familiarice con los coordinadores, Sensibilizar a los alumnos con sus actitudes y comportamiento durante el seguimiento de instrucciones	Tiras de papel	Uno de los facilitadores pasa al frente y les enseñará a hacer estrellitas para decoración		
		Presentación del curso	Que los alumnos conozcan los contenidos que tendrá el taller	Recortes de revistas	Conforme se explica de lo que va a tratar el taller se van pegando en el pisanon recortes de revistas		
		Dinámica: "Elefante".	Romper el hielo y cohesionar el grupo	Ninguno	En círculo, los estudiantes se abrazan de los hombros, cada estudiante tiene el nombre de un animal, al escucharlo levanta las piernas y queda colgando un momento, al final, a todos se les dice el mismo animal y al escucharlo todos caen al suelo		
		Entrega del saquito "Yo"	-----	Un saquito con semillas de frijol y la palabra "Yo" escrita.	Que hagan lo que quiera con el.		

Sesión 2 “Autoconocimiento”	Despertar el interés del estudiante por conocerse a si mismo	“Dibuja tu mano derecha...Como la Palma de mi Mano”	Defnir lo que es conocerse a si mismo	hojas tamaño carta, lápices	Se les pide a los estudiantes que dibujen las líneas de su mano de memoria, al final se platica el porque si les fue difícil		
		Ejercicio de Relajación	Sensibilizar a los estudiantes para contestar el cuestionario	ninguno	Los alumnos distinguen la diferencia entre tenso y relajado luego siguen las instrucciones del proceso de relajación		
		“Dime quien eres”	Sensibilizar al alumno respecto al significado de la pregunta "¿quién eres?".	ninguno	Se pasa a un estudiante al frente y se le pregunta “Quien eres” al contestar se le rebate: “no pregunte como te llamas sino quien eres”, luego de algunas preguntas toma asiento y se pregunta al azar		
		“Cuestionario ¿Quién soy?” ¹	Que el alumno descubra asta donde llega su autoconocimiento	Cuestionarios, lápices	Llenar el cuestionario de forma individual y lo mas honestamente posible		
		Retroalimentación	Discutir lo ocurrido al durante la sesión.	Ninguno	La discusión realizará a través del dialogo abierto		

¹ Si el cuestionario no es terminado durante la sesión se dejará como tarea para la siguiente

Sesión 3 “Autoconocimiento” y “Autoconcepto”	Que el estudiante avance en el proceso de formar un auto concepto	Dinámica de Relajación	Sensibilizar a los estudiantes para contestar el cuestionario				
		“Etiquetas”	Que los participantes se den cuenta de que los auto conceptos son relativos a estados de animo a trato con ciertas personas y a temas y circunstancias específicas	Hojas y lápices Lista de Auto conceptos	En las hojas escribirán los autoconceptos que crean tener y no tener de acuerdo a la lista. Luego se les colocará un letrero en la frente y adivinaran su letrero según la interacción con otro		
		Dinámica “confiando en nuestro organismo”	Conocer la diferencia entre integrara cosas a nuestro organismo sin masticarlas, tragándolas; y por otra conciencia de ello las, distinguiendo su sabor y textura. Ayudar a los participantes a entender el significado de consultar al organismo para nuevas informaciones y conceptos.	1 chocolate para cada estudiante.	Se les pide que no coman nada una hora antes. Pasa un expositor con un bote de chocolates permitiendo que los estudiantes huelan, posteriormente se vuelve a pasar y se les pide tomen uno, pero que no lo coman y lo mantengan cerrado. La siguiente indicación es que describan lo que sienten, piensan y lo escriban Ahora se le pide que lo abran y lo mantengan en las manos, se les pide nuevamente que describan lo que sienten y piensan. Ahora se les pedirá que lo introduzcan en su boca y que traten de tenerlo mucho tiempo en la boca. Se les pedirá que describan sus sensaciones, propiedades de lo que se comieron, etc.		
		Dinámica “el limonero”	Que la persona Evalúe a si mismo.	Una canasta Un limón por persona. 3 limones más	Se pasa la canasta y se les pide que elijan un limón, posteriormente se les pida que lo ponga enfrente que lo observe, posteriormente que lo tome con la mano derecha y lo inspecciones (totalmente y con hincapié en que lo haga). Ahora se le pide que lo ponga nuevamente en la canasta. Se revuelven y se le pide que reconozca su limón. Ahora dará una explicación de por que es el suyo, y lo presentará. Posteriormente se le arrebatará y se dará la retroalimentación.		
		Retroalimentación	Abarcar lo ocurrido al durante la sesión.	Ninguno			

Sesión 4 “Autoconcepto” y “Autoevaluación”	Que el estudiante evalúe quien es en realidad (autoevaluación) y que autoconcepto tiene de si mismo.	Dinámica de Relajación	Sensibilizar a los estudiantes para contestar el cuestionario	ninguno			
		Cuestionario para reflexionar	Que los participantes se den cuenta como actúan con la demás personas.	Un cuestionario por alumno, lápices	El expositor entrega los cuestionarios a cada alumno y se le pide que reflexionen acerca de los que van a poner.		
		Dinámica “el árbol”	Que las personas se den cuenta de que pueden y deben sentirse orgullosos de ellos mismos.	Hojas de papel.	El participante debe dibujar un árbol. Posteriormente se le da la indicación de que en las raíces pongan las cosas buenas y malas que poseen (características) y en las ramas los logros que han hecho con ellas (tanto buenos como malos).		
		Dinámica “vaso del vidrio”	Sensibilizar a la persona en ver que sucede cuando te dejas llevar por la sociedad, sin tomar en cuenta lo que sientes.	Dos vasos de vidrio iguales.	Se les pregunta si los vasos son iguales. Posteriormente se les pasa varias veces. El experimentador dice ahora son iguales, y en ese momento se avienta Para que se rompa		
Sesión 5 “Auto aceptación y Autorrespeto	Que cada alumno tome conciencia de su proceso de auto aceptación y se de cuenta del cambio es su forma de percepción de si mismo.	Retroalimentación del vaso de vidrio	Que el sujeto halla analizado el porque eran diferentes los vasos	ninguno	Se les pide den su opinión acerca de la diferencia entre los vasos.		
		Cuestionario De Evaluación	Que los participantes hagan una síntesis de lo aprendido y vivido en el seminario	Un cuestionario para cada participante	Que el participante contesté el cuestionario y se de cuenta cuando a aprendido a cerca de si mismo y de sus necesidades.		
		Dinámica de Relajación	Introducir a los alumnos a la sesión y prepararlos para la siguiente actividad				
		“El Moño amarillo”	Sensibilizar a los estudiantes y buscar la auto aceptación	Lectura “el moño Amarillo” Sobres de papel Moños de listón	Se dará lectura de “el moño amarillo” y posteriormente cada alumno encontrara un moño para si mismo, se intercambiarán impresiones al final de la dinámica		

Sesión 6 “técnicas y/o habilidades de estudio”	Que el alumno identifique las diversas técnicas de estudio con las que dispone por medio de una dinámica grupal	Cuestionario “Hola”	Ver el grado de atención de los estudiantes a seguir instrucciones.	Un cuestionario por estudiante Lápices	Que el participante lea y conteste el cuestionario.		
		Dinámica “Construcción de una meta”	Que el estudiante logre integrar lo que tiene con lo que necesita: Qué tengo: (valores, creencias, fortalezas, debilidades y competencias identificadas en este paso). Qué necesito: (desarrollo de las competencias requeridas; transformar las debilidades y amenazas en oportunidades y fortalezas).	1 venda para los ojos. 20 vasos y 20 platos de cartón. 1 copia de los roles de los diferentes actores	Se eligen dos estudiantes a los que se les da platos y vasos deberán formar una torre la cual será su meta, posteriormente se elegirán 8 actores: 1 estudiante (1) y un NO estudiante (2), un amigo, un papá dominante, un tío, una mamá, un tutor y un(a) novio(a). Estos de acuerdo al papel que tienen deberán obstaculizar, guía, ayudar con palabras al estudiante que esta vendado. Los demás estudiantes deberán observar y responder las preguntas.		
		Exposición técnicas de estudio	Que los alumnos se den cuenta el amplio especto de técnicas que existen para estudiar y saber como usarlas.	Ninguna	Ninguna.		
		Dinámica: Intercambio entre culturas.	Nombrarlas diferentes técnicas de estudio que conocen y utilizan.	Formatos: “tribu tipomotu” “tribu cu-cu-cu-co”			
		Retroalimentación	Abarcar lo ocurrido al durante la sesión.				
sesión 7 “proyecto de vida”	El estudiante logrará unir todos los pasos vistos anteriormente; elaborando un plan de acción simulado, mediante la resolución del caso práctico Facilitar la realización de su plan de acción personal y profesional.	Matriz de la administración del tiempo.	Mostrar la clasificación de la importancia que se le puede asignar a un evento.	Esquema “urgente – No urgente”	Tipos de participaciones		
		Planeación de vida	Seleccionar los objetivos más apremiantes en orden de prioridades y por áreas.	Formato “planeación de vida”, uno por cada participante.	Formato “plantación de vida”		
		Dinámica de “Lanchas”	Que el participante de orden a sus prioridades y sepan utilizar su inteligencia en cualquier momento.	ninguno	Que formen lanchas (al unirse el numero de personas agarradas de las manos) y pasajeros (el numero de persona dentro del circulo). De acuerdo a lo que se valla diciendo el instructor.		
		Retroalimentación	Abarcar lo ocurrido al durante la sesión.				

Sesión 8 “Cierre del taller”	Hacer una retrospectiva de lo sucedido a lo largo del taller	Contrato conmigo mismo	Que el alumno se comprometa con si mismo a ser mejor	Contrato por persona Lápices	Se leerá el contrato en voz alta para todos los participantes y los coordinadores. Así al final se le pedirá que a las personas que se vas a comprometerse a mejorar lo firmen.		
		Dinámica ARBOLITO DE NAVIDAD	Expresar sus opiniones y comentara acerca del taller	Varios papeles de diferentes colores para cada participante Cinta adhesiva o masking tape Diversos materiales para dibujar o representar, en una pared del salón, un Árbol de Navidad.	Cada uno escribirá sus impresiones tanto del taller como de sus compañeros y los coordinadores, y en que ha cambiado su visión hacia si mismo		
		Retroalimentación del saquito con el letrero “Yo”	Que la persona se de cuenta que debe cosecharse a si misma para generar realización.	Ninguno			

ANEXO 2

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER PARA PADRES

OBJETIVOS GENERALES: El objetivo principal de este taller es que los padres de familia adquieran conocimientos y desarrollen actitudes que les permitan intervenir de manera favorable en el desarrollo de sus hijos según sus características y actitudes.

Objetivos específicos: Que cada padre de familia, a través de las dinámicas, aprenda a conocer los aspectos fundamentales que conforman la base para el humanismo y la apliquen en sus relaciones de comunicación.

	OBJETIVO POR SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVO POR ACTIVIDAD	MATERIAL	Instrucciones	OBS. PON	OBS GRALES
Sesión 1 Bienvenida	Conocer a los padres y crear un ambiente de confianza.	¿Qué animal soy?	Que los padres se conozcan.	100 Fichas bibliográficas	Se les pedirá a los padres escriban en un papel el animal con el cual se sienten más relacionados. Posteriormente irán pasando uno a uno a decir como se llaman, por que se sienten tal relacionados con él, etc.		
		Teléfono		ninguno	Se pondrá a los integrantes del grupo en círculo y se les recuerden los nombres de los padres y los animales relacionados. Esto se hará de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda.		
		mariposas	Que observen que se siente al ser calificados en su trabajo.	Hojas de papel, lápiz, tijeras.	Se les pedirá que dibujen una mariposa con la mano contraria a la que usan para comer y escribir, posteriormente se les pedirá que la corten. Al final se dejar pasar a una persona que no conoce como se fabricaron las mariposas para las calificara.		
		Explicación de los temas del programa		Rotafolio			

Sesión No. 2 Autoestima	Conocer el significado autoestima y comprenderlo	"...Como la Palma de mi Mano"	Que los padres analicen si se conocen a si mismos	hojas tamaño carta	Se les pide a los padres que dibujen su mano derecha de memoria, al final se platica el porque si les fue difícil			
		Dinámica de Relajación	Sensibilizar a los padres para la dinámica siguiente.					
		Dime quien eres"	Hacer reconocer a la persona que no es un titulo un nombre, un numero, etc.	ninguno	Se pasa a un estudiante al frente y se le pregunta "Quien eres" al contestar se le rebate: "no pregunte como te llamas sino quien eres", luego de algunas preguntas toma asiento y se pregunta al azar			
		Dinámica "el limonero"	Que la persona Evalué a si mismo.	Una canasta Un limón por persona. 3 limones más	Se pasa la canasta y se les pide que elijan un limón, posteriormente se le pida que lo ponga enfrente que lo observe, posteriormente que lo tome con la mano derecha y lo inspecciones (totalmente y con hincapié en que lo haga). Ahora se le pide que lo ponga nuevamente en la canasta. Se revuelven y se le pide que reconozca su limón. Ahora dará una explicación de por que es el suyo, y posteriormente se le arrebatará y se dará la retroalimentación.			
		retroalimentación						

Sesión No. 3 Aceptación Incondicional	Que descubran como es la comunicación y sus derechos en la familia.	Hablándole al vacío	Que los padres noten la necesidad de dar un tiempo para platicar.	----	Se les da la indicación de que se pongan en diadas. Estarán de espaldas y comenzaran a hablar acerca de cualquier tema, la única regla es que no se pueden poner de frente ni podrán verse.		
		Etiquetas	Reconocer que los aspectos que alteran la autoestima producen cambios en la adolescencia.	etiquetas	Se les pedirá que se pongan en diadas. Ahora se les dará una etiqueta la cual debe descubrir por medio de su compañero de trabajo. Etiquetas en la frente		
		Prejuicios inconscientes	Reconozcan como se ven influenciado por lo que paso anteriormente en sus decisiones.	Leche vaso	Se piden dos voluntarios, uno que le guste la leche y otro que no le guste. El que le guste convencerá al otro de que tome la leche.		
		Retroalimentación					

Sesión 4 La congruencia en la comunicación. Despedida.	Que los padres conozcan los cambios que experimentan los alumnos en la etapa de la adolescencia	En tierra de ciegos	Que los padres reconozcan el uso de una buena guía al llevar a cabo un trabajo.	Vasos Jarra Agua	Equipos donde se les pide que llenen vasos de agua con una jarra estos se encuentran en el piso junto con muchas cosas, serán dos el primero lo llenará con ayuda y el otro sin guía.		
		Dinámica de Relajación	Sensibilizar a los estudiantes y a sus padres para la dinámica siguiente.				
		Moño amarillo	Sensibilizar a los padres y llevarlos hacia la autoaceptación	Lectura “el moño Amarillo”	Se dará lectura de “el moño amarillo”.		
		Entrega del moño amarillo	----	Sobres de papel Moños de listón	Se les pedirá a los padres que continúen sentados y en la posición que tomaron durante la lectura, posteriormente se les pide a sus hijos entren y les entreguen un sobre que contiene un moño amarillos		
		retroalimentación					

ANEXO 3

CUESTIONARIO ¿QUIÉN SOY?

1. Mi personaje favorito (a) es:
2. Si pudiera tener un deseo, sería:
3. Me siento Feliz cuando:
4. Me siento triste cuando:
5. Me siento muy importante cuando:
6. Una pregunta que tengo sobre la vida es:
7. Me enojo cuando:
8. La fantasía que más me gustaría lograr es:
9. Un pensamiento que frecuentemente tengo es:
10. Cuando me enojo, yo:
11. Cuando me siento triste, yo:
12. Cuando tengo miedo, yo:
13. Me da miedo cuando:
14. Algo que quiero, pero me da miedo pedir, es:
15. Me siento valiente cuando:
16. Me sentí valiente cuando:
17. Amo a:
18. Me veo a mí mismo (a):
19. Algo que hago bien es:
20. Estoy preocupado (a):
21. Más que nada, me gustaría:
22. Si fuera anciano (a):
23. Si fuera adulto (a):
24. Lo mejor de ser yo, es:
25. Detesto:
26. Necesito:
27. Deseo:
28. Físicamente soy:
29. Emotivamente soy:

30. Mis habilidades y destrezas son:
31. Mis debilidades y limitaciones son:
32. Mis roles o papeles sociales son:
33. Mi carácter:
34. Mis sueños, cuando estoy despierto son:
35. Mis actividades más importantes:
36. Mis gustos:
37. Mis pasatiempos:
38. Me veo a mí mismo:
39. Mi voz interior me dice:
40. ¿Quién soy?

ANEXO 4

“CUESTIONARIO PARA REFLEXIONAR”

¿Cómo actúas generalmente con las demás personas?

1. ¿Hay congruencia entre lo que siento, pienso y expreso?

2. ¿Comunico con claridad lo que pienso, lo que necesito, lo que quiero?

3. ¿Pido lo que necesito de manera amable?

4. Cuando explico algo, ¿busco hacerlo directamente sin rodeos y buscando estrategias para facilitar que me entiendan?

5. ¿Puedo conversar en grupo sin retraerme o sin manipular la plática?

6. ¿Escucho a las demás personas sin interrumpir, interpretar, juzgar, diagnosticar?

7. ¿Puedo disentir (manifestar mis puntos de vista) con serenidad cuando no estoy de acuerdo con las demás personas?

8. ¿Puedo manifestar descontento o enojo sin agredir, sin lastimar?

9. ¿Puedo decir no sin violentarme, ni sentirme culpable?

10. ¿Expreso frecuentemente comentarios positivos y constructivos en lugar de detenerme a manifestar la parte negativa de las personas y las situaciones?

11. ¿Me comunico con la persona indicada para evitar chismes, rumores y malentendidos?

12. Cuando sucede algún problema, ¿Trato de asumir mi responsabilidad y busco una solución en lugar de culpabilizar a otro? ¿o centrarme únicamente en el conflicto?

13. Cuando otras personas opinan, ¿Me intereso y tomo en cuenta sus puntos de vista? Si encuentro razón en sus puntos de vista ¿Soy capaz de modificar el mío?

14. Si los demás no me entienden, ¿Intento explicarme con mayor claridad en lugar de desesperarme y sucumbir terminando la comunicación?

15. ¿Es mi lenguaje corporal congruente con mi lenguaje verbal?

ANEXO 5
"CUESTIONARIO DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES"

1. ¿Qué capacidades o sensibilidades creo tener?

2. ¿Tengo alguna fuerza especial?

3. ¿Me trato con respeto o juego a devaluarme?

4. ¿Qué hago por mí?

5. ¿Me permito cierta indulgencia?

6. ¿Pido que los demás respeten mis necesidades o juego a que yo no importo?

7. ¿Respeto mis urgencias físicas y emocionales, y trato activamente de satisfacerlas?

8. ¿Me permito disponer de tiempo para pasarlo con personas que me agradan?

9. ¿Reservo tiempo para hacer cosas que me gustan?

10. ¿Hay congruencia entre lo que soy y lo que hago?

11. ¿Busco personas que me valoren por lo que hago?

12. ¿Busco personas que me valoren por lo que soy?


ANEXO 6

CUESTIONARIO ¡¡HOLA!!

Lee todo antes de hacer cualquier cosa.

1. Dibuja tres círculos en la parte trasera de esta hoja
2. Coloca en los renglones que a continuación se presentan, tres cosas que te gusta hacer.

3. Responde el siguiente acertijo:
Pablo tiene 5 años; Jimena tiene 6; ¿Cuántos tiene Marcela?
4. Realiza tres líneas rectas en la esquina superior derecha de esta hoja.
5. Cuando llegues a este punto; di en voz alta HOLA A TODOS.
6. Escribe el nombre del color que más te gusta debajo de esta hoja.
7. Escribe el nombre de tu grupo musical favorito, exactamente junto al nombre del color.
8. Cuenta del uno al veinte.
9. Escribe el número diez romano sobre la palabra HOLA del punto 5.
10. Escribe el nombre de una persona a la que estimes mucho, junto a la palabra "color" del punto 7.
11. Realiza la siguiente operación: $5 + 5 + 10 + 235 + 325 =$
12. Cuando llegues a este punto di en voz alta: SOY MUY OBEDIENTE Y HE LLEGADO HASTA AQUÍ.
13. ¿Quién es para ti el mejor amigo que has tenido? Escríbelo debajo de los tres círculos del punto 1.
14. Si $A = B$ y $B = C$, entonces $A = C$ ¿esto es verdadero o falso?, escríbelo sobre las líneas rectas de la parte superior de la hoja.
15. Escribe en el siguiente espacio, tres apodos o sobrenombres de gente que conozcas:

16. Completa la siguiente figura, colocándole lo que quieras; arma la figura que quieras

17. Escribe el nombre de una canción que te guste, junto a la palabra AQUÍ del punto 12
18. Subraya las vocales que encuentres en el siguiente renglón:
lewojwincqohqhcxdwjn'cqcfir'pjwqcnhqweuxneopjfhpdhjcmpkdcmkofjcwonmck'paj'p
19. Escribe el verdadero nombre del Papa Juan Pablo II o bien, de cinco países de Europa, lo que prefieras.
Hazlo en la parte trasera de la hoja, hasta abajo.

Bueno, como esto era una prueba de seguimiento de instrucciones, ya que leíste todo antes de hacer cualquier cosa, escribe solamente tu nombre con color azul o verde y entrega la hoja a tu facilitador.

ANEXO 7

MATRIZ DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

	Urgente	No Urgente
Importante	I EMERGENCIAS Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Crisis.• Problemas de carácter obligatorio.• Proyectos cuyas fechas vencen.	II PRIORIDADES Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Construir relaciones.• Construir nuevas oportunidades.• Planificación.• Recreación.
No Importante	III URGENCIAS Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Interrupciones...algunas llamadas.• Correo, algunos informes.• Algunas reuniones.• Cuestiones inmediatas.	IV TRIVIALIDADES Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Trivialidades, ajetreo inútil.• Algunas cartas.• Algunas llamadas telefónicas.• Pérdida de tiempo.

ANEXO 8 PLANEACIÓN DE VIDA

PLANEACION DE VIDA	
¿Quién soy?	¿Quién quiero llegar a ser?
Mis fuerzas	Mis límites, miedos y debilidades
Lo que debo aprender de la vida	Lo que debo aprender laboralmente.
OBJETIVOS Y NECESIDADES	
Conmigo mismo: Objetivo: Fecha 1. _____ 2. _____ 3. _____ Necesidades: 1. 2. 3.	Con mi familia: Objetivo: Fecha 1. _____ 2. _____ 3. _____ Necesidades: 1. 2. 3.
Con mi trabajo: Objetivo: Fecha 1. _____ 2. _____ 3. _____ Necesidades: 1. 2. 3.	Con el mundo: Objetivo: Fecha 1. _____ 2. _____ 3. _____ Necesidades: 1. 2. 3.

ANEXO 9

CONTRATO CONMIGO MISMO

En este día prometo iniciar una nueva etapa y hacer más con mi vida, alcanzar la grandeza que existe dentro de mí y está esperando ser utilizada. Hoy dejaré de huir de mí mismo, ya no fracasaré jamás. Este es el día en que por fin tengo el valor de enfrentarme a las circunstancias, problemas y situaciones de la vida y las dominaré y venceré uno a la vez. No volveré a tomar el camino fácil que me ofrece la vida, por que me doy cuenta que no conduce a algo positivo. Sacrificaré placeres temporales, disciplinando mis apetitos físicos y emocionales para alcanzar la excelencia de mis esfuerzos que me acercan a la meta que me he trazado. Alimentaré mi mente y espíritu de información positiva y realista y en mi continua jornada no permitiré que mi mente sea invadida por el ocio, la maldad o el vicio ya que tengo la fuerza de voluntad necesaria para hacerlo. Hoy también renuncio a la decidía, a la pereza, ignorancia o debilidad de carácter y otros malos hábitos que hunden al ser humano en las tinieblas del conformismo y la mediocridad.

Pagaré el precio necesario por alcanzar esta meta, por que sé que el dolor del fracaso es mayor que cualquier sacrificio o trabajo por difícil que sea. Sé que al firmar este contrato, conmigo mismo, estoy dando una paso muy importante en mi vida, por que al cumplirlo estaré preparado para continuar con mi siguiente meta y probar por primera vez que tengo el control de mi propio destino, por fin empezaré a ser intensamente feliz, realizando mis sueños y dejando excusas y mentiras en el pasado. Ya no me conformaré con solo limosnas que la vida me da. Para triunfar nací, y fui diseñado, por lo tanto sé que las puertas de la felicidad, la riqueza, la tranquilidad y la armonía se abrirán para mi y mis seres queridos.

Y si no cumplo con este contrato..... MEREZCO QUE LA VIDA ME TRATE COMO HASTA AHORA LO HA HECHO.

A T E N T A M E N T E
