



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
P R E S E N T A (N)

Dictaminadores:



Los Reyes Iztacala, Edo de México,



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Durante este proyecto, se presentaron varias situaciones tanto gratas como no, por ello quiero agradecer primeramente a Dios, porque hoy puedo darme cuenta que ha estado en cada detalle y realización de esta tesis, poniendo a mi lado a personas maravillosas que de una u otra manera han sido motivación para la culminación de la misma.

A mis padres Gabriel y Circe, gracias por su dedicación, su cuidado, su paciencia, pero sobre todo su amor. Mamá has sido una mujer ejemplar en mi vida, eres mi pilar y mayor tesoro en los momentos difíciles. Papá tú has sido mi ejemplo para poder afrontar los obstáculos con coraje y determinación. A ambos les agradezco por decidir tenerme e inculcarme una educación no solo de palabra sino con su mismo ejemplo, es un privilegio el llamarlos padres, los amo.

A mi hermana Stephanie, gracias porque estuviste en todo este proceso, animándome a seguir y no darme por vencida, realmente creo que siempre creíste más en mí que yo misma y sé que también tú podrás alcanzar todas las metas que tienes en puerta.

A mis familiares Gelita, Itzel, Martha, Nelly, Teresa y a mi bebé Isaac, quienes estuvieron más cerca de mí en este tiempo, animándome a seguir, dándome un abrazo, un consejo o simplemente estando. Les agradezco, y hago presente mi gran amor hacia ustedes, y a todos los miembros de mi hermosa familia Cortés Abad.

A mis amigos Víctor, Itzel, Abigail, Javier, Yoset, Lenia, Joel, Ximena, Dani, Miriam, Jimena, Jazmín, Alonso, Analí, Aime, Paola y Perla. El desarrollo de esta tesis no podría describirlo como fácil, sin embargo su apoyo y compañía durante diferentes momentos de este proceso, me hicieron mucho bien para poder disfrutar de cada momento. Gracias por estar.

A la Mtra. Gisel López, por honrarme al aceptar dirigir este proyecto, por su paciencia durante el mismo y por su compañía en todo el proceso. Gracias por cada detalle y tiempo dedicado, y por ser alguien que deja huella a quienes enseña.

Al Mtro. Alejandro Camargo, por transmitir sus conocimientos no solo dentro de un aula sino también fuera de ella y compartirlo como un estilo de vida.

Al Dr. Angel Corchado, por expresar y compartir su conocimiento con cortesía.

También quiero mencionar a Misha, ya que todas las veces que me desvele fue mi compañía nocturna, y en los momentos de estrés siempre ahí estaba a mi lado.

Gracias a mi universidad, por haberme permitido formarme en ella, gracias a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, de manera directa o indirecta en este proyecto siendo un reflejo en la culminación de mi paso por la universidad.

INDICE

Resumen.....	
Introducción.....	1
CAPÍTULO 1 ADOLESCENCIA.....	7
• 1.1 Adolescencia y Gestalt.....	11
• 1.2 Las Tareas de la Adolescencia.....	12
CAPITLUO 2 RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	14
• 2.1 Experiencias de Rendimiento académico en la adolescencia.....	14
CAPÍTULO 3 PSICOLOGÍA HUMANISTA.....	17
• 3.1 El Concepto Humanista de la Persona.....	20
• 3.2 La relevancia del Enfoque Gestalt.....	21
- 3.2.1 La personalidad en Gestalt.....	26
- 3.2.2 Ciclo de la experiencia.....	29
- 3.2.3 El ajuste creativo.....	33
- 3.2.4 Los inhibidores del desarrollo.....	35
- 3.2.5 Modos de relación.....	37
4 Metodología.....	42
5 Análisis de Resultados.....	47
6 Conclusiones.....	86
7 Bibliografía.....	90
8 Anexo.....	94

RESUMEN

En la actualidad el concepto de rendimiento académico ha sido muy abordado, especialmente por las ciencias sociales, en donde se ha dado gran relevancia a los factores que pueden influir en él, para lo cual las instancias educativas proponen modos de intervención a fin de prevenir el bajo rendimiento académico, especialmente a nivel medio superior. Cabe destacar que el problema es que dichas intervenciones, han sido planteadas desde la experiencia de los propios autores, dejando de lado las experiencias de los adolescentes a quienes quieren beneficiar.

Así pues resulta de interés científico el estudio del rendimiento académico, en el que se considere la experiencia del alumnado, y el significado que tiene para ellos. En este sentido, se podrá comprender en este trabajo al rendimiento académico de manera integrada, es decir de manera holística en la que no solo está involucrado el alumnado sino también su contexto y la relación que establece tanto con su ambiente como con la percepción que tiene de sí mismo. Además de su proceso de aprendizaje y los resultados tangibles como son las calificaciones obtenidas en el periodo escolar.

En este trabajo se aborda el tema de interés desde la psicología Humanista, principalmente desde el enfoque Gestalt como sustento teórico, filosófico y metodológico, el cual concibe a la persona como alguien con una tendencia innata para autorrealizarse, crecer y tener ajustes creativos que permiten su desarrollo continuo, especialmente en la etapa de la adolescencia donde más que etiquetarlos según su rendimiento académico, se promueve su aceptación, evitando juicios y apreciando a cada adolescente por quién es, confiando en la capacidad que poseen para decidir y responsabilizarse de sus necesidades.

Para ello y siendo congruente con el modelo Gestalt, de validar y comprender la experiencia del adolescente, se hará uso de una metodología de tipo Investigación-Acción, descrita por Martínez (2004), en la que los datos emergen de las personas en cuestión, en donde ellos fungen como coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema a ser investigado. Con el fin de obtener esta información y que sea relevante para el objetivo de reconocer las experiencias de los adolescentes sobre su rendimiento académico, se procederá a una inserción al contexto de los adolescentes donde se presenta este campo experiencial.

Para poder llevar a cabo el tipo de metodología se redactará un marco teórico-referencial, como pauta de lo que se ha hecho hasta el momento con respecto al objeto de la investigación, ayudando a esclarecerlo y posteriormente poder contrastarlo con lo hallado, con la finalidad de que en conjunto se puedan proponer una perspectiva desde un enfoque Gestáltico.

Palabras Clave: Gestalt, adolescencia, rendimiento académico, modos de relación, experiencias.

INTRODUCCIÓN

El concepto más investigado en el ámbito escolar, ha sido el rendimiento académico, este término ha implicado el abordaje de diversos elementos que tienen una relación con dicho concepto, tanto de orden personal como en el ámbito escolar. Entre dichos elementos están lo emocional, el contexto familiar, la motivación, las estrategias de aprendizaje así como los hábitos de estudio, la satisfacción escolar, la percepción y enfoque de aprendizaje de los alumnos.

Con lo que respecta a las causas emocionales Adell (2006), menciona que entre un 30% y un 50% de los fracasos escolares se deben a trastornos como la depresión, la baja autoestima, la ansiedad, el papel que representa la familia en estos trastornos, ya que el contexto familiar tiene una gran influencia sobre el desarrollo personal y adaptación educativa del alumnado. Es por ello que Robledo y García (2009), destacan la cooperación entre las familias y los centros educativos, lo cual les ofrecerá ambientes que les faciliten una motivación hacia la escuela.

Siguiendo con lo que mencionan estos autores acerca de la motivación hacia la escuela, Alanis (2002), refiere que dicha motivación permite una mejora académica, incluyendo como fuente de esta motivación también a los docentes encargados de impartir las materias. Esto se debe a que al darles un trato más amistoso y haciéndolos participes de las metas del curso se da un incremento en la mejora de sus resultados académicos, estimulando su autonomía personal (Stover, 2014).

Fueron varias las investigaciones que señalaron a la motivación como principal indicador del rendimiento académico, incluso se propusieron intervenciones que pudieran tener un impacto positivo en los estudiantes. Bueno (1993), aplicó un programa de intervención motivacional a 118 adolescentes, la intervención no provocó los efectos deseados enfocados a un incremento en la percepción de autoeficacia y autorregulación del sujeto con respecto a la motivación, no obstante rescata la atribución e identificación de una de las posibles causas del bajo rendimiento académico, que es el decirles a los estudiantes que deben esforzarse más sin antes enseñarles a usar estrategias efectivas de aprendizaje, y la falta de entrenamiento de

estas estrategias provocan frecuentemente la falla de estos programas, por lo que propone el no acercarse a este problema desde una posición unitaria, es decir teniendo en consideración otros elementos como es el propio contexto de los estudiantes.

Stover (2014), concuerda con lo que menciona Bueno (1993), en cuanto a la utilización de las estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez ejercen un efecto directo en el rendimiento académico apoyando a tener una participación activa del alumnado, permitiéndoles incluso hacerse de hábitos de estudio que según Argentina (2013), permiten obtener mejoría en las calificaciones y en los logros académicos, además de fortalecer tanto la formación académica como la personal.

La percepción por parte del alumnado de este fortalecimiento tanto académico como personal, le permite una satisfacción escolar la cual también tiene una relación con el rendimiento académico, ya que le permite dar cierta importancia a su contexto educativo y a cada aspecto de este mismo (Cabrera y Galan 2002).

Por otro lado Beltrán y Díaz (2011), realizaron un estudio acerca de los enfoques de aprendizaje a nivel medio superior, en el cual encontraron que la mayoría de los estudiantes se limitan a lo esencial en su proceso de aprendizaje, es decir que se aprenden de manera mecánica el conocimiento para poder cumplir con el requisito de pasar las materias, esto se debe a que la percepción del aprendizaje de los alumnos está asociada con el semestre cursado, la dificultad o facilidad de las materias, su motivación de aprender así como el conocimiento y manejo de las estrategias de aprendizaje. De esta manera las necesidades personales y situacionales del alumnado, como son el ser reconocidos por sus padres, maestros e iguales, aprobar las materias, desenvolverse socialmente, etc., determina el enfoque de su aprendizaje, ya sea superficial (mecánico/de memoria) o profundo (significativo), por ello la importancia de indagar acerca de la opinión que tienen de su propio aprendizaje, dándoles un papel activo al buscar el vínculo entre los contenidos curriculares con la relevancia de situaciones que para ellos son vistas como problemáticas. Estos autores sugieren recurrir a una investigación de tipo cualitativo para un análisis más detallado con respecto a esto.

La finalidad de realizar una investigación que incida en el rendimiento académico, es para en un futuro tener una base y sustento, así como poder promover la salud psicológica de los adolescentes y preventiva de manera general al beneficiar no sólo a los estudiantes con una situación vista como problemática escolar sino también a los que aún no presentan problemas específicos, disminuyendo así índices de reprobación y rezago, permitiendo egresar a los jóvenes preparados para el nivel superior, tomando en cuenta que es el nivel medio superior un claro indicador del éxito académico en los estudios universitarios, al manejar su libertad de una manera responsable y autónoma, interiorizando su conocimiento, a partir de sus aprendizajes significativos (Arriaga, 2013; Beltrán y Díaz, 2011; Caso y Hernández, 2007; Garbanzo, 2007; González, 2016).

Con respecto a todo lo anterior, se puede decir que a pesar de encontrar diferentes elementos que intervienen en el rendimiento académico de los adolescentes, se ha dejado de lado las propias experiencias de los adolescentes con respecto a cómo viven esta tendencia de reprobación, rezago y deserción durante el bachillerato universitario, lo que para Arriaga (2013), es una problemática que conforme van avanzando a segundo, tercero, cuarto y quinto semestre la regularidad académica de los alumnos va disminuyendo, incrementando este rezago mayoritariamente en el turno vespertino con lo que respecta a todos los planteles de CCH.

La presente investigación se enfocará en la recolección y descripción de las experiencias de los adolescentes con respecto a su rendimiento académico y el significado que le otorgan. El centrarse en el rendimiento académico y no tomar en cuenta otros posibles factores relacionados en la experiencia de los jóvenes, es debido a la delimitación del tema, tomando en cuenta que es el contexto escolar donde a esta edad pasan el mayor tiempo, también por el contacto que la investigadora ha tenido con algunos informantes relacionados dentro de la institución, como son el departamento de psicopedagogía y la propia directora del presente proyecto, quien se encuentra a cargo de supervisar el servicio social de los estudiantes de psicología, de la FES Iztacala, quienes realizan talleres, ya que para conocer sobre las temáticas de los mismos recurren a informarse para saber cuáles son de interés y percibidas como necesarias de abordar con el alumnado. La mayor solicitud de la institución es el

trabajar con el tema del bajo rendimiento académico, ya que lo perciben como problemático para los adolescentes en su egreso y la institución como tal.

Es por ello que el presente trabajo profundizará en la situación que se percibe como problemática para la institución, con respecto a que cada vez más adolescentes tienen un rendimiento académico bajo y hay mayor deserción escolar en esta etapa, lo que puede ser un inconveniente con respecto a la inversión económica que se le proporciona a la UNAM, especialmente a nivel medio superior que actualmente es considerado dentro de la educación básica, la cual se considera en el momento de evaluar el nivel educativo del país (sems.gob, 2012).

Lo anterior es de relevancia ya que en la medida en que se profundiza en lo que les significa a los adolescentes el rendimiento académico, se podrá ofrecer propuestas que vayan acorde a sus necesidades, y no solamente partir de la perspectiva externa. Al hacer esto, se podrá dar voz a los alumnos como actores principales y relevantes, ir más allá de las conceptualizaciones y prejuicios que se tienen con respecto a esta etapa, al escucharles, teniendo como base las necesidades que para los adolescentes son conscientes a partir de su experiencia, esto diferenciándose de las propuestas institucionales que pueden estar más basadas en las necesidades de la institución desde la visión de tener el prestigio de mayores egresados o del país con respecto al nivel académico.

El presente trabajo está dedicado a la recolección y descripción de las experiencias de los adolescentes con respecto a su rendimiento académico, permitiendo así profundizar en la forma en que ellos perciben este concepto y desde una mirada Gestalt, se toma como referencia a los diferentes modos de relación planteados en la parte teórica de este trabajo. Para ello se tendrán como objetivos:

Objetivo General

Describir las experiencias de los adolescentes sobre su rendimiento académico, que ofrezca información para fortalecer espacios académicos centrados en las necesidades del alumnado, desde la visión Gestalt.

Objetivo Específico

A partir de la información recolectada, realizar un análisis cualitativo sobre las experiencias de los adolescentes acerca de su rendimiento académico desde los diferentes modos de relación de la Gestalt.

El primer capítulo está dirigido a exponer cómo se ha abordado a la adolescencia, desde la psicología, centrandó esto en una visión humanista Gestalt, en la cual se describen ciertas actividades llamadas tareas de la adolescencia, las cuales juegan un papel importante en esta etapa y a su vez se contrasta con el modelo de desarrollo de Erickson quien desde el psicoanálisis plantea una manera diferente la manera de ver esta etapa, esto con la finalidad de no solo conocer sobre la visión Gestalt sino la propuesta alternativa que aporta a la psicología, para abordar la comprensión de la etapa adolescente, y su importancia para contribuir en la etapa adulta.

El segundo capítulo está dirigido a describir cómo ha sido abordado el rendimiento académico dentro de la psicología, y cómo es que las experiencias en los adolescentes en esta etapa son relevantes para poder concebir a dicho concepto. También se mencionan varios elementos que algunos autores dentro de la psicología han resaltado como parte de este término y finalmente en el capítulo se expone la manera en que se tomara de manera holística a este concepto y su definición para el presente trabajo.

El tercer capítulo está enfocado en describir la psicología Humanista Gestalt, en el cual se describen sus principios y antecedentes, para poder contextualizar dicha visión. También a lo largo del capítulo se enuncian varios elementos que son esenciales para poder profundizar más acerca de cómo es la Gestalt y su relevancia de concebir a la persona, los ajustes creativos que realiza, los factores que pueden inhibir su desarrollo, y finalmente los modos de relación que es en los que se basarán los resultados.

En los últimos capítulos del presente trabajo, se encuentra la metodología en donde se describen las fases del procedimiento llevado a cabo, la población y el instrumento usado, Posteriormente se detallan los resultados encontrados, acomodados por cada modo de relación y con un análisis en cada uno, así como un cierre de todos los resultados hallados.

Y finalmente las conclusiones a las que se llegan al culminar este proyecto, así como las posibles líneas de investigación pertinentes.

1. ADOLESCENCIA

En el presente capítulo se comenzará por dar un marco contextual acerca de lo que se ha trabajado dentro de la psicología con respecto a la adolescencia, para ello se hará referencia al modelo del desarrollo de Erickson, posteriormente se mencionará acerca de las tareas de la adolescencia que aborda McConville (2009), llevándolo especialmente al enfoque humanista Gestalt, para diferenciar de lo que anteriormente se veía como una crisis de identidad a lo que ahora se considera como una etapa necesaria para poder pasar de la niñez a la vida adulta, y finalmente se abordará la importancia de la relación que los adolescentes establecen con sus pares, el contexto donde mayormente se ubican y cómo es que el rendimiento académico tiene un impacto en toda esta construcción de una identidad.

La adolescencia se ha abordado desde diferentes enfoques, en ocasiones su planteamiento ha sido de manera contradictoria, por tal motivo Lozano (2014), propone el uso de un concepto funcional de la adolescencia, puesto que la diversidad de elementos que la constituyen puede desenfocar la relevancia de entender dicho término tan conocido y desconocido a la vez, haciendo hincapié en que no existe una teoría única y totalmente correcta sobre el adolescente, esto se debe a que las características de este momento de vida no son inalterables, ni permanentes sino que actúan como realidades cambiantes en el mismo curso histórico de esta etapa, entre los rasgos constitutivos están dos rúbricas: las corpóreas (orgánicas) y las culturales (lingüísticas, cognitivas, rituales, educativas).

Con lo planteado anteriormente podría pensarse que la adolescencia es un enigma, sin embargo, Loretta (2007), menciona que a pesar de que en esta etapa cada persona es diferente, hay algunas experiencias que las hace parecidas, como el momento en que el adolescente se cuestiona las normas familiares o incluso las rompe, siendo parte de su crecimiento y separación del mundo de sus padres, en donde discrepan con ellos acerca de los patrones familiares, los permisos, las costumbres. Aunque muchas veces no encuentran material de donde diferenciarse, debido al clima que se les ha brindado generalmente de permisividad, es decir dejándole hacer lo que desea, muchas veces por evitar peleas y en otros casos existe una ayuda exagerada de los padres en los estudios de los hijos, lo cual conlleva a que los adolescentes comiencen a usar los estudios, el rendimiento académico o la conducta en la

escuela, como baluartes o íconos para establecer la discrepancia entre ellos y sus padres o tutores.

Es por eso que en esta etapa al darse cuenta de la falta de sus experiencias vividas, puede ocasionarles emociones que no les sean funcionales, incluso llegar a una depresión e indiferencia hacia un proyecto de vida, en algunos casos llevándolos a poner en riesgo su salud con el consumo de drogas. Muchos jóvenes pueden justificarse o negar que exista una problemática, aun poniendo en riesgo su salud y en ocasiones la de terceros, al considerar que sus actos son consecuencia de una incapacidad para lograr lo que se proponen y por una falta de recursos para ello, en todo el proceso de cambio en su desarrollo (op. Cit).

Rojas (2008), menciona que la adolescencia es la *edad del cambio*, pues crecer implica siempre cambiar y dicha transformación se realiza en múltiples esferas tanto social como personalmente, para que al finalizar la adolescencia la persona pueda acceder a una identidad estable siendo esto lo óptimo, es decir que tenga relaciones afianzadoras y diferenciadas consigo y con los otros. Es así como se da una transición evolutiva en los adolescentes que implica un cambio de manera física, sexual y psicosocial, en donde la tarea principal es la de buscar su identidad a partir de su propia experiencia para finalmente formarla e integrarla, lo cual se logra al definir sus roles tanto personal como socialmente, y a su vez adquieren una base para la etapa adulta. (Tomas, Ibarra, Zacaréz y Serra, 2009).

El autor clásico que plantea diferentes etapas en el desarrollo es Sigmund Freud, quien ubica a la adolescencia en la etapa genital que sigue a la fase infantil de latencia y se resuelve definitivamente la situación edípica, (Lozano, 2014). La orientación Psicológica Gestalt, tiene influencias predecesoras, del psicoanálisis, con el cual existe una relación innegable, y también ciertas diferencias en cuanto a la teoría y práctica (Ginger y Ginger, 1993); por lo que al ser una referencia para el enfoque Gestalt es de relevancia retomar lo recabado desde el psicoanálisis con respecto a esta etapa.

Autores bajo la influencia de Freud, como son Erickson, Ana Freud y Blos, desarrollaron la psicología del adolescente, en donde reconocían que los factores socio-históricos y relacionales, pueden modificar el desarrollo, constituyendo así al concepto de adolescencia como un tiempo de moratoria para que el joven integre su niñez pasada con las expectativas

del futuro (op. Cit).

Para poder profundizar en lo que respecta al desarrollo de la etapa de la adolescencia se planteará el modelo más conocido diseñado por Erickson (1968/1980), citado en Pérez (2006). En este modelo se describe a la adolescencia como un estado crucial y crítico para formar la identidad de la persona, dicha identidad es lo que permite a la persona diferenciarse de otras y del mismo modo autodefinirse. Sin embargo, esta identidad personal es construida a partir de la imagen psicológica que las personas tienen de sí mismas y esta a su vez es de naturaleza psicosocial.

Con respecto a la constitución de esta identidad Erikson indicó que la rapidez del crecimiento corporal provoca en los jóvenes una revolución fisiológica interna que los lleva a preocuparse por el cómo se ven ante los otros comparándolo en cómo sienten que son, y establecen ídolos e ideales para poder construir una identidad, en la cual se da la integración de las experiencias de la infancia con los roles sociales. Sin embargo, puede darse la confusión de identidad debido a sentirse perturbados por la incapacidad de sus decisiones y elección de un rol ocupacional. En esta etapa inicia el *enamoramiento*, en el cual expresan un intento de llegar a una definición de la propia identidad al proyectar la propia imagen *Yoica* difusa en otra persona que al reflejarse fuera, logra aclararse de manera gradual. También es en la adolescencia cuando se nota una exclusividad y al mismo tiempo cierta crueldad con todos los que son *distintos* a las características del grupo al que pertenecen dentro del cual encuentran la ayuda temporalmente para soportar las dificultades que se les van presentando (Pérez, 2006).

Al haber una moratoria para organizarse, los adolescentes aplazan la maduración, lo que contribuye a desajustes, inadaptaciones y conductas asociales, que establece diversas crisis que corresponden a lo drástico de ciertos acontecimientos entorno a la persona. Es aquí cuando ocurre la difusión de identidad al ser tantas las demandas y exigencias del ambiente como son: la intimidad sexual y física, elección profesional, hacerse un lugar en la sociedad, de autodefinición personal y social, que en el caso más extremo los puede llevar a elegir una identidad no funcional y que algunas veces provoca que siendo adultos se comporten como perdurables adolescentes (op. Cit.)

En la confusión de identidad hay cuatro alternativas que se pueden presentar que son: a) logro y realización, en donde considera las opciones realistas, hace elecciones y las procura, al parecer pocos logran esto al finalizar el bachillerato; b) moratoria, es el clímax de la crisis de identidad en donde hay poco compromiso personal y se viven experimentando lo que conlleva a un retraso que es muy común y necesario para pasar de una etapa a otra; c) difusión de personalidad, se presenta indecisión y no se concluye acerca de quiénes son o a donde se dirigen; y d) hipoteca, se da un compromiso en las posiciones ideológicas y profesionales impuestas o elegidas por los adultos, sin experimentar diferentes opciones. En la actualidad a este periodo de crisis se le considera como el momento en que se pueden explorar diferentes roles para al final definir su propia identidad de adulto (Woolfolk en Pérez, 2016).

Tomando en cuenta lo anterior, Paramo (2011) coincide con el modelo de Erickson en donde el desarrollo del adolescente prepara y conforma su sentido de vida, partiendo de sus posibilidades, además de ir disolviendo sus emociones y sentimientos de una manera diversa, en donde sus encuentros sociales son factor primordial durante dicho proceso por la búsqueda de reconocimiento del otro que según Guichard (1995) citado en Pérez (2016) es una fase necesaria para integrar los elementos de la infancia vinculándolos con las expectativas de quienes le educaron y dando sentido a su identidad de adulto. De esta manera son las diversas identidades sociales las que tienen gran influencia en el periodo de los adolescentes al tratar de ubicarse dentro de este.

Es el vínculo con el medio lo que señala Marcial, citado en Pérez (2016), lo que hace más relevante la necesidad de espacios donde los jóvenes puedan expresar sus preferencias y gustos, en donde se van tomando variedad de experiencias en las cuales el adolescente pone a prueba los aprendizajes adquiridos durante su niñez, descubriendo nuevas realidades en las que recibe información que cuestiona la estructura antes tomada como absoluta, lo cual marcará los siguientes años de su vida.

Erikson refiere que es dentro de esas experiencias en donde los jóvenes buscan formar parte de un grupo para compartir expectativas, vivencias y gustos; aún si estos grupos exigen una autonomía del mundo adulto por medio de la rebeldía ante las normas y valores promovidos por los mismos. La pertenencia a estos grupos a veces es referida a aspectos

como la actitud hacia la escuela, gustos culturales, alguna tendencia, consumo de sustancias tóxicas, las expectativas e ilusiones a futuro, etc. Es inevitable que las actividades de los grupos de jóvenes se diferencien, en uno u otro momento, con la crítica de los padres o de la sociedad y con las *prohibiciones*, pero de no producirse estos encuentros, el grupo de adolescentes se asimilaría como adultos y no podrían afirmar su originalidad ni su identidad. Resulta necesario entonces, entenderlos como una forma de expresión juvenil que busca un lugar en la sociedad de acuerdo con las condiciones cotidianas de su desarrollo interpersonal todo ello mediante sus propias experiencias y el significado que le dan a estas (Pérez, 2016).

1.1 Adolescencia y Gestalt

La visión desde la Gestalt acerca de este proceso que permite al adolescente la entrada a la edad adulta, es vista de manera diferente a la del psicoanálisis, ya que para McConville (2009), no siempre se presenta este choque con los adultos, sino que también pueden presentarse formas de hacer diferentes las cosas a como lo han hecho los padres, sin que esto implique discusiones de por medio. Dicha transformación es nombrada desarraigo, la cual permitirá que el adolescente comience a cuestionar las relaciones con los adultos, especialmente los aprendizajes no digeridos que se adquieren durante la niñez, también llamados introyectos. Al hacerse ese cuestionamiento, se busca la separación de la raíz de la infancia, evitando involucrarse con su familia y en general con el mundo adulto construyendo barreras para poder identificarse con sus propias experiencias y diferenciarse del entorno de su niñez, llamadas fronteras de contacto, que se abordarán más adelante.

El proceso de desarraigo tiene un impacto en las personas que se relacionan con los adolescentes, ya que el pensamiento de padres y adultos cercanos suele ser de etiquetar las formas de expresión que emplean los adolescentes en esta búsqueda de identificación, como *rebeldes*, al ir contra los introyectos y *deber ser* establecidos durante la niñez que suelen pasarse de generación en generación. Es en esta etapa que el adolescente carece de estrategias con las que puede llegar a expresarse o mejor dicho que le faciliten entablar este contacto saludable con los adultos que le rodean.

Cabe señalar que el desarraigo aún se sigue presentando al finalizar la adolescencia, aunque no con la misma intensidad que en este periodo, siendo ahora funcional en el adulto para poder formar una identidad con respecto a quienes le rodean. Para McConville (2009), la experiencia de sí mismo (experiencia del Self), es el mundo interno del adolescente, que permite en la edad adulta convertirse en un acceso a la estabilidad, teniendo un mayor apoyo y dirección autónoma.

1.2 Las tareas de la adolescencia

En el desarrollo del adolescente la frontera de contacto pasa por tres fases, la cuales McConville (2009), llama tareas de la adolescencia que son: desarraigo, interioridad e integración. Estas etapas no son periodos temporales relacionados con la edad, sino tareas de desarrollo que hay que realizar, funcionan simultáneamente esperando gran variedad de respuestas por parte de ellos.

Dichas tareas son relevantes al formar parte del proceso en el que el adolescente busca salir de una etapa e incorporarse al mundo adulto. En el desarraigo el adolescente intensifica las fronteras generacionales, principalmente con sus padres, manifestando el momento en el que el adolescente se identifica con sus propias experiencias, diferenciándolas del entorno. La profundización de la vida interna, es nombrada como interioridad, en donde las relaciones son más complejas y enriquecedoras, abriéndose la experiencia del adolescente a un darse cuenta y a una exploración tanto interna como externa, permitiendo un contacto más maduro con el entorno para ir construyendo su identidad o Self emergente. Y lo que se produce al alcanzar una organización estable de cada experiencia es lo que se conoce como integración, cuando los adolescentes son capaces de incorporar las experiencias adquiridas como base para el resto de su vida (McConville, 2009).

Las experiencias dentro del enfoque Gestalt, son descritas por Muñoz (2008), como el proceso de un aspecto vivido, activo y cambiante, en el cual intervienen acontecimientos sensoriales y fisiológicos, en donde se puede aprender de manera significativa. Para ello la persona debe percibirse tal cual es, validando su sentir, esto es promovido por la vivencia,

que es el contacto con la propia experiencia sin un juicio a priori. Lo anterior da pauta para que las experiencias vividas en este periodo, construyan los intereses ligados con respecto a su propio sentido de vida, incluso que sea a partir de ellas que hagan planes en sus diferentes contextos como son el familiar, pareja, o de ambiente escolar; en donde aparece la inquietud económica y en algunos casos se comienza a pensar en una carrera a futuro.

Al recolectar la información anterior se puede resumir que la adolescencia es una etapa constituida por cambios notables a nivel psicológico y de comportamiento, en donde se experimentan diferentes roles sin responsabilidad o exceso de obligaciones como en la etapa adulta, lo cual permite que los jóvenes elijan y consoliden la base para su incorporación en el mundo de la adultez y su identidad futura. Onrubia (1997), citado en Pérez (2006), hace hincapié en que durante este periodo, los jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, ya sea estando en ella o en la realización de tareas o actividades extraescolares, por lo que eso hace que el ambiente escolar sea uno de los contextos en que los jóvenes participan usualmente y tiene un papel considerado en esta transición.

El pensar en que es el ambiente escolar en donde se puede desarrollar el potencial del adolescente, las diferentes instituciones pueden fomentar la exploración de su valía tanto en el rendimiento académico como en algunas actividades externas a este. Para ello será importante conocer cómo es que se perciben dentro de este contexto y qué connotaciones valorativas le atribuyen al rendimiento académico y si eso favorece a su devenir adulto (Susan Harter 1997; citado en Pérez, 2006).

2 RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este capítulo se aborda las experiencias del rendimiento académico a nivel medio superior, cómo es que se ha empleado este concepto y que elementos han formado parte de este mismo. También se resalta la relevancia de la percepción que los adolescentes tienen de este concepto en esta etapa, ya que tiene una influencia tanto en el momento presente como en la formación de una futura etapa, como es la adultez.

2.1 Experiencias de Rendimiento académico en la adolescencia

En el ingreso al bachillerato muchas veces los adolescentes experimenten una baja de su autoestima al ajustarse a las nuevas exigencias de los horarios y a la carga de trabajo. Este concepto es conformado por lo general con base a experiencias y eventos durante el nivel medio superior, al preguntarse si lo están haciendo bien y comparando su desempeño con sus iguales valorando también las relaciones verbales y no verbales de personas importantes (padres, los mejores amigos, líderes y profesores).

Es por ello que el rendimiento académico tiene un impacto para lograr el desarrollo de una variedad de habilidades que llegan a definir el *yo*, teniendo un fundamento crítico en el aprendizaje académico y la satisfacción que los adolescentes tienen en la escuela ya sea por la valoración y aceptación de parte de sus profesores, por el clima seguro para ellos, por aprender a evaluar sus propios logros, por la autocrítica, perseverancia y autorrecompensa, conociendo así diversas formas de responder, al destacar el valor de los diferentes grupos y sus logros (Woolfolk citado en Pérez, 2016).

Con respecto al rendimiento académico, Navarro (2003) menciona que es un término que no solo se podría abordar a través de las percepciones de los alumnos sobre la habilidad y el esfuerzo, sino que este fenómeno de estudio tiene una serie de elementos más que componen su conceptualización, para ello retoma el concepto de rendimiento académico de varios autores y los contrasta entre ellos, finalmente concluye que su significado se puede comprender tanto dentro como fuera del acto educativo, por lo que puede adoptar valores

cuantitativos, como las evaluaciones de su conocimiento y cualitativos, como la motivación y habilidades en el proceso de aprendizaje.

Referente a lo anterior, este autor propone realizar una aproximación a este concepto mediante la investigación de la socialización y la autopercepción. La primera teniendo en cuenta el ambiente tanto familiar como social que rodea al alumnado, ya que un buen desarrollo de habilidades sociales les promueve adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos para aprovechar al máximo sus capacidades, posteriormente ponerlas en práctica en todos sus contextos, desde el familiar hasta el académico y en un futuro el profesional.

El autor relaciona la autopercepción con el lugar donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, es decir si los factores a los que atribuye el éxito o fracaso son internos o externos, al poner en lo externo el éxito o el fracaso la persona puede sentirse muy afortunada o amargada por su destino, lo que hace que muchas veces no se dé cuenta de su participación en los resultados y no tiene ni el control ni la responsabilidad de sus actos y decisiones.

En este sentido, se podrá ver al rendimiento académico de manera integrada, es decir de manera holística en la que no solo está involucrado el alumnado sino también su contexto y la relación que establece tanto con su ambiente como la percepción que tiene de sí mismo. Además de su proceso de aprendizaje y los resultados tangibles como son las calificaciones obtenidas en el periodo escolar.

Siguiendo esta visión holística del rendimiento académico, se puede retomar también a Montes y Lerner (2010-2011), quienes consideran cinco dimensiones las cuales aportan mayor comprensión a este concepto: la académica, económica, familiar, personal e institucional. Estas autoras también retoman lo que menciona Navarro (2003), acerca de que el rendimiento académico no puede concebirse de una manera unilateral sino que debe tomarse en cuenta tanto el proceso y su resultado, ya que es el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que posibilita tener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo que se expresa en una sola calificación global.

Álvarez, Plascencia y Rocha (2007), resaltan la importancia del factor emocional, como

elemento vital en el aprendizaje pues es el que permite que el alumnado trabaje el darse cuenta de sus experiencias lo cual colabora en su auto-control o mejor dicho desde un enfoque gestáltico como auto-regulación, esto influirá no solo en su autoimagen sino también en su desempeño académico y su comportamiento cotidiano.

Finalmente con lo que refiere al rendimiento académico se abordará para este trabajo de manera integrada, entendiendo por dicho concepto al conjunto de transformaciones concebidas en el alumnado, teniendo en cuenta el proceso y el resultado de enseñanza-aprendizaje, es decir desde cómo el alumnado trabaja sus habilidades sociales en su ambiente escolar así como también la manera en que se auto-regula para llevar a cabo este proceso en el que al final de cierto periodo obtiene un resultado que se manifiesta mediante el crecimiento del adolescente en formación, en el cual intervienen el aspecto del adolescente, la metodología aplicada del maestro, el apoyo familiar, la institución a la que pertenece y la situación social actual. Partiendo de la descripción de las propias experiencias del alumnado, en cuanto a lo que ellos conciben como rendimiento académico y que es lo que este concepto constituye para ellos. Asimismo se recurrirá al enfoque humanista específicamente en los conceptos y herramientas aportadas desde la Gestalt.

3 PSICOLOGÍA HUMANISTA

Para ahondar en el rendimiento académico desde un enfoque Humanista Gestalt, primordialmente se desglosará acerca de este tipo de psicología, cómo surge, sus principios y actitudes empleadas, con la finalidad de poder contextualizar esta visión, para posteriormente abordar los modos de relación, en los que se basara principalmente el análisis del presente trabajo.

Es de gran relevancia mencionar que la psicología humanista se gesta durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, durante la segunda guerra mundial influenciada por lo filosófico, social y cultural, se le ha considerado como la tercera fuerza dentro de la psicología, pretendiendo ser una alternativa al psicoanálisis y al conductismo criticadas según Martorell y Prieto (2008), por su concepción del hombre deshumanizada e incluso reduccionista, al no interesarse en los problemas humanos, sin ver a la persona de manera holística y a su experiencia en su globalidad.

Una de las críticas que menciona Villegas (1986), acerca de la psicología humanista es el no tener un cuerpo teórico específico o una metodología común, sino que es vista como una súper estructura más amplia compuesta por múltiples prácticas psicológicas con sus postulados teóricos y técnicas específicas, las cuales fijan su atención en la experiencia del ser humano que es el principio de toda ciencia, dirigiendo las técnicas hacia el crecimiento de la persona, su autoexpresión, autorrealización y auto gratificación.

Siendo así que los objetivos que persigue la psicología humanista son: la visión holística de la persona (aspectos cognitivos, afectivos, físicos y espirituales), la relación organismo-ambiente, investigación del campo, desarrollo de metodologías para el estudio de la totalidad del ser humano y una apertura hacia las diferentes escuelas psicológicas. Desde la visión antigua de la ciencia operacional, donde lo cuantificable se considera tema para tratarlo como ciencia, se pierde de vista el tema principal; la persona, al no tener un método adecuado para incluir en su campo de análisis los significados de la experiencia subjetiva (Villegas, 1986).

Con esto no considero que sea descartable tener métodos cuantitativos, más bien coincido con la implementación tanto de la visión cuantitativa como cualitativa que enriquece a la

psicología humanista para poder tener un mejor análisis de la situación a investigar, como lo es el rendimiento académico de los adolescentes.

Esta "tercera fuerza de la psicología" es considerada una filosofía de vida teniendo una nueva concepción del hombre, la cual surge a partir de la década de los sesenta, uniéndose así varios grupos psicológicos en una sola filosofía. Entre los enfoques psicológicos más conocidos en esta visión se encuentran la fenomenología y el existencialismo, que tienen diversos postulados y características (Ginger y Ginger, 1993).

La fenomenología, remonta sus orígenes al siglo XVIII y XIX, con las aportaciones de los filósofos más destacados de esa época como: Oetinger, David Hume, Immanuel Kant, Hegel y Franz Brentano. Sin embargo, este enfoque llegó a su máximo desarrollo a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, siendo Edmund Husserl el principal exponente de este movimiento. El modelo fenomenológico de Husserl sostiene a la experiencia como un vínculo de aprendizaje por medio de la descripción de cada persona, quien experimenta una situación tal y como es, sin interpretar, con la finalidad de que a través de las manifestaciones no verbales y corporales se describa sin prejuicios o ideas preconcebidas, lo que en la aplicación psicológica permite que se hagan conscientes ciertas expresiones centrándose en el aquí y ahora, siendo esencial la vivencia inmediata como es percibida o sentida corporalmente. Todo esto contribuye para transformar los procesos y las fantasías interiores en una conducta manifiesta y observable (Ginger y Ginger, 1993; Ginger, 2005; Ramos, 2012; Ruga, 2012; Ángeles, 2013).

Con respecto al existencialismo desarrollado a finales del siglo XIX por Kierkegaard y Nietzsche; aunque su desarrollo es remitido al siglo XX a raíz de la primera guerra mundial en donde los principales exponentes son Albert Camus, Jean Sartre y Heidegger. Según Compas y Gotlib (2005), citado en Ramos (2012), su principal objeto de estudio es la existencia humana, analizando tanto la libertad como las limitaciones del ser humano, definiendo que no es una fuerza externa la que determina a cada ser humano sino que son las experiencias de cada uno lo que lo contribuye a que le asigne un sentido y significado a su vida.

Para Hegel, el hombre experimenta su existencia preguntándose el para qué y buscando lo que le hace único, descubriendo su sentido en este mundo día a día, teniendo como responsabilidad la construcción de su proyecto existencial, confiriéndole un sentido y cediéndole una libertad relativa al hacerse cargo de su propio desarrollo. Maslow veía en esta filosofía un apoyo al establecimiento del desarrollo del self, como centro activo de la experiencia personal (Ginger y Ginger, 1993; Martínez 2006).

Con el paso del tiempo, la psicología humanista se ha expandido en gran manera, a pesar de las posibles limitaciones que se han presentado a lo largo de su desarrollo, incluso en la actualidad es muy recurrida por profesionales de la psicología siguiendo el fundamento que la persona es el principal agente de cambio y los demás pueden fungir como facilitadores de ello.

En México, aún hay cierto desconocimiento de las teorías de la personalidad que han fundamentado a la psicología humanista entre ellas se encuentran: el desarrollo de la personalidad de Abraham Maslow, el análisis de la existencia individual de Rollo May, el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers, entre otros. Estas teorías se interesaron en la persona humana desde su individualidad y al mismo tiempo como parte de un todo inseparable (Gómez, 2006).

Maslow se interesó por la autorrealización, que es la culminación de la tendencia al crecimiento al obtener la satisfacción de necesidades de manera progresiva, estructurando el mundo desde sus propios recursos (Martorell y Prieto, 2008). Esto se da realizando objetivos, proyectos y metas que la persona necesita durante su vida, las cuales varían según la edad, el desarrollo, los factores culturales y sociales, sin embargo para poder conseguirlo se requiere abandonar conductas obsoletas y la capacidad de transformarse a lo largo de la vida, dándole un significado a la persona y un sentido a su existencia, por lo que cuando llegan a faltar dichas metas y objetivos puede caer en aburrimiento existencial, desesperación e incluso frustración.

Desde la Gestalt también hay una importancia en el proceso de la satisfacción de necesidades de manera adecuada según la persona (formación y eliminación de gestalts), ya que al realizar este proceso continuo le permite alcanzar su sentido, siguiendo el esquema de

Maslow en forma de pirámide representando las distintas necesidades en función de la importancia que tienen para el ser humano (Ángeles, 2013).

En el modelo centrado en la persona elaborado por Carl Rogers, el ser humano se adapta a las situaciones en las que vive, esto dependiendo de su capacidad de aprender de las experiencias que ha tenido, esta situación se denomina tendencia actualizante, algo innato que no sólo motiva la supervivencia sino que va más allá llegando a un grado de autorrealización (Seelbach, 2012).

Todo esto basado en la concepción de la persona que posee los medios para la auto comprensión, detonados al proporcionar un clima favorable interesándose particularmente por la comprensión y descripción del proceso de cambio en las personas cuando éstas se sienten aceptadas y comprendidas tal como son (Martorell y Prieto, 2008).

Para promover el crecimiento de la persona es necesaria la presencia de tres actitudes: la autenticidad, la aceptación incondicional y la comprensión empática, con la finalidad de generar un ambiente promotor de crecimiento y enseñarle al otro a ser así consigo mismo, es decir presentar las tres actitudes anteriormente mencionadas (Martínez, 2006). Según Páramo (2011), Rogers sostiene que una persona está organizada dentro de un campo fenoménico, por lo que si alguna de sus partes cambia afecta al todo en su integridad.

3.1 El Concepto Humanista de la Persona

Desde la perspectiva humanista el ser humano es considerado como un todo con afectos, emociones, sensaciones y sentimientos; su personalidad se desarrolla desde que nace, bajo la concepción de que en todos los seres humanos existe un potencial para su desarrollo, con lo necesario para su conservación, como unidad organizada a medida que se incrementa la conciencia aumenta su libertad interna, se comprende dentro de un campo al que pertenece, tiene la capacidad de simbolizar y ser consciente, puede tomar decisiones, encontrar soluciones a las situaciones que se le presentan y es más que solo la parte racional (Salazar

y Uriegas, 2006). Para poder ahondar en la concepción de la persona desde la perspectiva humanista, se retomará la mirada Gestalt específicamente.

3.2 La relevancia del Enfoque Gestalt

La Gestalt es el enfoque psicológico más influenciado por la fenomenología, ya que para la Gestalt el principal objetivo es el de comprender la experiencia consciente de las situaciones. La psicología Gestalt o la teoría de la Forma, aparece en 1912, sus principales exponentes fueron Max Wertheimer, Kurt Koffkha y Wolfgang Köhler, cuyo enfoque era fenomenológico alemán. Ellos retomaron a Joseph Plateau, quien estudió el efecto caleidoscopio, en cuyas imágenes precisas daban una impresión de movimiento global continuo. Así que se siguieron los trabajos de Christian Von Ehrenfels, precursor de la Gestalt, quien concibe a la persona como un todo y no por partes, compuesta por los mecanismos fisiológicos y psicológicos de la percepción, así como las relaciones del organismo con su medio. La Gestalt referirá la organización de la percepción del hombre con respecto a su experiencia (Ginger y Ginger 1993; Fallas, 2008).

Posteriormente en Alemania durante los años 50 en el siglo XX, Fritz Perls, junto a su esposa Laura Perls y Paul Goodman, sintetizaron las diversas corrientes europeas, orientales y americanas para construir así una nueva Gestalt, que combina la corriente fenomenológica y la existencial, consolidándose de manera oficial la Gestalt en 1951, fue con el pasar del tiempo que se fue extendiendo como una alternativa nueva y diferente (Ramos 2012).

La palabra Gestalt es de origen Alemán cuyo significado alude a una “estructura” o a una entidad específica concreta, existente y organizada, refiriendo así que consta de un todo, más que a las partes aisladas, desarrollando una perspectiva total del ser humano que integra la dimensión sensorial, afectiva, intelectual, social y espiritual, es decir que significa en cómo se percibe la vida diaria (Ginger y Ginger, 1993).

Al ver al campo unificado, podemos hablar de holismo, para Burga (1981), el método holístico manifiesta que todo lo observado debe ser descrito en su contexto, realizándose en el aquí y ahora. Perls fue el primero en integrar lo físico, mental, emocional, social e incluso

lo espiritual dentro de la estructura del organismo, esta fue una de sus grandes aportaciones a la teoría de la Gestalt y a la psicología en general. Según Ángeles (2013), para Perls lo importante era captar el orden, el significado y el cómo se distribuyen los elementos que hay en el entorno y en el individuo, ya que la manipulación de un elemento tiene repercusión en la totalidad.

Con esta visión holística de la Gestalt se aspira no a curar un problema concreto, sino que busca ser dirigida de manera más amplia a todo ser humano, para expandir su potencial, convirtiéndose en un enfoque universal que puede ser de utilidad para personas de todas las edades, niveles, culturas distintas y en las más diversas situaciones. Es en los años ochenta que la Gestalt comienza a ser uno de los métodos más enseñados entre psicólogos y trabajadores sociales responsables de grupos juveniles (Ginger, 2005).

La Gestalt se basa en describir más que explicar, dándole mayor importancia al momento presente, a la experiencia limpia y sin prejuicios ni valoraciones, llamado continuum de conciencia que es retomado de la fenomenología, trabajando en el presente con la vivencia inmediata, tomando conciencia de lo que sucede y cómo sucede, esto permite apreciar que cada persona tendrá su propia percepción del mundo y cada una le da diferente sentido, enfatizando su responsabilidad en la construcción de su existencia. La descripción de la experiencia da el descubrimiento del proceso de cada persona, acerca de cómo evita o resuelve en diferentes situaciones, esto permitirá comprender y aprender, pero sobre todo experimentar ampliando sus vivencias personales y la libertad de elección (Ginger y Ginger, 1993; Ramos, 2012; Ángeles, 2013).

La misión de la Gestalt es facilitar el darse cuenta de lo que la persona bloquea para que pueda actuar en ello haciendo uso de sus capacidades para resolver problemas, tomando contacto con su realidad. Burga (1981) menciona que las técnicas de la Gestalt sirven para el desarrollo de cualquier ser humano, ya que lo encamina hacia un desarrollo autónomo y creativo, intensificando el contacto auténtico con los otros y con él mismo, esto le permite a la persona volver a estructurar su proceso de crecimiento haciendo un ajuste creativo a partir de su experiencia y su sentir, dicho término de ajuste creativo se abordará más adelante.

Ginger (2005), menciona que la Gestalt más que un método se puede ver incluso como una filosofía de vida, ya que concibe las relaciones entre personas y desarrolla la perspectiva unificadora del ser al mismo tiempo que integra lo afectivo, intelectual, social y espiritual, dando una mirada holista de la experiencia donde el cuerpo puede hablar y el lenguaje encarnarse. Los principios de la psicología Gestalt son: el vivir aquí y ahora, el darse cuenta, aumentando la conciencia y la responsabilidad, llamando a la aplicación de estos principios en los diferentes campos, Socio-Gestalt, ya que hay una interacción organismo-entorno.

Para Vázquez (2010), la Gestalt es una teoría de campo, ya que se adentra en los procesos entre un organismo y su entorno en el campo, uno de los pioneros en introducir la teoría de campo, aplicada a la Psicología fue Kurt Lewin, quien propuso un método para analizar las relaciones causales y establecer construcciones científicas tomando en consideración, la situación total del individuo, conformado por organismo-ambiente. En donde el campo tiene movimiento y es continuo, es decir un proceso. En esta teoría de campo nadie es absoluto, ya que el observador y observado se influyen entre sí, por lo tanto, no podemos conocer un campo solo a través de sus elementos sino como una totalidad, además que es definido en términos del momento presente, es decir aquí y ahora.

La teoría de campo puede ser vista como un conjunto de principios que permiten apreciar como una totalidad a los fenómenos complejos interactivos de un ser humano que construye su personalidad en interacción con su medio. Algunos de estos principios, aplicables a Gestalt son: todos los elementos del campo son parte del mismo, hay una organización dentro del campo, siempre está en movimiento por ello el interés en el aquí y ahora, el campo es más que la suma de sus partes, pues hay interrelación dinámica que va co-creando y se conoce como frontera/contacto o self-en-acción y es donde tiene lugar la experiencia, que está entretejida dentro del campo (Arnoletto, 2007; Vázquez, 2010). Otra noción importante de la teoría de campo es el nivel de aspiración, la capacidad percibida de una persona para comenzar una nueva actividad, la cual es construida a partir de sus experiencias en la vida (Arnoletto, 2007).

Muñoz (2008), menciona que la experiencia es el proceso de un aspecto vivido, activo y cambiante, en el cual intervienen acontecimientos sensoriales y fisiológicos, en donde se

puede aprender de manera significativa. Para ello la persona debe percibirla tal cual es, negándole lo menos posible, esto promovido por la vivencia, contactando con la propia experiencia sin un juicio a priori.

Con respecto a lo anterior, es de relevancia abordar también el concepto de vivencia, el cual afronta una complejidad con respecto a su definición especialmente en las ramas de la psicología. Hernández (2010), menciona que la categoría de vivencias puede ser usada para la evaluación y el diagnóstico psicológico de la persona, en donde este diagnóstico permite la comprensión de los fenómenos estudiados, sin embargo, ese proceso debe ser continuo para poder lograr una evaluación funcional.

Este mismo autor hace hincapié en las disyuntivas que presenta dicha categoría, lo cual limita el quehacer profesional, por la misma ausencia de una definición concreta. Así podemos encontrar como sinónimo de vivencia a diversos términos como experiencia subjetiva, vivencia emocional, experiencia interna y experiencia emocional.

Por este motivo, Hernández (2010), define a la vivencia como una categoría intransferible, que es dada solo por el protagonista que la experimenta, lo cual implica una transformación al individualizar lo externo, entendiendo a lo externo como la cultura, la sociedad y las redes vinculares con otras personas. Se podría pensar que si la vivencia se construye a partir de la sociedad, todos los que en ella habitan deberían ser réplicas semejantes y se perdería la individualidad del sujeto, por ello mismo se señala que la vivencia es lo intermedio entre la personalidad y el medio, con ello se ve influenciado el curso del desarrollo de cada persona

Por su parte Guzmán y Saucedo (2015), relacionan las nociones de experiencia, vivencia y sentido, en donde la experiencia no se reduce a los acontecimientos sino a lo que estos significan e importan para los sujetos, y reconocen el componente cognitivo que aquí se presenta, ya que dichas experiencias están constituidas por la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente, esto es lo que permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos, puesto que no toda vivencia llega a ser significativa, pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia.

Según las autoras, el hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido, el cual es construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida.

En Gestalt podemos tomar como un sinónimo de sentido a la simbolización de la experiencia, en donde hay una representación simbólica de alguna porción de nuestra experiencia, no necesariamente verbal, lo que la hace manejable a nivel consciente, y es así como la experiencia se puede poner a prueba, es decir que se valida con nuevas experiencias (Muñoz, 2008).

Con respecto a la distinción entre vivencia y experiencia, Souza (2010), señala que la vivencia es aquello aprendido por el individuo que tiene un significado único para la persona y la experiencia es tal y como se presenta cierta situación. Es así que al tomar las experiencias como una construcción de vivencias significativas, no se puede dejar de lado el cuerpo, el tiempo y el espacio, ya que el cuerpo es el que lleva las marcas de las experiencias y esto depende de la temporalidad, pues hay experiencias pasadas que se transformaron y dieron lugar a las vivencias actuales (Guzmán y Saucedo, 2015).

Hernández (2010), dice que las vivencias son significadas en función de la personalidad del individuo, lo cual permite contemplar a la personalidad como el sello único que dota la percepción de cada individuo con respeto a sus experiencias. La personalidad es la característica individual que permite conocer los motivos que llevan a una persona a actuar, sentir, desenvolverse en su torno y aprender de este.

Así pues, la descripción de las experiencias de los adolescentes, será capaz de revelar la mayor cantidad posible de vivencias compartidas entre la investigadora y los entrevistados. Amatuzzi (1989, 1995, 2001), citado en Boris (2008), propone el uso de la versión de sentido como instrumento, por su aportación con respecto al registro de manera fidedigna la experiencia, dicha herramienta es utilizada en la supervisión de psicoterapeutas principiantes así como también se ha resaltado su funcionalidad en la investigación pues es un instrumento fenomenológico, es decir que asume que las propias personas son los mejores intérpretes de sus experiencias, recurriendo a la descripción de ellas.

Por lo tanto, al considerar esta filosofía fenomenológica, que es parte esencial en la investigación humanista Gestalt, la cual va en búsqueda de comprender los sucesos en la vida de la persona, desde lo que es innegable, entendido a esto como lo que está dado. Por lo que se trabaja a partir del darse cuenta, al descubrir lo que es obvio, para ello se recurre a la descripción clara y detallada de lo que es, asumiendo que deberá ser entendida como una co-construcción entre el observador y observado (Prettel, 2011).

3.2.1 La personalidad en Gestalt

Son varias las escuelas y teorías que abordan el estudio de la personalidad. Seelbach (2012), refiere que no existe una teoría única, que estas pueden ser funcionales o disfuncionales según el contexto y alcance que se tenga de donde quiera estudiarse. La teoría más conocida es la del psicoanálisis principalmente de Freud, quien señala que la personalidad se constituye con el aparato psíquico, formado por el yo, ello y superyó; otros autores como Jung, Erikson y Erik Fromm, parten de esta propuesta. El aparato psíquico inicia desde antes de nacer y se va conformando en los posteriores años de vida, determinando las características de la personalidad en el adolescente.

No obstante los modelos que pertenecen a la corriente humanista, consideraron que lejos de individualizar a la persona lo encasillan en ciertos parámetros, al clasificar la personalidad anormal o patológica, a todo aquello fuera del estándar de la sociedad. Surgiendo así las teorías de Maslow y Rogers, que enfatizan las posibilidades de crecimiento de cada ser humano (Ángeles, 2013).

En lo que concierne al enfoque Gestalt, la personalidad deriva de la interacción que tiene el individuo en su entorno, indicando que la personalidad no está determinada únicamente por lo pasado, que sea inmutable o alcanzada en su totalidad a la edad adolescente, más bien se va desarrollando a partir de las experiencias y cómo las percibe e integra a lo largo de su vida. Para esta estructuración de la personalidad se necesita estar en contacto con la realidad, tomando conciencia de las necesidades que se tienen, y a partir de ello concluir qué

decisiones o acciones tomar (Martorell y Prieto, 2008; Ángeles, 2013; Cruz, Montiel y Aldana, 2014).

Para Seelbach (2012), al conocer la configuración de la personalidad se pretende entender las posibilidades de su desarrollo. Por ello en Gestalt se desarrolla un modelo similar al aparato psíquico, llamado *self*. Spagnuolo (2002), expone que la función del *self* es tener contacto con el entorno. Este sistema complejo de contactos dentro del campo, es conformado por tres funciones que permiten a la persona relacionarse con el mundo:

- 1) **Función Ello:** se refiere al fondo sensorio-motor de la experiencia (necesidades fisiológicas, sensaciones corporales).
- 2) **Función Personalidad:** es la capacidad de hacer contacto con el entorno con una definición dada del self, que incluye cómo crear un rol social, formando un sistema de actitudes asumido en las relaciones interpersonales. Además de asimilar el contacto de la función del ello adaptándose a los cambios por el crecimiento.
- 3) **Función Yo:** capacidad de identificarse o de alienarse a partir del entorno lo que es y lo que no es, permitiendo hacer elecciones, esto con base en la información que proviene de las estructuras del self.

El self, requiere de hacer contacto con la sensación para que puedan emerger las emociones y necesidades ante una situación en curso. Para llegar al self, se necesita de la descripción de la sensación, en modo presente, para impedir que se evite la vivencia y de ese modo el self sea expresado y comprendido, lo que en gestalt se denomina como la parte auténtica de la cual muchas veces no se es consciente. Este proceso requiere de darse cuenta, que es al mismo tiempo sensorial y afectivo. El darse cuenta es el que permite al self asimilar la experiencia, así como ser consciente de cuál es la necesidad y qué decide hacer la persona en cada situación (Ruga, 2012).

El darse cuenta es la capacidad de percepción de lo que sucede en uno mismo y del entorno, ampliando de ese modo la conciencia en el momento presente y esta percepción ocurre en lo corporal sin excluir la esfera mental, teniendo atención en la experiencia para

aprender de ella, a cómo reaccionar en las diversas condiciones del ambiente conociendo la realidad y cómo se está en ella, responsabilizando a la persona que tiene claridad de ello (Stevens, 1996; Alcaraz, 2001; Ángeles, 2013).

Estos autores mencionan que existen tres tipos de darse cuenta que son:

- ***DC mundo interno:*** comprende los acontecimientos y sensaciones, que suceden en lo corporal, debajo de la piel.
- ***DC mundo externo:*** todo lo que es percibido a través de los sentidos y que proviene del mundo exterior, con los objetos y los acontecimientos del mundo que me rodea, fuera de la piel.
- ***DC zona intermedia o fantasía:*** toda la actividad mental, que va más allá de lo que sucede en el presente, lo pasado y lo futuro.

Por su parte Alcaraz (2001), explica que el proceso de darse cuenta tiene cuatro etapas: el DC simple, DC reflexivo, DC de la estructura del carácter y el ascenso fenomenológico. En donde la primera es el momento cuando la persona se percata de la situación sin tener bien definidos sus procesos o relaciones, el segundo es el proceso en el que se clarifican los modos de evitar esa situación, en la tercera se es consciente de sus patrones de DC y no DC y finalmente el ascenso es la actitud fenomenológica en la cual la persona puede llevar este aprendizaje a otros contextos y situaciones que necesite enfrentar.

Alcaraz (2001), también menciona que todas las personas pueden darse cuenta de muchas cosas, sin embargo no siempre se es consciente de ellas hasta que no se verbalizan, esto permite que sean más claras, ya que toda experiencia que es referida verbalmente es consciente formando una figura del fondo en el campo fenomenológico de la persona.

Dentro del campo fenomenológico de la persona, es decir su campo de todo lo que percibe, en donde se encuentran un fondo y una forma (gestalts) o figura, no podemos distinguir la figura sin su fondo y viceversa, y es la interrelación entre estas dos en las que la Gestalt presta gran atención, puesto que este proceso de formación figura-fondo, si se llega a interrumpir

puede formar figuras inconclusas, causando angustia a la persona y una serie de actividades autodestructivas en su vida (Burga, 1981).

En la persona se produce continuamente la formación de estas figuras conocidas también como gestalts, cuando ésta sobresale de forma clara del fondo o campo determinado, permite que sea más consciente para la persona, mientras que lo que está lejano de la consciencia se le llama fondo y es la parte del campo sobre la que sobresale la figura. Estas figuras van surgiendo a medida que hay una exaltación en el organismo, configurándose así en necesidades y para regresar al fondo se debe satisfacerlas, dando paso al surgimiento de nuevas figuras. El campo puede ser difuso e indefinido, no obstante cuando el fondo se va transformando en forma se ve enriquecido por el cambio, lo que hace que la figura emerja del fondo es una carencia o presión en relación a los sentimientos, emociones y necesidades (Ángeles, 2013).

3.2.2 Ciclo de la experiencia

La relevancia del enfoque gestáltico, radica en ver al individuo como un ser completo, tomando en cuenta su funcionamiento físico, pensamientos, emociones, cultura y expresiones conductuales, para profundizar en ello recurre al análisis del ciclo de satisfacción de necesidades también conocido por ciclo de la experiencia, como lo llama Joseph Zinker, discípulo de Perls, quien describe cómo sucede cada etapa en el organismo y cómo funciona cada una de ellas. El ciclo de la experiencia, se inicia en el momento que el organismo está en reposo y emerge alguna necesidad, la persona identificará en su entorno un elemento que la satisfaga, es cuando este elemento se convierte en la figura destacada del fondo, posterior a ello, el organismo reúne la energía necesaria para alcanzar el elemento deseado para entrar en contacto con él, para satisfacer la necesidad y nuevamente al terminar se queda en reposo (Ginger y Ginger, 1993; Ruga, 2012).

Con respecto a este ciclo, Zinker (2003) describe las etapas en las cuales se presentan ciertos bloqueos y la situación que conlleva el no seguir cada fase de manera adecuada:

- **Reposo:** es el punto de inicio de una experiencia nueva, en donde podrá surgir una figura o gestalt, esta se da a partir de una necesidad. Su interrupción sería el postergarla dejándola para otro momento, a esto se le conoce como *deflexión*.
- **Sensación:** se identifica en la zona interna, percibe de manera física algo que en esta etapa aún no es muy claro, ya que la figura no se ha formado. Su interrupción se da cuando no se perciben las sensaciones corporales o emociones, a esto se le llama *desensibilización*.
- **Darse cuenta o formación de figura:** la figura se clarifica, es decir que se establece la necesidad haciendo consciente el objetivo de la sensación percibida. Al interrumpirse, no se establece la figura clara, es decir que se le atribuye a algo externo al individuo y lo niega, a esto se le llama *proyección*.
- **Energetización:** se reúne la energía indispensable para llevar a cabo la demanda de la necesidad. Se interrumpe al no reunir la energía acorde a las actitudes, ideas y creencias que no son asimiladas y son ajenas a la persona, lo que se denomina como *introyección*.
- **Acción:** se moviliza la energía hacia el elemento relacional que satisface la necesidad del organismo. Se interrumpe la energía al no ir hacia el objetivo de la necesidad, se regresa a la persona, esto es llamado *retroflexión*.
- **Contacto:** se satisface la necesidad y se experimenta la unión consigo. En su interrupción se pierden los límites de lo que es y no es propio, llamado *confluencia*.
- **Retirada:** comienza la des-energetización, se lleva a cabo el proceso de asimilación y alienación de la experiencia. Se interrumpe al evitar que la energía continúe su recorrido llamado *fijación*.

Desde este enfoque la persona es capaz de crecer y guiar su comportamiento para desarrollar al máximo su potencial, encontrando soluciones a sus obstáculos y asumiendo la responsabilidad de sus decisiones. En el ciclo de la experiencia ocurren interrupciones

conocidas como modos de evasión que son disfuncionales al traer consigo conflictos y conductas destructivas tanto para la persona como para su entorno, sin embargo estos modos también pueden ser funcionales (Cruz, Montiel y Aldana 2014).

Benavides (2005), menciona que el objetivo final del ciclo de experiencia es satisfacer alguna necesidad lo que lleva al contacto. El basarse en este ciclo de experiencia es de utilidad, ya que permite estipular en donde se encuentra bloqueada una persona, en este caso los adolescentes, dando a conocer también cómo es que realizan un contacto con el entorno y consigo mismos.

El contacto es una de las principales necesidades del ser humano según Ángeles (2013), sin él la persona estaría sometida a desajustes de la personalidad e incluso a la muerte, ya que es a través del contacto que cada ser humano tiene la forma de nutrirse con el mundo exterior, al tomar del entorno los elementos necesarios para mantener un equilibrio en función de sus necesidades. Un contacto adecuado y sano es el resultado de la asimilación, lo que será siempre vital para el crecimiento y maduración (Vázquez, 2003).

El contacto comenzará cuando la persona se encuentra con lo que le es ajeno, es decir con la novedad asimilable y el comportamiento correspondiente hacia ellas. También un buen contacto se puede dar a partir del contacto consigo mismo, lo que permite mejorar y fomentar la capacidad del darse cuenta de su ciclo de experiencia qué es que lo interrumpe y cómo es que lo hace, para que a partir de ello pueda no solo aprender nuevas formas de actuar sino también de elegir si cambiar algunas conductas ya aprendidas anteriormente, que muchas veces suelen ser rígidas en la persona (Ángeles, 2013).

Existen diferentes modos de contacto, y estos se realizan mediante lo sensorial y lo corporal, donde el primero es el que descubre lo que es necesario para sobrevivir y cómo satisfacer las necesidades y el segundo, proporciona los medios para ello. Esto en Gestalt es conocido como homeostasis, un mecanismo de autorregulación del organismo, que permite hacer intercambios con el ambiente para mantener su equilibrio tanto físico, psíquico y social, manteniendo así una interrelación estrecha para la subsistencia de ambos organismo-ambiente (op. cit).

El contacto ocurre en las fronteras del yo, estas pueden ser corporales, expresivas de exposición o de familiaridad y marcan lo que es riesgoso o seguro para la persona. Las fronteras marcan la cantidad y calidad del contacto que una persona quiere o puede recibir de su entorno (Burga, 1981). Como su nombre lo dice limitan el punto entre el acercarse o alejarse de las diversas situaciones que se presentan, algo que puede ser disfuncional en poner estos límites es dejarse llevar por la fantasía catastrófica, con lo cual se rigidiza de tal manera que no permite las experiencias necesarias para el crecimiento (Vásquez, 2010; Ángeles, 2013).

En las fronteras de contacto ocurren las sensaciones, emociones, conductas y modos de vivencias, es por medio de ellas que nos conectamos con el entorno, sirviendo como unión y separación (Burga, 1981). Dentro de las fronteras de contacto Vázquez (2003) describe los diferentes niveles de rigidez:

- **Corporales:** permitirse o no el contacto físico
- **Valores:** con respecto a la inflexibilidad de lo que piensa y lo que no
- **Exposición:** qué tanto la persona se permite ser observada o exponerse ante otros, su expresión puede ser bloqueada cuando no se muestra por no saber qué mostrar; inhibida cuando sabe qué quiere mostrar pero se siente vulnerable si lo hace, la exhibicionista demuestra mucho lo que no es propio y la espontánea que se expresa acerca de lo asimilado y propio.
- **Familiaridad:** contacta con lo conocido, sin exponerse a lo desconocido y novedoso
- **Expresividad:** mostrarse a través de los movimientos conectando lo que piensa y siente.

3.2.3 El ajuste creativo

Vázquez (2010), menciona que el proceso de hacer y retirarse del contacto en la frontera-contacto, es la experiencia. La estructura de esa experiencia real en el presente, es decir cómo es experimentado lo que se recuerda, acrecentará el contacto, ampliando la consciencia inmediata o el darse cuenta de la vivencia, dando lugar a la formación de una figura que permite la integración creativa del problema o ajuste creativo en donde el contacto es la función esencial del *self*, de hecho todo contacto es un ajuste creativo, ya que permite la sobrevivencia y el crecimiento de la persona. Álvarez, Plascencia y Rocha (2007), mencionan que cuando las necesidades de la persona no son satisfechas, el organismo hace un ajuste creativo para poder subsistir.

Cabe señalar que de las etapas del proceso de contacto, se pueden deducir las tres funciones del *self*, antes descritas, y cómo es que se pasa de una función a otra. Con respecto a la función *ello*, la fase de pre contacto, permite las excitaciones orgánicas, las sensaciones y situaciones incompletas del pasado se hacen conscientes y el fondo es percibido vagamente; en la función *yo*, se da la identificación con lo alienado o que limita el contacto, aceptando o rechazando las posibilidades de la situación en el presente incluyendo el comportamiento motor, la agresión, orientación y manipulación, y finalmente la función de personalidad es el sistema de las actitudes en las relaciones interpersonales de lo que la persona es (Vásquez 2010).

Este proceso del *self*, se expande hasta la frontera de contacto con el entorno, pasando por las fases descritas anteriormente (pre-contacto, torna de contacto, contacto y post-contacto), cada una con un acento distinto en la dinámica de figura-fondo, y una vez que se realiza la plenitud del encuentro, se retira. La asimilación es inconsciente e involuntaria, sin embargo, puede hacerse consciente en la medida que ocurra alguna perturbación (Spagnuolo, 2002).

Cuando hay una incapacidad de concebir un cambio en una situación, es decir una fijación sobre el pasado, hay un retraimiento del *self*, lo cual ocasiona neurosis, una inflexibilidad hacia sí mismo y hacia el entorno, que no permite contactar con la novedad y el entorno de manera adecuada, sin enriquecer la experiencia e interrumpiendo el proceso de formación y

eliminación de figuras ya que no se perciben claramente cuáles y cómo son las necesidades (Vásquez, 2010).

El neurótico, pierde contacto con la realidad no teniendo las técnicas que permiten continuar con el contacto, como si se encontrara perdido, en este caso la personalidad estará formada por conceptos equivocados sobre sí mismo, construida a partir de introyectos, ideales o máscaras, lo cual llevará a la persona a manipular sus relaciones interpersonales sin tener un contacto funcional y sano con el entorno (op. cit)

Ruga (2012), alude al esquema de “las capas de la neurosis” desarrollado por Perls en 1975, quien describe los pasos para poder llegar al self, y conectar con la parte auténtica de la persona, planteando la necesidad de trabajar desde las capas superficiales para poder atravesar finalmente cada capa hasta dar con la personalidad auténtica. Los estratos o capas son:

- **Falso:** se representa el rol que no es propio
- **Fóbico:** se vuelve evitativo, lo que en el psicoanálisis se conoce como superyó y en Gestalt como el “perro de arriba” que es quien dicta qué se debe y no hacer.
- **Del Impasse:** se da una sensación de no estar vivo más bien ser un objeto manipulable por el medio.
- **Implosivo:** hay una inmovilización de energía, que se ha paralizado y estancando, volcando a la persona sobre ella misma.
- **Explosivo:** hay una fluidez, dando paso a la apertura de libertad y flexibilidad, sintiéndose la persona viva, esta explosión puede producirse mediante estallidos de alegría, orgasmo, ira o llanto.

Las personas que viven nuevas experiencias, amplían sus fronteras de contacto ya que les proporciona una visión más variada y rica del mundo, dando así una apertura hacia nuevas vivencias con la posibilidad de fomentar sus capacidades y mejorar el aprendizaje a partir del intercambio que se produce con su entorno, siendo transformador con respecto al crecimiento y desarrollo de la persona. Al adquirir un nuevo aprendizaje, este se incorpora en las células

dejando una marca que muchas veces es imperceptible, pero que permite alcanzar un pleno desarrollo y una transformación más creativa de la persona, a diferencia de la personas neuróticas que actúan de forma destructiva sobre su entorno o incluso hacia ellas mismas, al sentir que de esa manera podrán protegerse del mundo que perciben como amenazante (Vázquez, 2010).

Esta disfuncionalidad entre el individuo y su entorno proviene de tres tipos de vivencias: los asuntos inconclusos, introyectos o experiencias obsoletas, también conocidos como inhibidores del desarrollo, ya que para poder relacionarse en un ambiente que para ellos se percibe como amenazante recurren a este ajuste creativo que impide el crecimiento y a la vez permite la supervivencia (Muñoz, 2008; Vázquez, 2010).

3.2.4 Los inhibidores del desarrollo

Los factores que obstaculizan el contacto, también conocidos como los inhibidores o demonios del desarrollo, se presentan en el momento que hay un ajuste que es disfuncional en la persona que no puede cubrir cierta necesidad y sus patrones de conducta se vuelven rígidos, de manera que la relación con su mundo no es espontánea y natural sino que las respuestas se dan de manera mecánica, trayendo ciertas consecuencias consigo. Muñoz (2008) describe cada uno de estos demonios y cómo es que la persona los rigidiza:

- ***Introyectos:*** aprendizaje no asimilado, que proviene de la experiencia de otros. Sirve para satisfacer la necesidad de afecto y aceptación externa, provoca un rompimiento entre lo que la persona es y lo que debe ser según externos, bloqueando así la autenticidad.
- ***Experiencias obsoletas:*** disposición hacia algo difícil de desafiar, ya que en algún momento cubrió una necesidad auténtica, pero en el presente ya no es funcional esto hace que sea difícil de cambiar el patrón además de incluir necesidades no actuales.

- **Asuntos inconclusos:** experiencias que quedan en la memoria, pueden ser conscientes o no, es decir que la persona no puede ni olvidar ni expresar la energía que ocurre en esa acción (gestalt abierta). Por lo general involucra la satisfacción de necesidades primarias y repercute a nivel fisiológico. El individuo con un asunto inconcluso rigidiza al satisfactor, es decir sólo con la persona y de cierta forma, no hay otra (obsesión, anhelo y respuestas exageradas, reacciones desproporcionadas que para las personas puede resultar absurda). se puede devaluar pensando en que “no fue suficiente” para que le hiciera caso, lo cual puede conllevar a que arriesgue su integridad física y psicológica, autoexigiéndose y siendo perfeccionista, exigiendo al medio desesperadamente.

Los tres factores que obstaculizan el desarrollo del individuo pueden ser ubicados en el ciclo de la experiencia, siendo modelos rígidos que actúan como mecanismos de defensa cuando la persona percibe alguna situación amenazante. Ginger y Ginger (1993), aluden que son varias las resistencias que pueden obstaculizar el ciclo de experiencia, las cuales la persona realiza como un *ajuste creativo* para tener contacto con la novedad, permitiendo tanto la sobrevivencia de la persona y su crecimiento.

Sin embargo, Benavides (2005), refiere que las resistencias pueden ser disfuncionales si las resistencias se rigidizan, impidiendo un funcionamiento armónico en la persona, lo cual coincide con lo planteado por Ángeles (2013), con respecto a que dicha rigidez impide el crecimiento de la persona al dejar tareas interrumpidas o no satisfechas, por recurrir a respuestas estereotipadas, causando neurosis en las personas, desarrollada cuando los modos de contacto con el medio se ven alterados o no son los adecuados y no se presenta homeostasis.

Con lo anterior podemos resumir que si bien son varias las resistencias, éstas se convierten en ajustes creativos cuando son flexibles y permiten el crecimiento y cuando no lo hacen se vuelven respuestas rígidas. Cuando hay una interacción adecuada con el entorno y la persona, se les llama modos de relación y cuando esta manera de interactuar se vuelve disfuncional evadiendo el contacto con la novedad se les llama modos de evitación, que surgen también a partir de los introyectos, asuntos inconclusos y/o experiencias obsoletas (Muñoz, 2015).

3.2.5 Modos de relación

Los modos de relación están agrupados en cuatro áreas: información (introyección-proyección), relación (confluencia-aislamiento), energía (retroflexión-proflexión) y de atención (deflexión, fijación y egotismo). Muñoz (2015), señala que estos modos no son una tipología de personalidad, sino que son estándares que surgen según el entorno y la situación de cada individuo, pudiendo ser fijas o temporales, estos se dan en la frontera de contacto, la cual sirve para delimitar, proteger o bien contener a la persona y su entorno o los otros. Todas las personas empleamos estos modos de relación tanto en su forma sana como en la disfuncional. Vásquez (2012), expone que la combinación y frecuencia de dichos modos es lo que da lugar a los diferentes tipos de personalidad.

A continuación se describen los modos de relación o evitación, desde una recopilación de varios autores para tener la idea más completa de cada uno de ellos y su función:

- **Introyección:** La persona incluye algo del ambiente a su self y no es asimilado. En este el individuo toma todo del ambiente y cree que eso es él. Detrás de este modo de relación hay muchos introyectos aunque puede estar generado por otros demonios.

La función sana según Vásquez (2012), permite el aprendizaje social, al entrar parte del entorno en el individuo para ello, relacionándose con la capacidad de adaptación que al “tragar” lo nutriente facilita el aprendizaje.

En su parte disfuncional, al no darse una asimilación de ello, no permite la supervivencia ni el crecimiento, al tragarse todo lo de afuera como si fuese propio.

Esto hace que la persona no desarrolle su propia personalidad, sino que se desintegra y aliena, entrando muchas veces en conflicto al tratar de hacer coincidir lo que piensa a partir de estos introyectos con lo que siente desde su self, tendiendo a preguntar a los otros qué es lo que debe hacer (Ruga, 2012; Ángeles, 2013).

- **Proyección:** consiste en sacar algo propio al entorno, es decir que la persona pone en otros o en el entorno aspectos de su self. Muñoz (2008), menciona que pueden

proyectarse defectos, habilidades o características que resultan amenazantes o que por algún motivo no son asimilables, permitiendo descubrir lo propio en el otro, además de promover la empatía.

Se vuelve disfuncional cuando se rigidiza empobreciendo al desarrollo de la persona puesto que al no hacer conciencia de lo propio se evade la responsabilidad de ello, al no reconocer o aceptar sus propios actos y sentimientos, haciéndose víctima de los demás o de las circunstancias.

Detrás de la proyección se encuentra un introyecto (Ruga, 2012). Hay dos tipos de Proyecciones: las negativas que hacen referencia a los aspectos que no gustan a la persona de los demás y ni de sí misma, y las positivas, aquellas características que le gustan de los demás pero considera que no las tiene (Ángeles, 2013).

- **Confluencia:** no se percibe límite entre organismo-ambiente, sintiendo que es uno con él, en esta relación los aspectos del entorno se confunden con la persona y viceversa a lo que Muñoz (2008), atribuye a la falta de permeabilidad de las fronteras de contacto entre la persona y el ambiente, lo que en su parte rígida puede generar la pérdida de autonomía, siendo invasivo, con miedo al aislamiento y al conflicto.

Hay una manera pasiva y activa de este modo de relación, en la primera la persona acepta todo por pertenecer y la segunda busca que todos pertenezcan buscando la similitud.

La parte funcional de este modo de relación es cuando se toma algo del entorno para poder satisfacer alguna necesidad uniendo organismo-entorno para ello, también para fomentar la pertenencia, el trabajo en equipo y mantener relaciones sentimentales (Vásquez, 2012).

- **Aislamiento:** Al contrario del confluyente que permite demasiado, el aislado presenta tiene una frontera rígida e impermeable y se defiende del ambiente, rechaza todo lo

que se le presenta, pudiendo ser por algún asunto inconcluso o en ocasiones por experiencias obsoletas, lo que conlleva a que la persona cierre sus fronteras de contacto generando el pensamiento de no necesitar de nadie ajeno a él.

En su parte sana y funcional nos permite poner límites, logrando un auto apoyo y reflexión, Sin embargo en lo disfuncional por el temor a ser sometido bloquea cualquier aportación nutricia de los otros, por lo que no forma vínculos con los demás, al no valorarles (Muñoz, 2008).

- **Retroflexión:** Cuando hay una relación con el entorno, la energía que principalmente iba dirigida hacia fuera del organismo se regresa contra él, en ese momento la energía se detiene, conteniéndola. Ángeles (2013), menciona que el retroreflector se hace a sí mismo lo que le gustaría hacer a otros, e imputa su origen en los castigos infantiles.

Dicho modo de relación es funcional ante un peligro y cuando la persona requiere disciplina y autocontrol, y por el contrario cuando se presentan patologías graves por la contención de energía es la parte disfuncional ya que en la retroflexión se pueden presentar muchos síntomas corporalmente al no canalizar la energía efectivamente hacia el ambiente.

El manejar la energía para satisfacer las necesidades puede ser mal encausada por medio de la retroflexión, Muñoz (2008) la clasifica en: activa, aquello que una persona se hace a sí mismo lo que quisiera hacerle a otra persona y pasiva, la persona se hace a sí mismo lo que quisiera que otra persona le hiciera.

- **Proflexión:** la energía es mandada al ambiente de manera distorsionada en forma de proyección, siendo una mezcla la retroflexión y proyección, esto es que la persona dice o hace cosas a otras personas que quisiera le hicieran a él. Nos sirve para tranquilizar supuestas agresiones o descalificaciones evitando confrontaciones negativas, propiciando una aceptación y amabilidad hacia la persona que lo hace.

Según Ruga (2012), en este modo hay una negación de las necesidades del sí mismo se da una falta de contacto o una negación proveniente del self, lo que se convierte en disfuncional al evitar que el contacto se produzca de forma indirecta.

- **Deflexión:** la persona desvía su atención a fin de no contactar consigo mismo, esparciendo su atención a muchas partes del entorno menos a la parte que promueve el contacto, esto puede ser por sentir una amenaza en el ambiente o en el sí mismo, lo que impide el darse cuenta.

Su parte funcional permite a las personas elaborar ajustes creativos, en situaciones de sufrimiento, o eventos traumáticos ya que esto permite superarles. De manera disfuncional genera aversión al dolor o al placer, perdiendo la habilidad de hacerle frente a los conflictos ya que al cambiar el contenido de lo que se va conseguir del entorno o desviar su objetivo, se desvitaliza el contacto (Polster y Polster, 1980; Muñoz, 2008).

- **Fijación:** manera en que una persona centra su atención en un punto determinado para no entrar en contacto consigo mismo o con el ambiente, teniendo un exceso de control, no tomando riesgos.

La fijación sirve para la formación de hábitos, alcanzar metas, permitiendo ser constantes y permite una concentración fija en situaciones complejas, este modo permite realizar planes a largo plazo.

Se vuelve disfuncional cuando lo amenazante del ambiente provoca sobre focalizar la atención lo cual es utilizado para no ver lo que al individuo rodea sino contactando con aquello que no le genera amenaza y que es conocido, impidiendo la novedad favorecedora del crecimiento y presentándose un estancamiento, se observan muchas experiencias obsoletas en este punto, sin permitir nuevos intereses, reducción del contacto, esto provoca a su vez aburrimiento y deterioro. (Muñoz, 2008).

Finalmente para concluir con este tercer capítulo y en resumen de su contenido, si bien se puede ver de dónde surge toda esta visión holística del hombre en la psicología humanista específicamente desde el enfoque Gestalt, la gran relevancia de tomar este enfoque para poder adentrarnos a la población adolescente y a su experiencia con respecto al rendimiento académico, se debe a que mediante el ciclo de la experiencia y en referencia a los diferentes modos de relación, se podrá realizar un análisis de cómo las experiencias de los adolescentes se relacionan con su rendimiento académico.

4 METODOLOGÍA

La relevancia de optar por la metodología de tipo cualitativa, incide en su flexibilidad ya que según Sampieri, Collado y Lucio (2003), la claridad sobre la pregunta de investigación e hipótesis de la misma, se va desarrollando antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos, esto con la finalidad de descubrir cuáles son las preguntas de investigación más significativas y a su vez buscar clarificarlas y responderlas.

En la presente investigación se procedió a un ingreso a la población, para la obtención de mayor información y que ésta fuera relevante para el objetivo de reconocer las experiencias de los adolescentes sobre su rendimiento académico, tomando al rendimiento como el conjunto de transformaciones concebidas en el alumnado, teniendo en cuenta el proceso y el resultado de enseñanza-aprendizaje, incluyendo sus habilidades sociales, la auto-regulación para llevar a cabo este proceso y el resultado manifestado acerca del crecimiento en el alumnado, en el cual intervienen el propio adolescente, la metodología del profesor, el apoyo familiar, la institución y la situación social actual.

Sampieri, Collado y Lucio (2003), hacen hincapié en que este tipo de investigación permite que el proceso sea de manera dinámica, es decir que se vaya enriqueciendo con la información recabada dentro del contexto donde normalmente se desenvuelve esta población, como es la escuela en la que cursan el nivel medio superior. También cabe señalar que este tipo de investigación permite una flexibilidad en el análisis de datos obtenidos directamente de la población, accediendo a cuestiones que al principio puedan no estar contempladas, clarificando las hipótesis a lo largo del proceso. De igual manera la inmersión en el campo significa una sensibilidad con el ambiente en el cual se llevará a cabo el estudio, así como también verificar la factibilidad del estudio e identificar informantes que aporten datos relevantes desde su punto de vista dentro del mismo contexto (op. cit).

Para poder llevar a cabo este tipo de metodología Martínez (2006), sugiere un marco teórico-referencial, puesto que sirve como pauta de lo que se ha hecho hasta el momento con respecto al objeto de la investigación, ayudando a esclarecerlo y posteriormente poder contrastarlo con lo hallado.

Con respecto al campo de investigación del presente trabajo, se tomará una muestra de tipo intencional, ya que se espera cumpla con ciertos criterios como son: encontrarse dentro de la Ciudad de México, estar cursando el bachillerato, que la muestra sea perteneciente a La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que es uno de los tres sistemas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siendo los otros dos la Preparatoria y el Bachillerato a distancia en educación nivel media superior (Unam.mx., 2016). El sistema de CCH está compuesto por cinco planteles, dicha muestra se focalizará solo en la población referente al Plantel Vallejo, por la facilidad que la escuela permite a la investigadora realizar dentro de éste las entrevistas, ya que anteriormente realizó su servicio social en dicho plantel.

Una vez delimitado el campo de investigación, se procederá a explicar el método cualitativo elegido, el método Investigación-Acción en lo futuro referido como: IA, el cual permite realizar la expansión del conocimiento científico a la par de la solución de un problema, en donde Martínez (2004), señala que este método puede ser visto como una nueva visión del hombre y de la ciencia, al implicar un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos así como también un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso.

De igual manera, resalta los beneficios de este tipo de método, en donde el acto físico en si de un hombre no es humano, sino que lo que llega a hacerlo humano es la intención que lo anima, y el significado que este le da, así como también el propósito que esto conlleva, la meta que persigue, teniendo en cuenta la función que desempeña en la estructura de su personalidad. Al tener todo esto en cuenta no se tendrán definiciones operacionales, sino más bien, intencionales, motivacionales y funcionales como se suelen utilizar en el método hermenéutico, fenomenológico, etnográfico entre otros.

4.1 El método Investigación Acción y sus fases de aplicación

La metodología IA está conformada en esencia por la ciencia de la emancipación para un

pleno desarrollo y autorrealización, en donde los datos emergerán conforme los fines promovedores y de desarrollo de los sujetos en cuestión, en donde dichos sujetos fungen como coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema a ser investigado, esto según Martínez (2004), permite que sea relevante puesto que es algo que les afecta e interesa profundamente además de que esta información va dirigiendo el curso de la investigación misma, al igual que los métodos y técnicas en ella utilizados, para finalmente un análisis e interpretación de los datos más ventajoso para tomar una decisión de qué hacer con los resultados y las acciones programadas para su futuro.

En este trabajo, quienes fungieron como coinvestigadores fueron, los adolescentes que conforman la muestra con los criterios anteriormente ya descritos, y es a partir de la descripción de sus vivencias dentro del campo de estudio que el curso de la investigación se vio enriquecida, teniendo en cuenta la capacidad de autonomía, desatando una auto reflexión en los sujetos acerca de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, para facilitar su confianza en su potencial creador e innovador con respecto a la transformación de sus propias experiencias de vida (op. cit.).

La primera fase consistió en el diseño general del proyecto, para ello fue necesaria una primera fase de acercamiento e inserción en la comunidad, para poder empezar a estructurar la investigación, en este primer contacto se recurrió al departamento de psicopedagogía del CCHV, la coordinadora del mismo fue quien otorgó información para contactar a la población, con la finalidad de que los adolescentes fueran los representantes significativos de dicha comunidad, a quienes se les entregó un consentimiento informado en el cual se especifica la confidencialidad de sus datos y el uso únicamente con fines de investigación, cuidando su integridad y teniendo en cuenta que son menores de edad. También por medio de la directora de la presente investigación, se obtuvo información que recabaron en su servicio social, dentro del Proyecto De Desarrollo Personal y Profesional (PDP), los estudiantes de psicología de la FES-I.

Todo esto con la finalidad de definir las líneas generales de investigación, el área de estudio, la selección y posible acercamiento con el grupo que se vea más involucrado, teniendo en cuenta que su participación fue voluntaria y con deseo de aportar sus experiencias

para dicho trabajo, así como realizar los cambios necesarios (Martínez, 2004). La investigadora en esta fase fungió como facilitadora del proceso en el que se conoció mejor a la población de la investigación y que a partir de la información recolectada surgieron las ideas generales para comenzar a darle mayor estructura al proyecto de investigación.

Según Martínez (2006), para poder facilitar el proceso de la recolección de información se recurre al uso de técnicas como: entrevistas semi-estructuradas, observaciones directas, grabaciones de audio y siguiendo con el instrumento de versión de sentido mencionado anteriormente se realizó la descripción de las entrevistas realizadas, para obtener las vivencias del mundo experimentado por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas desde el significado de la población y no desde lo consultado en el marco teórico-referencial o solo de las experiencias de la investigadora.

Se entrevistó a cuatro estudiantes que residen dentro de la Ciudad de México, los cuales cursaban al momento de la entrevista el bachillerato en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo (CCHV), pertenecientes al turno vespertino, de los cuales tres de quinto semestre y uno de 3er semestre, todos los participantes tienen adeudo de asignaturas. Por motivos de confidencialidad los nombres de los participantes son modificados, por lo que se recurrirá a seudónimos que se usarán de aquí en adelante para poder referirse a ellos.

Instrumento: guía de entrevista semi-estructurada basada en los modos de relación (ver Anexo 1), para conocer sus experiencias en el rendimiento académico desde sus modos de relación. En dicho instrumento se recurrió a plantear preguntas abiertas para cada modo teniendo en cuenta su flexibilidad que permitió profundizar de manera pertinente, según la respuesta de cada participante.

Aparatos: grabadora de voz de celular, Samsung Galaxy J7 y computadora de escritorio para la transcripción de las entrevistas.

Procedimiento:

1. Los participantes fueron contactados, gracias al apoyo de la coordinadora del departamento de psicopedagogía del CCHV, quien otorgó los horarios y salones de

los grupos de recursamiento, para poder hacerles la invitación de participar de manera voluntaria en este proyecto.

2. Posteriormente se visitó cada uno de los salones proporcionados, para poder pedir la participación voluntaria de los adolescentes en el proyecto, a los interesados se les pidió su número telefónico, para poder concretar la cita para llevar a cabo la entrevista y de igual manera se les proporcionó un número por si requerían mayor información.
3. Para acordar las citas para entrevistar a los cuatro participantes se realizó por vía telefónica, mencionándoles el anonimato y confidencialidad de sus datos así como las características generales de la investigación. Se agradeció por su participación para la realización de la entrevista.
4. Por cuestiones de disponibilidad de los participantes se acordó realizar las entrevistas dentro del CCHV, durante sus horas libres o al finalizar sus clases, para no interrumpirlas, la entrevista con cada persona se realizó en una sesión y cada entrevista duró aproximadamente media hora. Antes de cada entrevista se les otorgó una hoja sobre las características de la investigación así como un consentimiento informado, en el que se menciona la confidencialidad y cuidado de sus datos personales, así como que la entrevista sería audio-grabada con la finalidad de poder transcribir sus respuestas posteriormente.
5. Una vez realizadas las cuatro entrevistas se prosiguió a realizar la transcripción de las mismas.
6. Los resultados se redactaron en función de las experiencias de los jóvenes, realizando una descripción de las entrevistas transcritas, ubicando elementos importantes de cada modo de relación, acerca de dichas experiencias con respecto a su rendimiento académico.
7. Se realizó un análisis de los elementos obtenidos en las descripciones de los modos de relación, con la finalidad de poder contrastarlos con la teoría de la presente investigación así como llevar a cabo una relación de las experiencias en los jóvenes ubicándolas dentro de los modos de relación, aportando la visión del enfoque Gestalt.

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se muestra la información sobre los participantes, recordando que los nombres son los únicos datos que han sido modificados con motivo de confidencialidad de los participantes a quienes se entrevistó (tabla 1.1)

N	Seudónimo	Sexo	Edad	Semestre	Promedio	Materias Adeudadas	Asignaturas
1	Molly	Mujer	17	5to	7.9	1	Química II
2	Vania	Mujer	18	5to	7.4	7	Matemáticas II, III, IV y V. Química 2, Historia de México I, Taller III
3	Sergio	Hombre	16	3ro	7.6	1	Computación
4	Axel	Hombre	17	5to	7.1	4	Inglés, Biología, Química, Taller Lectura

Tabla: 1.1 Datos y Alias de los participantes entrevistados.

Para comenzar con las preguntas acerca del rendimiento académico y profundizar en los diferentes modos de relación, se les preguntó a los estudiantes acerca de lo que para ellos es el rendimiento académico.

Ellos describen al rendimiento académico como un conjunto que incluye diversos elementos: el conocimiento, habilidades sociales, realización de actividades y la organización. Dos de los participantes coinciden en el uso de la palabra “desempeño” para referirse al rendimiento académico. Solo uno participante hace referencia a las calificaciones, y los demás incluyen el aprendizaje además de los elementos mencionados arriba, pero no mencionan las calificaciones:

“lo que tú puedes demostrar... todo lo que adquiriste... sin obtener una calificación súper alta, no nada más es una calificación ósea es un conjunto” (Molly, 17 años); “es que tanto aprovechas... las actividades... lo que aprendes de ellas... que tanto aprendes en las

materias” (Vania, 18 años); “ es como un estudiante se desempeña no solamente con los conocimientos... sino socialmente” (Sergio, 16 años); y “ desempeño... como realizas tus actividades... cómo te organizas” (Axel, 17 años).

Con lo anterior podemos hacer referencia a que la manera en que ellos perciben al rendimiento académico, no difiere mucho de lo descrito en el capítulo dos, ya que también es visto para ellos como un conjunto en el cual están involucrados varios elementos: lo social, la evaluación y los conocimientos adquiridos, que son parte del proceso y el resultado de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se describe lo encontrado en las entrevistas, desglosado con base en los diferentes modos de relación citados en el capítulo dos de la presente investigación. Las respuestas de los participantes son tomadas, a partir de las preguntas a las que se recurrió, las cuales están planteadas para poder abordar cada modo de relación y que al mismo tiempo se pudiera profundizar más en cada pregunta, dichas entrevista se encuentra en el Anexo 1, al final del presente trabajo.

Introyección

El modo de relación de introyección, señala aquello que la persona toma del ambiente sin asimilarlo, pero tomándolo como propio. Por lo que al preguntarles a los participantes acerca de quién habían tomado el aprendizaje sobre lo que es el rendimiento académico, ellos refirieron que de su contexto social, es decir sus padres, maestros, amigos así como a las instituciones que han pertenecido desde su infancia

*“he aprendido de mis papas y de los profesores y ha sido funcional” (Molly, 17 años); y
“por cultura general, y pues mis papas y las escuelas a las que he ido, se me fue formando” (Axel, 17 años).*

Dentro de lo que comentaron, una de las participantes relató que al contrario de lo que siempre le han mencionado sus profesores, acerca de que el rendimiento académico se muestra por medio de las calificaciones, para ella no ha sido de esa manera, que sí considera

hay una reciprocidad entre el rendimiento académico y las calificaciones, sin embargo, bajo su experiencia, el que no tenga una calificación aprobatoria no es sinónimo de que tenga un mal rendimiento académico:

“Por experiencia en historia, no me gustaba como trabajaba el profesor (ritmo de trabajo) a diferencia que con otros maestros de historia... siento que si tengo el rendimiento pero no tengo la calificación aprobatoria” (Vania, 18 años)

Si bien, lo que comenzó como un introyecto transmitido por sus profesores, acerca de lo que es el rendimiento académico, ella lo cuestionó a partir de su propia experiencia en la cual se dio cuenta que sabía acerca del tema, sin embargo la manera de aprenderlo se le facilitó de diferente forma al que se le enseñó la primera ocasión, por lo que ella considera que el aprender más que el obtener una buena calificación define mejor el término de rendimiento académico.

También un joven, más que mencionar de quién había adquirido este aprendizaje sobre rendimiento académico, dijo que no era algo que se puede explicar sino algo que se vive:

“uno lo va aprendiendo conforme al tiempo, experiencias, no lo tomo como aprendizaje, yo lo tomo más como una vivencia” (Sergio, 16 años).

Al cuestionarle acerca del primer momento en que recordará haber escuchado ese término, él narró recordarlo en secundaria, que fue cuando le tomó relevancia, tras un percance en la materia de física y citaron a su madre para hablar de ello:

“con otras palabras como desempeño escolar, desde la secundaria, en física por no llevar un globo me mando citatorio, ahí fue el momento en que lo aprecie” (Sergio, 16 años).

El modo de relación de la introyección les permite tomar del ambiente los significados que para los jóvenes pueden ser vistos como “cultura general”, muchas veces les son funcionales para un rendimiento académico deseado y establecido por las diferentes instituciones y en otras ocasiones puede menguar la valoración de ese rendimiento cuando no son tomados en cuenta todos los elementos involucrados.

Con lo que respecta al modo de relación de introyección, como se mencionó anteriormente hay una adquisición a partir del ambiente que se toma como propio, además de que también pueden estar involucrados los tres inhibidores del desarrollo, en su mayoría los introyectos.

En lo encontrado de los resultados de esta investigación es que, para los adolescentes es funcional tomar el término de rendimiento académico como un requisito dentro de su contexto escolar, al ser en donde mayor tiempo pasan en esta etapa siguiendo lo planteado por Onrubia (1997), citado en Pérez (2006).

La forma en que ellos han adquirido el significado de este término ha sido por sus padres, maestros y las instituciones a las que han pertenecido, en donde podemos corroborar lo mencionado por Vásquez (2010), acerca de la construcción de la persona que se da a través de la interacción con su medio, lo cual les permitirá adaptarse dentro del contexto en el que se desenvuelven, como en este caso el escolar. La manera de llevar a cabo esta adaptación, o mejor dicho ajuste creativo desde la visión gestalt, es con respecto a que el rendimiento académico es demostrado a través de la calificación.

Así mismo, el introyecto puede volverse disfuncional cuando los jóvenes comienzan a contrastar lo que se les ha señalado como rendimiento académico, que en su mayoría son las calificaciones y el promedio, con sus propias experiencias que son las de no ver en una calificación aprobatoria reflejado el conocimiento que ellos si han adquirido, difiriendo así los resultados cualitativos de los cuantitativos, dejando de lado lo que Villegas (1986), menciona como la visión holística de la persona en la que se incluyen los aspectos cognitivos, afectivos, físicos y espirituales.

Al ocurrir esta percepción por parte de los adolescentes, en la que no es tomado en cuenta todo lo que ellos incluyen como parte del rendimiento académico, puede presentar una problemática, como bien menciona Arriaga (2013), ya que al ir avanzando en cada semestre pueden ir perdiendo su regularidad, al no empatar su calificación y promedio, con los conocimientos y habilidades que poseen.

Cuando se presenta esta diferencia entre lo que ellos consideran saber y lo que se evalúa en la calificación, puede ocasionar en ellos una oposición entre lo que consideran de su

rendimiento académico y de lo que es establecido por la institución a la que pertenecen, llevando a que esta discrepancia los haga desvalorizar cualquier esfuerzo para conseguir una mejor calificación por no ser tomado en cuenta en este rubro los aspectos y conocimientos con los que sí cuenta el alumnado, lo que Stover (2014), describe como una área de oportunidad, al motivar a el alumnado a mejorar sus resultado académicos, tomando en cuenta lo que ellos perciben como metas en el curso y hacerles partícipes de estas mismas, es decir tener en cuenta la manera de tomar en su evaluación los conocimientos y habilidades.

Proyección

En el modo de relación de proyección, se preguntó a los estudiantes sobre quien o quienes eran los responsables de su rendimiento académico, todos respondieron que eran ellos mismos y conforme iban detallando su respuesta algunos mencionaron como copartícipes al entorno: sus maestros, padres, amigos etc.

“principalmente yo, influyen los maestros, escuela, padres y amigos...pero en si depende de ti” (Sergio, 16 años).

Una de las participantes mencionó que no se podría basar en uno solo, ya que su rendimiento académico es parte de sus experiencias:

“principalmente yo, pero también mi entorno social, no se puede basar en uno solo... es parte de todas las experiencias personales que he vivido pero principalmente mías” (Molly, 17 años).

Otra de las participantes describió que muchas veces el alumnado no se acopla a los maestros o a la manera en que trabajan, en ese momento colocó la responsabilidad en la manera de enseñanza de cada maestro, sin embargo conforme fue profundizando en su respuesta, después volvió a colocar la responsabilidad en cada alumno argumentando:

“aun cuando hay maestros en los que no te acoplas... hay personas que van regulares, es porque si se puede... a veces es más fácil decir no ya no la pase y seguirte” (Vania, 18 años).

Finalmente resaltó la importancia tanto de que los conocimientos sean basados en un aprendizaje significativo, es decir que sean situaciones aplicables para su día a día:

“la practica te ayuda a saber en qué lo estas aplicando en la materia, ósea por ejemplo, según te dejan problemas para que lo entiendas pero no yo creo que te deberían de poner en una situación y entonces decirte que conocimientos aplicarías de lo que has visto y ahí entonces lo verías más tangible y verías si puedes o no puedes como algo más personal y adaptarse a las personas a cada tipo de aprendizaje”. (Vania, 18 años)

Los jóvenes resaltaron de una u otra manera que el entorno tenía una parte de responsabilidad en donde la manera de evaluar o de transmitir la enseñanza es elección de los maestros y la institución, el apoyo económico en gran parte o en la mayoría de los casos proviene de los padres o familia y sus iguales, con quienes conviven muchas veces les dan otras opciones para poder salir de la rutina y al final la responsabilidad compartida se vuelve una sola, al ser ellos quienes deciden qué hacer con lo que el entorno les otorga:

“los maestros... aspectos a evaluar... entonces ahí puede variar la calificación... amigos de que vente para acá, pero... tú mismo tomas la decisión... padres por el apoyo... es un privilegio... si estás bien en casa estas bien en la escuela... si quieres salir a delante tú mismo lo puedes hacer... aún en contra”(Sergio, 16 años).

Desde la visión Gestalt hay una relevancia por el principio de responsabilidad, es decir que la persona sea consciente de lo que hace y decide, por lo que en este modo de relación es apreciable el saber que los adolescentes se perciban como principales responsables de su rendimiento académico, sin embargo, también colocan parte de esta responsabilidad en su entorno en donde Vásquez (2010), señala que hay procesos de interacción que tienen un impacto por la relación organismo-ambiente de la cual también afirma Villegas (1986).

Las personas que forman parte de este entorno al que los adolescentes adjudican parte de la responsabilidad sobre su rendimiento académico son: sus padres, maestros, amigos y la escuela, lo cual permite que si no obtienen una calificación aprobatoria, considerando esto como la valoración de su rendimiento académico, sea más asimilable al considerar que la responsabilidad no recae solo en ellos.

Lo anterior puede hacer que el alumnado atribuya el éxito o fracaso de su rendimiento escolar en factores externos o factores internos, como lo insinúa Navarro (2003). Esta situación puede perjudicar a los adolescentes ya que de poner la responsabilidad total en factores externos no hacen conciencia de las habilidades o áreas de oportunidad que les son propias, proyectándolas en el entorno, llevando a los adolescentes a creer que son víctimas del contexto, sin expresar las carencias de las herramientas necesarias para poder potencializar lo que ya poseen, limitando así su proceso de aprendizaje.

Lo anterior, de que no hay por parte de los adolescentes una expresión de sus necesidades, puede obstaculizar a que las personas que intervienen en este contexto, como son los maestros, padres, institución y amigos, les den las opciones adecuadas, para el desarrollo óptimo de sus habilidades, dando paso así a que el ajuste que realicen además de ser creativo, porque el ambiente lo pide, también sea funcional y beneficioso con respecto a su rendimiento académico, ya que de inhibirse la expresión de sus necesidades y no cubririrlas pasaría lo que Muñoz (2008), alude a un ajuste disfuncional, llevando a los adolescentes a no solo afectar su crecimiento sino también a imposibilitar el contacto con la novedad que Ginger y Ginger (1993), indican es esencial para que la persona comprenda y aprenda.

Confluencia

La confluencia es el modo de relación que permite tomar del entorno lo necesario para satisfacer diversas necesidades, aunque a veces puede perderse ese límite entre organismo-ambiente, para poder conocer sobre la permeabilidad de las fronteras de contacto de los adolescentes y que tan definido tienen el límite de ellos con el entorno a esta edad, se preguntó acerca del impacto que tienen las personas con quienes suelen juntarse, incluidas las personas que le rodean: su familia, amigos y maestros.

Una de las participantes al responder esta pregunta expuso que veía a sus amistades muchas veces como distractores y que la manera en que ella actuaba, ante sus invitaciones a tomar o a no entrar a clases, era pensando en lo que ella quería más a futuro, que es el

“terminar en forma y tiempo” su bachillerato, refiriendo que ello implicó la pérdida de algunas amistades:

“a veces me hace sentir mal... me gusta tener mi espacio pero no me gusta sentirme sola... muchas veces me empiezo a sentir muy triste...luego empiezo a pensar que es por mi bien mantenerme, aparte si he perdido muchas amistades por eso”(Molly, 17 años).

Algo que puede resaltar en esto es que la participante, relató también que desde niña ha pensado en que tiene que hacer las cosas por su propia voluntad sin depender de alguien y que es muy difícil que ella se deje guiar en lo académico, refiriéndose a ella misma como “egoísta” al ver siempre por su bienestar ante los demás, al preguntarle si alguna vez alguien le había llamado de esa manera mencionó que no directamente:

“me han dicho como: hay nada más te preocupas por tus propias cosas y no te preocupas por sacar adelante a tus amigos y realmente eso si me ha llegado mucho porque osea si a veces tratas de ayudar a las personas pero hay veces en las que no puedes osea por más que quieras por más que sean tus amigos pues no puedes y si es un impacto en ti” (Molly, 17 años).

Al profundizar un poco más para saber cómo ha construido esta manera de relacionarse, al elegir de cierta manera no confluír para su bienestar personal y académico, ella mencionó que en casa es la hermana mayor y su rol ha sido ser el ejemplo de su hermana menor, recalcando que esto ha sido transmitido a través de la experiencia de sus padres y sus historias de vida:

“porque yo soy la hermana mayor entonces como que siempre me han inculcado el tú tienes que tener como tienes que darle el ejemplo a tu hermana menor y mis papas... supieron salir adelante entonces no esperan menos de mi...siempre me han inculcado el pensamiento de tu por tu cuenta si” (Molly, 17 años).

Una vez que ella narra la situación en su familia, vemos que su confluencia está en el núcleo familiar, lo cual le ha sido funcional para poner límites en lo que respecta al entorno escolar, sin embargo esto puede serle disfuncional en el momento de relacionarse fuera de su familia, ya que al preferir hacer todo sola termina desgastándose, entre lo que ella ha estado

haciendo desde su aprendizaje en casa con lo que se le exige en el entorno académico que es el trabajar en equipo y con los otros:

“si tengo que trabajar en equipo pero al mismo tiempo como que hacer las cosas yo siempre sola, me he acostumbrado a eso y tengo como un pensamiento de responsabilidad constantemente y como que a veces si me hace sentir mal... es que no se si estoy bien me pregunto si estoy bien o si estoy mal” “si me ha funcionado porque... establezco límites en mis relaciones, pero no porque muchas veces no se trabajar en equipo... y pues siento que no está bien porque en todos lados siempre vas a tener que hacer equipos de todo” (Molly, 17 años).

La manera en que Molly lleva a cabo el poner límites, le permitirá definir su rol tanto personal como social, mencionado por Tomas, Ibarra, Zacaréz y Serra, (2009), ya que al partir de su propia experiencia ha y seguirá construyendo la base para su edad adulta, por lo puede ser de relevancia para ella el profundizar en lo que le estas siendo disfuncional para trabajar con los otros, a manera que no sea algo que le afecte en el futuro.

Sin embargo, no todos los adolescentes se detienen a cuestionar a profundidad su entorno, como otro de los participantes, que al indagar sobre qué era lo que hacía que volviera a elegir a las personas a pesar de darse cuenta que no le beneficiaban y por el contrario le afectaban, comentó que no se lo había cuestionado antes:

“me afecta, la verdad es que me afecta... nunca lo había pensado... a lo mejor que te hace sentir bien... es divertido” (Axel, 17años).

Algo que reconoce el adolescente es lo que le genera diversión, aunque para la obtención de esta sea por medio de algo que le afecta:

“por estar con ellos o no se realizar algunas actividades que ellos realizan pones de lado las prioridades... a mí me pasa” (Axel, 17años); y “me divierto mucho me la paso riendo todo el tiempo y me siento muy identificado con ellos” (Sergio, 16 años)

Los participantes en sus respuestas dijeron que el impacto que tienen otros con respecto a su rendimiento académico es disfuncional, lo cual puede ser perjudicial si retomamos lo que

menciona Pérez (2016), con respecto a la búsqueda de formar parte de un grupo compartiendo las expectativas, vivencias y gustos, esto debido a los momentos en que algunos de los jóvenes deciden no entrar e incluso algunos realizar actividades nocivas para su salud:

“El querer irme con ellos, pues es que ellos son muy buenas personas tienen muchos temas de conversación, hablaban bien, yo con ellos me entendí muy bien... si ellos me dicen sáltatelas, obviamente me voy a hacer más caso a mí mismo, pero si yo tengo ganas de hacerlo y ellos me dan el impulso lo hago” (Sergio, 16 años); “han sido un distractor si han deteriorado un poco mi rendimiento académico... irse a tomar y he tenido fuerza de voluntad... ahorita mis amigas... andan muy en su rollo de alcohol y drogas y todo eso” (Molly, 17 años).

Sin embargo, algunos de los participantes mencionaron lo funcional de su relación con las personas con las que se relacionan, dos de los participantes resaltaron el apoyo que han tenido y que el impacto ha sido bueno, que también coincide con Pérez (2016), acerca de la pertenencia a un grupo y el significado que le dan a sus propias experiencias, en donde le dan un valor del provecho que obtienen de los grupos como menciona Woolfolk citado en Pérez (2016), ya que han recibido la ayuda tanto para los temas académicos como los que conciernen a la parte social:

“si a diferencia de muchas personas en el CCH que se pierden por sus amistades a mí me ayudaron porque todos son muy cumplidos y les interesa bastante y son inteligentes entonces cuando yo no quería entrar a una clase o así ellos me jalaban y me decían no si sigue entrando todavía la pasas o yo te explico en lo que no entiendas” (Vania, 18 años); y “me han ayudado a desenvolverme socialmente porque cuando yo entré era muy callado muy reservado y pues ya me viste como soy, y de hecho eso me ha ayudado a ganar muchas amistades y yo valoro mucho que son muy buenos de hecho han sido muy buenas personas y ha sido también gracias a ellos porque juntarme con ellos he aprendido a desarrollarme socialmente mucho mejor y he aprendido que existen formas de comunicarse no simplemente de a juego no simplemente intentando a entrar a un grupo por drogarme por fumar, no, con unas simples palabra y una sonrisa y una buena actitud es suficiente para

estar con la gente bien , para encajar con la gente bien y poder socializar” (Sergio, 16 años).

En lo que concierne al impacto que tienen sus familias en ellos, una de las participantes comentó que hay una transmisión sobre las expectativas que tienen sus padres a cerca de su rendimiento académico:

“mis papas... supieron salir adelante entonces no esperan menos de mi” (Molly, 17 años).

También otra joven habló acerca de que en su entorno familiar había una influencia relacionada a la motivación que tenía un efecto en su rendimiento académico:

“Mi entorno familiar... te dan los medios para poder estudiar y te motiven entonces eso también influye bastante en que tú quieras ser alguien y en mi si ha influido” (Vania, 18 años).

En esta etapa sobresale mucho este modo, en que los adolescentes empiezan a relacionarse más con sus iguales que con su familia, sin embargo con respecto a las respuestas que los participantes dieron podemos ver que aún hay un impacto de su familia, así como también que a pesar de la búsqueda de confluir con sus iguales, ellos mencionaron que no siempre seden a las peticiones de su entorno poniendo en ocasiones límites, que pueden en ocasiones hacerlos sentir duda si lo que hacen “bien” o “mal”.

Si bien las respuestas de los adolescentes, en lo que respecta a la confluencia, nos permiten conocer que tienen un impacto favorable o desfavorable, puesto que pueden poner límites o dejar de entrar a sus clases, buscando el agrandar a sus padres o a su círculo social, todo ello dándose en lo que McConville (2009), nombra como la experiencia del Self, ya que al elegir una u otra opción, se da en el mundo interno del adolescente, que posteriormente si esto se hace consiente podrá haber una estabilidad optima en la edad adulta puesto que el darse cuenta y hacerlo consienten el adolescente tendrá una mayor dirección para su toma de decisiones, en las que se presentaran las tareas esenciales de esta etapa.

Lo anterior puede verse obstruido ya que en lo que responden los jóvenes es que muchas veces sus elecciones son de polo a polo, por ejemplo: al ver a sus amistades como distractores

y seguir con lo aprendido en casa confluyendo con sus padres, pueden no solo alejarse de su círculo social sino que además tener dificultad para trabajar en equipo, esto por el introyecto de poder hacerlo siempre solos; y el otro extremo los lleva a no poner límites en cuanto a entrar a sus clases, al seguir a sus amistades al grado de afectar su rendimiento académico, y que tiene de favorable el tener un apoyo en sus iguales tanto para desenvolverse socialmente como en compartir conocimientos, lo que puede ser elemental para que haya en ellos un aprovechamiento de sus capacidades en todos los contextos teniendo en cuenta lo mencionado por Navarro (2003).

Siendo de este modo, que al tener dos extremos, los jóvenes pueden presentar un periodo de crisis en el cual, siguiendo a Woolfolk citado en Pérez (2016), exploran los diferentes roles para construir su propia identidad de adultos, para lo cual podrán recurrir a la tarea del desarraigo, en la que McConville (2009), describe una construcción de barreras hacia el entorno y la recurrencia al priorizar sus propias experiencias e individualidad, especialmente del mundo adulto, lo que podría sonar incongruente ya que buscan una identidad adulta pero a la vez una diferencia del mundo adulto que les rodea en el momento presente.

Con respecto a lo anterior, los jóvenes entrevistados si bien se pueden ubicar en la realización de esta tarea de la adolescencia, como es el desarraigo, al comenzar a cuestionar si lo aprendido en casa es lo que ellos quieren, tal es el caso de Molly; o si lo que les han dicho que es el rendimiento académico realmente es lo que se toma en cuenta en el contexto escolar, el buscar esta diferencia por medio de cuestionarse, es lo que Loreta (2007), señala como pauta para comenzar o seguir adentrándose al mundo social. Siendo de este modo que también al profundizar en su vida interna, desde su propia experiencia, comienza el darse cuenta recordando que a esta etapa McConville la nombra como interioridad, en donde el adolescente va construyendo su propia identidad y su contacto va siendo más reflexivo con su entorno.

Algo que es de interés, en cuanto este desarraigo es que, a pesar de que hay una búsqueda en diferenciarse del mundo adulto, aún la opinión y expectativas de los adultos les es relevante, lo que puede permitir que ellos logren un equilibrio entre relacionarse con sus iguales sin ser afectados, aprendiendo a poner límites sin llegar a un aislamiento total. Lo

rescatable de esta etapa será la parte en la que por medio de la confluencia los adolescentes pueden llegar a negociar tanto con sus iguales como con el mundo adulto, incluyendo a sus padres y maestros.

Cabe señalar que desde la confluencia, otra de las tareas que pueden percibirse es la de interioridad, en la que sus relaciones son más complejas y enriquecedoras, lo que les permite abrirse a un darse cuenta, como es el caso de uno de los participantes que comienza a explorar el impacto que sus amistades pueden tener en él, sin que ese impacto sea negativo, al incluso rechazar las actividades como el consumo de sustancias nocivas para su salud.

Aunque no todos los participantes se encuentran en esta fase, ya que otro joven al preguntarle acerca de su elección de algo que no le beneficiaba, él mencionó que no se lo había cuestionado antes, esto puede ubicarse en la manera que Alcaraz (2001), describe como el darse cuenta mediante la verbalización, ya que no lo ve sino hasta que se le pregunta el motivo de seguir eligiendo algo que le afecta. A pesar de que no el participante no se había cuestionado antes de ese momento acerca de lo que motivaba esta elección, si tuvo presente en su respuesta que su elección era influida por la diversión que esta le generaba. Durante la entrevista este participante al hacerle la pregunta se quedó un momento en silencio aproximadamente unos treinta segundos antes de responder, colocando su mano sobre la barbilla y viendo hacia arriba, a lo que la investigadora interpreta como un momento en el que el darse cuenta estaba presente, lo que pudo permitir que el joven comenzara a cuestionar su propia experiencia y la asimilación de su respuesta, ampliando su conciencia en momento presente, incluyendo lo corporal, esto desde la Gestalt es descrito por Burga (1981), como una técnica que facilita el darse cuenta.

Finalmente en lo que concierne a este modo de relación, si los adolescentes lo emplean desde su modo funcional, permitirá que puedan generar ese sentido de pertenecía, del que habla Stover (2014), que les hace sentir un apoyo y motivación del entorno, refiriéndome tanto a sus iguales como a los adultos, dándose a si la relación que Villegas (1986), nombra como organismo-ambiente y también resaltando la importancia del efecto que tiene un elemento en su totalidad del que habla Ángeles (2013), y que podemos ubicar en esta interacción que se da en los adolescentes y quienes les rodean.

Aislamiento

Desde este modo de relación cuando las personas tienen sus fronteras muy claras implica una buena capacidad para poner límites, sin embargo, al contrario del confluyente, el aislado no permite nada, es decir que sus fronteras se encuentran demasiado cerradas haciendo disfuncional la obtención de lo nutritivo que el entorno le aporta.

Para poder indagar en este modo de relación de los jóvenes, ya sea desde su lo funcional o disfuncional, se preguntó si tenían tiempo con ellos mismos, aunque los cuatro comentaron que sí, al profundizar en las respuestas estas varían un poco en la manera que lo hacen.

Una de las participantes comentó que se da tiempo para estar con ella aunque no le es fácil ya que siente invadido su espacio por sus amistades, familia y su novio:

“si me doy tiempo para estar conmigo pero a veces...como que si invaden mucho mi espacio” (Molly, 17 años).

Algo similar comentó otra joven sobre el tomarse un tiempo y la presencia de los otros en ello:

“me gusta estar todo un día sola, bueno no se puede pues porque hay personas pero no les pongo mucha atención ósea como que me hablan y así, puedo estar rodeada de personas pero conmigo” (Vania, 18 años).

A pesar de que las personas estén presentes Vania menciona que para ella no impide el estar consigo, recurriendo un poco a la evitación de lo que están hablando a pesar de estar físicamente presente.

Por otro lado, los adolescentes entrevistados mencionaron que esos tiempos consigo mismos lo tienen para relajarse:

*“Si yo sí... leo, escucho música que me gusta ósea como relajarme” (Axel, 17 años); y
“luego quiero llegar a mi casa y lo que yo hago para sentirme bien es acostarme relajarme, como despejarme un poco del ambiente de la escuela, del ambiente de los amigos porque también llega a ser estresante y en lo personal tengo novio, y también como*

que apartarme de todo y ver películas, salir a caminar me gusta hacer ejercicio...llegar a mi casa acostarme darme una hora de despejo ni siquiera con celular como que estar meditando” (Molly, 17años).

Algo que cabe señalar con respecto a lo que menciona Molly, es que ella considera decisivo tener estos momentos diariamente ya que si no, puede tener un impacto negativo en ella:

“diariamente porque creo que si fuera a la semana no podría, tengo muchos pensamientos, muchas actividades... sino colapso, soy muy explosiva cuando no me doy el tiempo necesario para mí misma... es ahí cuando estallo y ya no me puedo controlar” (Molly, 17años).

Al profundizar en esta respuesta sobre lo que para ella sería el colapsar, comenzó a describir que se refiere a reaccionar gritando o insultando a las personas, incluso explicó que ella estalla rompiendo objetos, específicamente habló de focos que ya no sirven:

“me gusta ósea no sé qué siento no sé si estoy loca yo pero me gusta romper las cosas, ósea literalmente agarro los focos y los empiezo a aventar, los focos que ya no sirven ahí tengo una caja. Me gusta escuchar así como el vidrio de que se rompe o así, no sé por qué” (Molly, 17 años).

Se indagó con ella, sobre la sensación de lo que le implica romper las cosas, a lo que explicó que es una forma de liberación, aunque siempre buscando no lastimar a nadie:

“Siento satisfacción... como más liberada, me gusta deshacerme de las cosas... es un sentimiento como de furia como de descarga que yo tengo... obviamente también si lo llego a hacer trato de que no sean cosas de valor y no afectar a mi propia familia o no lastimar a alguien pero pues no la verdad no se a que se deba eso” (Molly, 17 años).

Si bien aquí se puede notar otros posibles modos de relación muy marcados que son los ubicados en el área de energía (proflexión y retroflexión), de los cuales se profundizará más adelante, sin embargo, es de relevancia mencionar esto ya que es la derivación al no presentarse el aislamiento como modo de relación, Molly también describió cómo es que este

colapsar para ella tenía un proceso donde comienza por discutir con las personas hablando en tono bajo, posteriormente grita, hasta llegar al punto de aventar las cosas:

“trato de controlarme siempre... el primer paso empiezo a discutir con las demás personas, cuando exploto empiezo a gritar a hacer un despapaye y ya cuando de verdad ya no puedo más es cuando ya empiezo a aventar todo” (Molly, 17años).

También se le preguntó si en los momentos que pasaba eso lastimaba a terceros o a ella, y comentó que solo con su hermana era con quien si llegaba a suceder, describiendo que eran similares en su forma de proceder, incluso relató una de las discusiones más recientes que había tenido con su hermana:

“tampoco es como que agarre y destruya toda la casa, ni lastimar a los demás eso nunca, pues no me gustaría, si lo he llegado a hacer... con mi hermana menor si hemos tenido muchos problemas y ella es igual que yo... nos hemos agarrado a trancazos... el otro día hasta me aventó un vaso de vidrio, creo que eso ya entra dentro de la violencia y trato de no ser así pero a veces como que no puedo, no puedo controlarlo por decirlo así” (Molly, 17 años).

Para saber de dónde surge o fue adquirida esta manera de reaccionar tanto de Molly como de su hermana comentó que siempre es algo que han visto en su ambiente familiar:

“siempre lo hemos visto, creo que ya lleva generaciones. Bueno mi papa fue lastimado físicamente, ósea él vivió en una familia de mucha violencia y le pegaban y le hacían y entonces yo siento que eso de aventar cosas y escuchar que se rompe, viene desde que yo era chica... a mi hermana también se lo ha enseñado porque me acuerdo que cuando yo era chica y se enojaba agarraba y yo me echaba a correr y me aventaban las llaves del carro y todas las llaves y estaban bien pesadas y luego pues si te caían te lastimaban y así yo siento que eso lo hemos aprendido de eso y es un aprendizaje que ya es común” (Molly, 17años).

La relevancia de profundizar en qué momento ella adquiere, aprende o desarrolla esta manera de actuar, es porque una de las características del modo de relación aislamiento en su parte funcional, permite a las personas enfrentar un ambiente aunque este pueda ser hostil y

en el que la persona se sienta amenazada por el mismo, lo cual se presenta en las fronteras que son las encargadas de marcar la cantidad y calidad del contacto que la persona quiere o puede recibir de su entorno, retomando lo expuesto por Burga (1981), esto resalta ya que en su modo confluyente esta misma participante no recurre tanto a ello cuando se trata de sus iguales, poniendo límites buscando su bienestar, los cuales pueden rigidizarse lo que para Vázquez, (2010) y Ángeles (2013), conllevaría a una falta de crecimiento para la adolescente ya que puede no permitirse algunas experiencias necesarias para ello.

Retomando las respuesta de los demás jóvenes uno de ellos, comentó que también se daba tiempos consigo mismo, explicando que para él los hombres tienen un cambio cada setenta y dos horas, y dicho cambio también él lo experimenta, sin embargo no lo hacía tan recurrente porque considera que al hacerlo no considera que disfruta que está en la escuela y porque su familia es muy habladora:

“Si, de hecho si los hombres cada 72 horas tenemos nuestro cambio... que es como de me pongo de nena, pero de hecho si me ha pasado seguido pero yo digo estoy en la escuela voy a disfrutar no tengo que hacer puras horas perdidas porque me sienta mal conmigo mismo, de hecho a veces en mi casa si es como que si me aislo algo más a veces pero igual mi familia es como que muy habladora y todo eso entonces contadas veces me aislo de las personas” (Sergio, 16 años).

Al preguntarle sobre cómo era que él experimentaba esos momentos consigo mismo, narró que a él le funcionaba aislarse para reflexionar remarcando que en él es raro que lo hiciera, agregando que el que la gente no le hablara lo hacía sentir mal y que el convivir y tener contacto con las personas le permitirá olvidarse del sentimiento de malestar:

“yo es para reflexionar las cosas, por eso es mi momento de apartarme de la gente, reflexionar las cosas... para mi es raramente que lo haga posiblemente lo haga una o dos veces a la semana... porque a veces es como que no me hablen me siento mal... pero el convivir con la demás gente ese comportamiento que tengo se me va se me olvida y sigo socializando ósea sigo con mi buena actitud de siempre y no me afecta mucho” (Sergio, 16 años).

Con respecto al impacto que tiene el aislamiento en su rendimiento académico, los jóvenes mencionaron que les era funcional ya que les permite que se relajen y se puedan concentrar mejor:

“es bueno porque te relajas y te puedes concentrar un poco más, a mí me ayuda a relajarme y a concentrarme... trato de hacerlo a la semana como dos días, dos días por semana” (Axel, 17 años); y “Sí... disfruto mucho estar sola para poder pensar que está pasando de mi vida” (Vania, 18 años).

También les permite reflexionar acerca de lo que quieren y a poder encontrar en ellos el auto apoyo:

“me gusta demasiado reflexionar sobre eso y me gusta estar sola para esos momentos...yo sentí que me iba a quedar un cuarto año... y de pronto hablé conmigo misma y me dije no si como ósea quiero tener una vida académica así corrida y entonces hablé conmigo y dije no si puedo si hay personas que deben quince materias y salen pues yo que debo siete todavía puedo y más que tres si las domino el tema solo no lo aprobé entonces si yo solita dije si puedo y ya” (Vania, 18 años).

Sin bien, el aislarse y reflexionar a uno de los participantes le funciona, también menciona que le ha ayudado el platicar con las personas de cómo han sido sus experiencias y eso le da tranquilidad:

“pensar las cosas para mí funciona mucho sirve mucho para saber qué estoy haciendo con mi vida. También me ha ayudado mucho platicar con la gente en como experiencias como a ti como te va en la carrera con mis hermanos, con mi mamá, ella me platica... y platicar con la gente me tranquiliza mucho, me hace sentir bien” (Sergio, 16 años).

Una de las jóvenes mencionó que el tener tiempo con ella tenía un impacto bueno y malo en su rendimiento académico, ya que al hacerlo disfruta tanto que quisiera quedarse en esos momentos consigo y dejar de lado sus responsabilidades como la tarea y que le funciona permitiéndole darse cuenta de lo que quiere y lo que no quiere:

“si tienen impacto en mi rendimiento académico tanto del lado bueno como del lado malo porque hay veces en las que digo hay no ya no quiero volver a la rutina... ya no quiero otra vez pero pues tengo que hacerlo... pero muchas veces si digo hay no mejor no hago la tarea...me doy cuenta de cuál es la realidad, qué es lo que quiero y qué es lo no quiero”
(Molly, 17 años).

Como se mencionó anteriormente, a pesar de que los cuatro jóvenes sí recurren a tener momentos consigo mismos desde este modo de relación la manera en que se presenta en cada uno es diferente, tanto por la frecuencia como la manera de llevarlo a cabo, ya que no todos lo hacen mucho o se aíslan en su totalidad de las personas que les rodean.

El saber de qué manera los jóvenes llevan a cabo este modo de relación, nos permite profundizar acerca del para que recurren al aislamiento, ya sea de modo reflexivo, evitativo o ambos, y si es que este cierre de fronteras para ellos es disfuncional es decir que no se permiten obtener lo nutritivo del entorno, o en la falta de este modo si hay una falta de poner límites, recordando lo dicho por McConville (2009) con respecto que también esto tendrá una base para su edad adulta.

Es así que, con lo encontrado en las respuestas de los participantes, el pasar tiempo con ellos mismos tiene un impacto en su rendimiento académico, coincidiendo con lo planteado por Navarro (2003), acerca de que el estar con ellos puedan auto percibir sus capacidades y para ubicar si los éxitos o fracasos de su rendimiento

Sin embargo, una de las jóvenes lo realiza en función de evitar el ambiente hostil, lo cual es beneficioso para sobrellevar las situaciones bajo estrés, no obstante ha llegado a un grado tal que llega a devaluar a los otros, en el momento de trabajar en equipo con sus compañeros, ya que la socialización es un elemento que Navarro (2003), menciona como promovedor del conocimiento de sus actitudes, hábitos y capacidades, las cuales pueden ser de utilidad para la adolescente para desenvolverse en todos sus contextos. Sin embargo, la manera en que ella lo lleva a cabo puede serle disfuncional al no permitir abrirse a la novedad y tender a la autosuficiencia, haciendo que pierda la relación organismo-entorno de la que habla Vázquez (2010), en la que se da el proceso de construir su personalidad, la cual si recordamos lo mencionado por algunos autores como son: Martorell y Prieto (2008), Ángeles (2013) y

Cruz, Montiel y Aldana (2014), se estructura a partir del contacto que tiene la persona con la realidad, tomando conciencia de sus necesidades para así poder tomar decisiones, lo que puede verse de cierto modo obstruido ya que la decisión de esta joven de no abrirse, menciona que es a partir de un introyecto aprendido desde el núcleo familiar, que es el de poder siempre sola.

Lo anterior de un modo óptimo desde el modo de aislamiento, es que se aparte para poner límites en el momento requerido, tal cual lo mencionó, que de no ser así puede reaccionar de manera desfavorable, sin embargo menciona una limitante en poder llevarlo a cabo ya que siente su espacio invadido, a diferencia de otra de las participantes que para ella no es percibida esta invasión en su espacio ya que desde su experiencia puede estar con ella aún rodeada de gente, siendo su límite el no poner atención en lo que se está hablando a su alrededor enfocándose en ella, lo cual nos hace ver que aunque de modo diferente el para que de estar con ella es para evadir de las situaciones en las que se siente estresada.

Con respecto a lo anterior lo podemos situar en lo que Tomas, Ibarra, Zacaréz y Serra (2009), resaltan como la tarea principal en esta etapa, acerca de esa búsqueda de identidad, construida desde su propia experiencia, en donde define su rol de manera personal y socialmente, es decir que ella va definiéndose dentro de su grupo de igual al elegir poner ciertos límites., como en el momento que ella siente invadido su espacio y decide no poner atención. También cabe señalar, que en todo este proceso pueden encontrarse las tareas en la adolescencia descritas por McConville (2009), las cuales se dan en el mundo interno de la adolescente.

Por otro lado, los participantes, coinciden en tomar esos tiempos para relajarse y concentrarse mejor, reflexionando acerca de lo que quieren y obteniendo auto apoyo necesario, ya sea para no interactuar con las personas, para no terminar rompiendo las cosas para sacar su energía o para realizar la tarea de interiorización que les permite el darse cuenta y es lo que permite el seguir pasando de una etapa a otra.

El participante que se diferencia un poco más del resto fue el que menciona acerca de la manera útil para evadir un sentimiento que le genera malestar, que es el estar con la personas conviviendo y hablando, mismo participante refirió acerca de otro posible introyecto

presente, el del cambio cada setenta y dos horas en los hombres, o bien una experiencia obsoleta, ya que pese a experimentar este malestar no recurre al modo de aislamiento, sino que por el contrario realiza lo mismo que aprendió en casa con su familia a quienes describe como habladores aquí podemos ver que este adolescente es consciente de lo que se hace en su familiar con respecto a hablar, sin embargo no hay una cuestión acerca de ello, como lo menciona Loretta (2007), sino que más bien lo secunda y replica en su contexto escolar.

A diferencia de este joven que no recurre frecuentemente al aislamiento otra participante menciona que le ha sido tan funcional el estar consigo que puede incluso dejar de lado sus responsabilidades escolares, teniendo un impacto no tan favorable en su rendimiento académico.

Si bien este modo de relación en cada joven es diferente, resalto necesario trabajarlo para poder seguir potencializando su función e impacto funcional en su rendimiento académico, y al mismo tiempo hacer consciente que el exceso o falta de este modo de relación también puede ser perjudicial en su rendimiento académico y en otras áreas de su vida. Esto lo sustento, retomando a McConville (2009), quién menciona que es el mundo interno del adolescente el que da paso para una autonomía en la edad adulta, y que este mismo permitirá tener también presentes las tareas de la adolescencia, como son: el desarraigo, interioridad e integración, para realizar este proceso.

Deflexión

Este modo de relación se distingue por desviar la atención para no contactar consigo. De manera funcional, permite evadir algo amenazante en el entorno o en el sí mismo, aunque en lo contrario impide el darse cuenta desviando sus objetivos.

Para poder conocer si los jóvenes desde la deflexión, se han visto enriquecidos u obstaculizados, se les preguntó acerca de si realizaban alguna actividad la cual haya tenido un impacto en su rendimiento académico, a lo que tres de los cuatro jóvenes, respondieron que si han realizado actividades, sin embargo por cuestiones de tiempo ya que en el momento de entrevistarlos se encontraban en final de semestre, no lo practicaban en esos momentos:

“ahorita... no lo practico porque ahorita es final de semestre y dejan demasiadas cosas y porque luego falta dinero también, pero este en general si lo voy a seguir practicando”

(Vania, 18 años).

Tres de los participantes relataron el haber realizado actividades que incluían movimientos corporales como son el hacer natación, practicar lima lama, jugar futbol e ir al gimnasio:

“No, ahorita no, antes realizaba deporte... natación, me gusta hacer ejercicio” (Molly, 17 años), y “entrenamiento... futbol e iba al gimnasio” (Sergio, 16 años).

Al preguntar acerca del impacto que estas actividades tuvieron en su rendimiento académico, mencionaron que les ayudaba a estar relajados y concentrarse de mejor manera para su rendimiento en la escuela:

“eso es algo de lo que yo aprendí de me gusta hacer mucho y me libera por lo cual me deja más despejado a la escuela y para otras actividades” (Sergio, 16 años).

Una de las participantes comentó, que a veces también no le beneficiaba en su rendimiento académico el estar en estas actividades, ya que en ocasiones era tanto el desgaste físico e incluso estresante, por las competencias en las que se metía y el tiempo extra que en ocasiones se quedaba, lo cual hacía que no terminara o realizara sus tareas escolares:

“si me ayudaba porque llegaba más relajada podía concentrarme mejor, pero a veces llegaba extremadamente cansada y no me daba tiempo de hacer tareas” (Molly, 17 años).

El impacto de las actividades que los jóvenes realizaban no solo fue con respecto a su rendimiento académico, sino que también mencionaron una funcionalidad para poder canalizar sus emociones sin agredir a terceros o a ellos mismos:

“soy muy agresiva, por eso me metí al lima lama porque todo lo canalizo en querer pegarle a alguien o bueno también hacia mí pero yo tengo tics, ósea por ejemplo antes me jalaba la parte de abajo del cabello o me rasguñaba inconscientemente pero con el lima lama y como que yo pensando en mí en que eso no está bien me ha ayudado a no hacerlo” (Vania, 18 años); y “me siento muy feliz... a cada rato me enojaba tenía muy mal carácter y después de esto que me di cuenta porque también mi mamá me dijo que el ocupar tu

mente tu cuerpo en alguna actividad o algo libera... y te libera todas tu energías que tienes y en vez de sacarlas de mala manera de enojarme con personas, pelear y todo eso lo sacas haciendo algún deporte” (Sergio, 16 años).

A pesar de que por el momento no lo llevan a cabo, dos de los participantes mencionaron que retomarán estas actividades posteriormente, uno de ellos lo ve como un proyecto a futuro teniendo la meta de practicar un deporte estable:

“tengo un proyecto de aquí a dos años... antes me daba como que hueva y ahora ya lo veo más como que diversión correr, a veces me considero algo hiperactivo pero no tanto porque se controlar mis momentos en los que lo hago y donde lo hago... le hecho muchas ganas a intentar arreglar mi cuerpo... es una pequeña meta y es algo que me impulsa a hacer las cosas día a día una pequeña motivación que tengo” (Sergio, 16 años),

Y otra joven mencionó que lo retomaría para poder seguir canalizando su estrés, coraje y relajarse:

“cuando me estreso demasiado se me empieza a caer el cabello y me empiezan a pasar varias cosas porque me estreso demasiado entonces siento que el deporte como el box el lima lama el taekwondo todo eso te ayudan porque una aprendes a defenderte pero canalizas tu estrés y tu coraje golpeando pero sin agredir a nadie ósea algo más técnico y me ayuda bastante de hecho si me ayudó bastante a relajarme... si lo voy a seguir practicando” (Vania, 18 años).

Cuando Vania de 18 años, comentó que a ella le permitía relajarse y canalizar su estrés de manera funcional, se le cuestionó acerca de cómo hacía en ese momento para sobrellevar ese estrés, ya que por tiempos no podía asistir a la actividad que le había otorgado ese espacio, a lo que ella comentó que substituyó eso por escuchar música, lo cual tenía el mismo efecto en ella, relajarla:

“solo escucho música mientras hago tarea y con eso se me distrae la mente” (Vania, 18 años).

También describió cómo para ella, resulta funcional el tener audífonos durante clase, sin embargo es algo que no está permitido dentro del aula de clases, a ella le funciona ya que el escuchar pistas de jazz o alguna melodía le permiten concentrarse en lo que el maestro dice:

“muchos maestros piensan que si traes audífonos no les pones atención pero por ejemplo a mí traer un audífono en la clase y estar escuchando, a mí me ayuda, porque escucho por una parte pero la otra parte del audífono me hace mantenerme en un solo lugar y si por ejemplo no traigo audífonos estoy pensando si escucho un pajarito me distraigo y el audífono me deja solo estar en un sonido y escuchar la voz del profesor... pongo como pistas de jazz o canciones de las que no me sé su letra para no querer cantarlas, pero luego los maestros no te dejan creen que es una falta de respeto pero en serio que le pongo más atención porque solo me relaja el sonido de la música me mantiene concentrada y escucho lo que está diciendo” (Vania, 18 años).

Por otro lado a diferencia de Vania, que prefiere un sonido para poder estar concentrada, otro de los entrevistados dijo no tener alguna actividad y que a él le gustaría retirarse a un lugar en silencio a estudiar:

“no, no hay ninguna... si me gustaría... ir a otro espacio a estudiar como a una biblioteca o no sé cómo en silencio” (Axel, 17 años).

Como puede notarse, las actividades de movimiento les permiten canalizar de otro modo sus emociones, así como el tener en el canal auditivo varios sonidos a la vez, lo cual les es funcional para su rendimiento académico, ya que en esta etapa pueden presentarse muchas emociones y pensamientos que para algunos de ellos pueden ser agresivos y el evitar, les permite un manejo más saludable en su entorno, al darle un significado y sentido que parte desde su experiencia como menciona Muñoz (2008). Sin embargo, el llevar este modo deflexivo hasta el límite podría ser contraproducente a largo plazo, ya que puede llevar a que los adolescentes tengan un desperdicio energético o no permitan su darse cuenta y finalmente no poder contactar con sus sentimientos reales.

Con lo anterior podemos enfatizar que la manera en que este modo de relación se presenta en los adolescentes les permite estar relajados y concentrarse mejor en la escuela, lo que tiene

un impacto en su rendimiento académico, sin embargo este impacto no es funcional cuando por ocuparse en más cosas, o en este caso realizar otras actividades, se cansan y en su rendimiento académico es perjudicial, al no culminar con sus responsabilidades dentro de la escuela.

Algo que es de relevancia mencionar es que al ser de movimiento corporal las actividades que los participantes realizan, ya que es por medio de lo sensorio-motor de la experiencia que pueden surgir las emociones, las cuales pueden proporcionar los medios para llegar a una homeostasis, como se mencionó anteriormente, esto al hacer un intercambio con el ambiente de manera corporal, sin embargo, no haciéndolo de manera consciente, lo cual no le resta valía a lo efectivo de canalizar sus emociones sin agredir a terceros o a ellos mismos.

El efecto que tiene en ellos el realizar actividades, es que al liberar de manera corporal lo que muchas veces no comunican directamente de manera verbal, lo que menciona también como optimo Alcaraz (2001), les permite sobrellevar momentos que ellos perciben son estresantes, ya sea por las expectativas que otros les han mencionado y que ellos han tomado o bien por experiencias pasadas, al no aprobar alguna materia o examen, las cuales les detienen para intentar cosas nuevas o bien seguir perseverando en su rendimiento académico, lo cual ira construyendo su identidad personal en la que puede presentarse la confusión de identidad que menciona Pérez (2006), al sentirse perturbados por la incapacidad de sus decisiones y elección de un rol ocupacional, al ser tantas las demandas y exigencias del ambiente.

Con respecto a las expectativas de otros o las experiencias pasadas en las que no les ha ido bien, puede conllevar a huir a lo que ello implica, como es el dolor, la fragilidad o el miedo a no poder hacer frente de manera funcional y optima a estas situaciones, debido a que su percepción es construida por su experiencia retomando a Arnoletto (2007), por lo que el poner su atención en más actividades les permite desviar su atención y evadir lo amenazante de su contexto, del mismo modo usando su atención para futuro, planeando el seguir retomando sus actividades y poniéndolas como proyectos o metas a futuro, para no caer en el aburrimiento existencial del que hacen referencia Martorell y Prieto (2008), sucediendo este por desesperación e incluso frustración.

Fijación

Por el contrario de la deflexión, el modo de fijación se caracteriza por centrar la atención de la persona en un punto determinado, es decir que no hay un contacto consigo mismo o con el ambiente y de esta manera se impide la novedad que favorece el crecimiento.

Con respecto a dicha novedad la pregunta realizada para explorar este modo de relación se enfocó en cuáles son las ventajas o desventajas que los jóvenes perciben desde sus experiencias en quedarse más de tres años en el bachillerato.

En lo que concierne a las ventajas que los adolescentes perciben son que más tiempo les permite la adquisición de más conocimientos y repasar las materias:

“tiempo para que adquieras los conocimientos puede ser positivo... repasar las materias”
(Molly, 16 años).

También al hacerlo pueden obtener un mejor promedio:

“Por ejemplo puedes acabarla en cuatro años y este cuarto año te puede ayudar a lo mejor a pasarla con mejor promedio y así poderte quedarte en la universidad que querías”
(Vania, 18 años).

El promedio para ellos es relevante ya que para poder ingresar al siguiente nivel, que es a la universidad, se pide un mínimo de promedio, y este tiempo no solo es ventaja para poder considerar una mejoría en cuanto a la calificación global final, además mencionan como otra ventaja el tener más tiempo para poder tomar la decisión de qué carrera quieren elegir:

“concentrarte más en lo que de verdad quieres ser... muchas veces por eso los alumnos no saben que escoger para estudiar y eso me está pasando justo a mí, el promedio, un montón de cosas y entonces cuando te quedas otro año siento como que... tengo otro año para pensar mejor” (Molly, 17 años); y *“aparte te da tiempo para pensar realmente qué carrera quieres a dónde quieres ir”* (Vania, 18 años).

Muchas veces el escoger qué carrera cursaran en un futuro, lo pueden sentir bajo presión teniendo el tiempo en contra, y este tiempo una de las participantes menciona que le permite hacerlo sin sentir esa presión aparte de adquirir más experiencias durante ese lapso:

“pensar... si realmente si quiero estudiar esa carrera... no con la presión de ya tienes que meter tú, tu papel para la universidad... decir ya, ya fui a las fiestas que quise ya hice lo que quise y ya trabajé y ya todo ahora la universidad va como más con todo” (Vania, 18 años),

Inclusive ella lo ve como adecuado un año de descanso para llevar a cabo esta toma de decisión con respecto al futuro:

“yo creo que todos se merecen un año sabático porque hay veces que ya no quieres estudiar porque apenas estas saliendo de una cuando ya entraste a otra más fuerte , tener tiempo para decir no pues no estoy haciendo nada pero si quiero hacerlo” (Vania, 18 años).

Quedarse un cuarto año en el bachillerato, narraron que para ellos también implicaría tener más tiempo para otras actividades como meterse a laborar y juntar dinero para la universidad o invertir tiempo para ellas mismas:

“puedo utilizar la mitad de la semana... para hacer otro tipo de actividades encontrarte a ti mismo, por decirlo así” (Molly, 17 años), “si me hubiera quedado un cuarto año... me hubiera metido a trabajar para juntar dinero para la universidad, pero aparte siento que me hubiera ayudado a pensar en mi como persona” (Vania, 19 años).

Así como los jóvenes mencionaron las ventajas, dentro de estas refirieron que pueden volverse desventajas, por ejemplo, el usar los tiempos libres para trabajar, puede conllevar a que el ganar dinero ya no sea una motivación para seguir estudiando:

“la desventaja es que cuando empiezas a trabajar empiezas a ganar dinero y luego el ya no ganarlo te desmotiva entonces muchas veces por el dinero te dejas ir” (Vania, 18 años).

O si su objetivo es terminar en cierto tiempo, no lo realizan y en vez de verlo como una inversión de tiempo lo ven perdido:

“aun así no estás dando el paso adelante... a mi pensar siempre tengo que terminar las cosas en tiempo y forma... se te va pasando el tiempo la desventaja es perder tiempo”

(Molly, 17 años).

Con referencial tiempo, otro participante menciona que este es afectado por un lado en la edad de cada persona y por otro lado para poder ingresar al campo laboral a más temprana edad:

“la desventaja podría ser como la edad, si quieres empezar a trabajar joven si puede afectar pero de ahí en fuera pues no” (Alexis, 17 años).

Otra desventaja que uno de los adolescentes mencionó fue por la parte emocional, ya que el quedarse un año más tiene un impacto negativo en sus emociones, al desanimarse y optar por desistir, es decir dejando completamente la parte funcional del modo de relación fijación, inclusive este participante menciona la palabra depresión como consecuencia de esto:

“es una desventaja porque pues, pierden sus estudios por eso, porque dicen llevo un año más ya que hago, no se hay personas que entran en depresión y con tan solo pensarlo se ponen mal no les gusta y empiezan a decaer tanto emocionalmente” (Sergio, 16 años).

Para este estudiante el no terminar en tres años el bachillerato repercute en la emociones lo que lleva a un efecto negativo en las calificaciones y de este modo también en el rendimiento académico:

“para mí las emociones es algo que llevas junto con el estudio, con tu vida día a día, entonces con las emociones las ganas de seguir mejorando, progresando entonces es ahí donde empiezas a caer en calificaciones empiezas a dejar de estudiar, y dices pues ya me quedé un año más, mas fiestas, entonces yo lo veo como una desventaja” (Sergio, 16 años).

Uno de los jóvenes expuso que para él no hay ninguna ventaja en quedarse más tiempo:

“no le veo ninguna ventaja” (Alexis, 17 años).

También Sergio opina lo mismo con respecto a que no le ve ninguna ventaja, sin embargo él indica que las desventajas no son tantas:

“en si no afecta mucho porque pues sigues aprendiendo, también se pierden algunos conocimientos porque es como unas materias ya las aprobé y esas no te pones a hacer nada... es malo pero no tanto hasta cierto punto, no como lo peor del mundo... la verdad no le veo ninguna ventaja, porque es como de me quedo otro año que voy a hacer de nuevo, seguir conviviendo pero ya pasó eso entonces no, no le veo ventaja. No tiene tantas desventajas pero no tienen ninguna ventaja” (Sergio, 16 años).

Una de las jóvenes ahondó en su respuesta con respecto a la desventaja de ya no seguir estudiando, argumentando que aquellas personas que lo deciden hacer, no ven la diversidad cultural que la escuela les ofrece, esto debido a estereotipos que en esta etapa son muy marcados, y que muchas veces determinan las acciones de los jóvenes:

“yo siento que las personas que no estudiaron porque dicen que nos les gusta la escuela es porque no ven más allá que solo es ir con profesores y que te enseñen algo... en el CCH hay diversidad cultural entonces no solo aprendes de lo que te enseñan los profesores... la escuela no solo te ofrece eso te ofrece muchas experiencias... muchas personas se dejan llevar por un estereotipo... te juntas con un grupito y si le hablas a otra persona que a lo mejor te interesa conocer o eso pero es medio, a lo mejor tonta para los demás entonces tú ya no te brindas la oportunidad de hacerlo y eso lo da tu mentalidad tú mismo porque si fueras capaz de decir no pues yo voy a aprender lo mejor de cada persona entonces no importaría juntarte con quien sea, pero si depende mucho los estereotipos y la forma en que tú lo veas” (Vania, 18 años).

También en lo que concierne a esta joven, mencionó que en su experiencia el comportamiento de los otros compañeros que le rodean dentro del contexto escolar, es algo que ella hizo cuando cursaba la secundaria, nombrando a este proceso una *“evolución de pensamiento”*:

“en la secundaria yo hacía lo que ellos hacen ahorita y entonces para la prepa ya me parece que ya lo pasé ya evolucioné el pensamiento, en la secundaria pasa de que ¡Ay! me quiero juntar con el más popular, y luego yo lo vi, evolucioné ese pensamiento y dices ¡Ay no! ósea que flojera porque prefiero juntarme con todos y hay personas que aquí a su edad

y estando en el bachillerato siguen pensando de la misma manera eso se me hace como no evolucionar el pensamiento” (Vania, 18 años).

Lo anterior Vania lo relacionó con lo que comentó sobre pasar tiempo con ella misma desde el aislamiento, tiempo que le sirve para juzgar su proceder, y eso le ha permitido aprender de los demás y seguir avanzando en su desarrollo:

“bueno eso va junto con el tema de que me doy mi tiempo para juzgarme cómo estoy actuando, si tú no te juzgas tanto no vas a saber qué está mal y entonces si no sabes qué está mal nunca vas a evolucionar y eso puede pasar aquí y puedes llegar a la facultad y seguir pensando igual como cuando pensabas en la secundaria si nunca te críticas a ti, o no ves no justificas tu criterio y tus fundamentos para ser como eres, porque si no te conoces a ti nunca vas a poder aprender nada de los demás” (Vania, 18 años).

Con lo que respecta a este modo de relación y las respuesta que los jóvenes dieron, podemos ver que si bien son más las desventajas que ellos perciben, algunos no les dan tanto peso, y por otro lado este modo de relación que es la fijación puede verse presente cuando solo se centran en lo negativo de la experiencia vivida llevando a los adolescentes incluso a desertar, lo que Arriaga (2003), también ubica como una problemática por el rezago que se va dando conforme van avanzando en los semestres de la escuela, ya que de usar el modo de relación en su parte funcional, lo enfocarían en su objetivo y meta a terminar en el tiempo que ellos se han fijado, construyendo así los proyectos y metas de las que hablan Martorell y Prieto (2008), y también mencionado por los jóvenes:

“quedarme un cuarto año, pues a mí no me molestaría, no quiero porque me fijé una meta” (Vania, 18 años) y “a mí pensar siempre tengo que terminar las cosas en tiempo y forma” (Molly, 17 años).

Si bien, al presentarse lo disfuncional de la fijación provoca un deterioro en los jóvenes al optar por desistir de seguirse esforzando en sus materias o bien de continuar con sus estudios, que es ese mismo todo esto por las emociones que se presentan al tener presentes los introyectos, acerca del tiempo en el que deben terminar, la calificación que deben obtener, la edad en la que deben de culminar sus estudios, la historia familiar que les precede, el futuro

que deben forjar, transmitidos muchas veces por los padres, amigos, maestros o incluso la institución.

Con lo anterior, no quiere decir que el tener esos introyectos sea negativo, sino que la manera en que ellos no se permiten el explorar las herramientas con las que sí cuentan y re significando las experiencias obsoletas que han pasado desde su inicio en la escuela hasta la fecha actual, como los momentos en que no aprueban una materia quedándose la idea de que no hay alguna otra manera de afrontar esa situación, esto siendo planteado a partir de la limitante descrita por Beltrán y Díaz (2011), en la que los jóvenes buscan el cumplir con el requisito de la calificación, y que en el momento de no conseguirlo no hacen más por ello, dejando de lado lo esencial para su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, los jóvenes que fueron entrevistados, a pesar de mencionar lo anterior a modo de desventajas, también resaltaron que estas no son tan desfavorables describiéndolas incluso como una manera de poder tener más tiempo para elegir carrera con menos presión y la adquisición de más experiencias en esta etapa, para poder enfrentar las siguientes, al tener más herramientas para tomar de decisiones.

Este modo de relación, a los jóvenes les permitirá fijar su atención para culminar en el tiempo establecido por la institución, esto puede convertirse en perseverancia, constancia, formación de hábitos, logro de metas y elaboración de proyectos a largo plazo (Martorell y Prieto, 2008), para ello se requiere darle importancia al proceso figura-fondo, desarrollando la capacidad de respuesta de cada joven lo que determinará su postura a través de mantenerse en contacto consigo, sus necesidades y el medio que le rodea, así mismo las necesidades, la energía del organismo y lo que permite el entorno se unifica en la figura, ya que como menciona Pérez, (2016), conlleva a compartir expectativas, vivencias y gustos, mediante sus propias experiencias y el significado que le dan a estas. Tal es el caso en el que una joven relata sobre la diversidad cultural que le ofrece la escuela, de la cual ella considera que otros adolescentes no se han dado cuenta o que no se permiten por la cuestión de los estereotipos establecidos por su mismo entorno, no obteniendo algo nutritivo para su desarrollo.

Proflexión

El modo de relación de proflexión se caracteriza en mandar la energía al ambiente de manera distorsionada, es decir hay una dificultad para pedir y recibir, dificultando ver al otro o su necesidad, en donde sus fronteras son muy abiertas para dar y cerradas para recibir.

En lo que refiere a este modo de relación, se preguntó a los participantes acerca de lo que han dado a otros o recibido, a partir de su rendimiento académico. Una de las adolescentes dijo que lo que ella daba era conocimientos y experiencias, además de animarlos a seguir con su propio rendimiento académico:

“les apporto conocimientos... experiencias... ayudarlos académicamente... a jalar las personas a que se enfoquen más en lo académico... aunque digan que la calificación no te define pero si define parte de ti, entonces como que tratar de ser responsables de cierta forma, no soy como la más responsable de todos pero trato de serlo” (Molly, 17 años).

Al igual que Molly, Vania coincide en dar al transmitir su conocimiento a otras personas, esto a manera de aprendizaje de un maestro que se lo refirió, y al final lo menciona como algo que no solo da, sino que también a partir de ello recibe, nombrándolo una “retroalimentación” en la que ella apoya a otros y es apoyada:

“algo que he aprendido, que me enseñó un maestro es que el conocimiento no se queda para uno solo, ósea el conocimiento vale cuando tú lo puedes transmitir a otras personas entonces cuando yo sé algo y siento que le puedo aportar algo a alguien entonces le platico... trato de decírselo así de una manera que lo puedan entender... influyo en su vida porque a lo mejor le ayudo a entender algo que no entendió y a aparte influye en la mía porque así reafirmo lo que yo sé... es una retroalimentación, yo apoyo a otra persona y esa persona me apoya a mí” (Vania, 18 años).

Con respecto a lo que pueden recibir, Molly, agregó que ha tenido tantas experiencias gratas y otras que no lo son, ya que algunos jóvenes le han explicado y ha comprendido más el tema que cuando lo han explicado sus maestros y también adolescentes que no toman tanto sus responsabilidades:

“he obtenido muchas experiencias igual, conocimientos, también he tenido muchos amigos que de verdad dices, ósea te explican mejor que el maestro... me he llevado experiencias buenas y experiencias malas con esas personas que por más que no quieres fallar... tratan de alejarte de lo académico, y no toman tanto las responsabilidades”

(Molly, 17 años).

Para otro de los participantes el tiempo es el que considera le han dado:

“el tiempo podría ser... me han invertido tiempo” (Alexis, 17 años).

También este mismo participante mencionó que lo que él da con respecto a su rendimiento académico, permite que su madre ya no esté tan preocupada por él, ya que lo hace de manera autónoma:

“con mi familia ósea mi mama ya no tiene que estar como tan preocupada de... lo que estoy haciendo pues ya yo solito lo tengo que hacer” (Alexis, 17 años).

Cuando se le preguntó a uno de los participantes acerca de si obtenía lo mismo que daba, el respondió que sí, sin embargo a lo largo de su discurso, mencionó más la parte en la que él hace lo que pueda por la gente que le quiere, haciendo que se sientan orgullosos de él, lo cual lo ve funcional y con buen impacto:

“si es lo que yo quiero y es lo que yo obtengo... como la gente me quiere entonces voy a hacer lo que pueda por ello, sino como bueno la gente me apoya y todo entonces pues vamos a ver qué se puede hacer vamos a hacer que se sientan orgullosos de mí, y si lo veo como un buen impacto no como muy incluyente pero lo veo como un buen impacto. Es algo favorable” (Sergio, 16 años).

Al profundizar en cómo era lo que él daba en sus relaciones mencionó que él se siente un apoyo, ya que escucha los problemas de los demás, y es empático, para poder entenderlos y que eso le genera a él satisfacción al sentirse importante para otros:

“me siento muy bien porque las personas me toman importancia... en cierto punto yo soy como un apoyo para todos... yo me pongo a hablar con mucha... de sus problemas... y hacerlo... para mí me hace sentir bien. Porque para una persona que te escuchan, para

ella es mucho apoyo... el entrar en el papel de esa persona y entender sus sentimientos, entender que es lo que paso detrás de ellos, porque no cualquiera sabe escuchar a una persona y yo considero, bueno a mi si se me da mucho eso con la gente” (Sergio, 16 años).

Posterior a comentar cómo era su forma de dar, y narró lo que para él sería suficiente al recibir, reiteró que el aprecia sentirse valorado por el trabajo que hace de escucharles, sin necesitar nada más:

“Para mí una sonrisa un buen afecto que me tengan hacia mí para mí es mucho más que suficiente, pero muchas personas me aprecian y yo lo sé y me gusta que hagan eso aprecian el trabajo que yo hago por ellos por escucharlos... y con una sonrisa con un gracias... yo soy más a ser feliz... soy contento no necesito nada más la verdad, no necesito un presente para saber que para sentirme bien yo con una sonrisa soy, me siento bien ”
(Sergio, 16 años).

Si bien en este modo de relación en su parte funcional permite que la energía que sale al entorno tenga una retribución nutritiva hacia el organismo y en su parte disfuncional, solo da pero se cierra a recibir; podemos ver que la mayoría de los jóvenes lo hace desde su parte funcional en la que da para recibir eso mismo, sin embargo con respecto a la situación de Sergio, en la que describe que no necesita más que una sonrisa, sin mencionar la escucha o acompañamiento que él da, podría haber cierta contradicción al referir que él recibe lo mismo que da.

Lo anterior, puede deberse a que desde la proflexión, el mensaje que se manda a los otros es indirecto, dando lo que le gustaría recibir, algo que muchas veces los jóvenes y en general las personas hacemos para conseguir algo del entorno no tomando la responsabilidad de pedirlo, algo que culturalmente se maneja en la actualidad y funge a manera de introyecto es que pedir algo carece de valor, ya que si se nos da algo sin pedirlo es algo ganado, como es el reconocimiento que los otros le dan al participante que les escucha, apoya y anima, incluso menciona lo que esto le hace sentirse valorado por el trabajo que hace, lo cual le provoca satisfacción, siguiendo a Navarro (2003), con respecto a que la manera de que el adolescente sea consciente de sus capacidades, con en este caso el de la escucha, se da a partir de la socialización con su entorno. Sin embargo, esto puede menguar la situación académica,

cuando de los maestros se refiere, ya que al no pedir de manera directa lo que necesitan, ya sea apoyo, explicación u orientación, dando por hecho que es parte del trabajo del maestro, los adolescentes pueden dejar de lado su responsabilidad con respecto a su rendimiento académico, y no se podría obtener lo que Ángeles (2003), menciona importante el momento en que hay una manipulación de un elemento, como en este caso la expresión de adolescente que tenga repercusión en la totalidad, que son los maestros, padres, amigos y la institución misma.

También cuando los jóvenes comparten con quienes les rodean conocimientos y experiencias, lo que comentaron es que obtienen lo mismo de sus iguales, llegando al punto en el que le entienden más a un tema cuando este es explicado por sus compañeros que por los maestros, del mismo modo, esto propia que sean aceptados y tratados por amabilidad por su iguales coincidiendo con Pérez (2006), acerca de la colaboración dentro de un grupo.

Algo que también mencionó un participante es lo que el percibe le da a su madre, con respecto a quitarle preocupación de él, en donde lo que percibe que da es autonomía, algo que podemos ubicar como parte de cada persona siendo responsable de sí y de las decisiones que toma. Sin embargo, esta es la percepción del adolescente, ya que así lo vive y significa, lo cual es relevante porque puede ser un factor para que los adolescentes mantengan un rendimiento académico óptimo y mediante el desarraigo que describe McConville (2009), y búsqueda de autonomía, comiencen a experimentar la responsabilidad de sus acciones.

Para que los adolescentes puedan usar este modo de relación de manera funcional, servirá mucho que al profundizar acerca de si reciben lo que dan y viceversa, para que se den cuenta de en qué momentos les es funcional el hacerlo de manera directa, cuando no entiendan algún tema en clase o para recibir el apoyo y ánimo de sus padres y amigos y en qué momentos el entorno no lo permite y pueden hacerlo de manera indirecta asumiendo que pueden recibir o no lo que pidan de manera indirecta.

Retroflexión

En este modo de relación, la energía que principalmente va dirigida hacia afuera del organismo se regresa contra él, y se clasifica en: activa, aquello que una persona se hace a sí mismo lo que quisiera hacerle a otra persona y pasiva, la persona se hace a sí mismo lo que quisiera que otra persona le hiciera.

Al preguntarles a los jóvenes acerca del rendimiento académico que ellos consideran merecer, tres de los participantes mencionaron dentro de su respuesta, a los maestros. Una de las participantes dijo que merecía que los maestros se dieran cuenta sobre el tipo de aprendizaje que ella tenía y tomarlo en cuenta en su calificación, lo cual tendría impacto en su rendimiento académico:

“merezco que varios maestros se hubieran dado cuenta porque en varias de las clases que me reprobaron sabían que era una buena alumna pero pues no me fue bien, creo que un maestro también debería tener criterios a evaluar cuando las personas se destacan en su clase o cuando saben desenvolverse y pues no solo por lo físico o por lo gráfico, un examen... sé que es muy ambicioso y suena muy egoísta pero que se adaptaran un poco a los diferentes aprendizajes porque no era la única... un maestro también debería estar preparado para poder evaluar esta personas y así tener un mejor rendimiento académico”
(Vania, 18 años).

Del mismo modo otra de las participantes mencionó que considera “merecía” un rendimiento académico más alto, ya que en su experiencia los maestros en ocasiones su manera de evaluar no tomaban en cuenta los conocimientos académicos que ella posee:

“merezco un mejor rendimiento académico... los conocimientos que yo tengo son muchísimo más de lo que demuestra una calificación, entonces siento que debería ser un poco más alto, tampoco un diez así pero si un poco más alto y si he topado con maestros que, simplemente porque no les caes bien o por cosas así entonces te bajan de calificación o califican al azar entonces... si yo siento que merecería más” (Molly, 17 años).

El tercer joven que mencionó algo con respecto al rendimiento académico que merece y su relación con los maestros, dijo que obtener buenos maestros, los cuales tomen en cuenta

no solo el resultado de los exámenes, ya que estos pueden ser insuficientes al reflejar los conocimientos de los jóvenes, sin embargo al final el participante cerró su respuesta en decir que el rendimiento académico que merece es el que tiene porque por ello estaba ahí:

“Yo merezco un rendimiento académico... que es que buenos maestros, buena educación todo firme todo a las reglas...porque también algo que veo mucho es que los exámenes, las personas que saben mucho en los exámenes a veces se bloquean o algo y los exámenes son algo que toman mucho en cuenta para mí un examen es como bueno se ve lo que refleje pero no es completamente lo que sabes, yo merezco para mí, al que tengo yo la verdad el que tengo es lo que merezco porque por algo estoy aquí y lo que yo tengo es lo que yo merezco” (Sergio, 16 años).

Otro de los participantes quien coincide con esto último, en merecer el rendimiento académico según lo que ha realizado, quien añadió que el merece sea excelente en organización:

“A como me he desempeñado, pues bueno que sea excelente en organización” (Alexis, 17 años).

En este modo de relación los algunos de los chicos de cierta manera descalifican lo que el ambiente les ofrece, mencionando las carencias de la manera de enseñanza o de la forma en evaluar sus conocimientos, dando como posible resultado lo que Arriaga (2003) menciona una problemática sobre la regularidad académica del alumnado. Sin embargo esto en ellos regresa de manera nutricional ya que algunos de ellos, buscan la forma de cubrir esos aspectos no otorgados, y por otro lado a pesar de que perciben una carencia del ambiente, ellos no lo han expresado para poder enviar esa energía fuera, ya sea a manera de dudas o de pedir apoyo a la institución, maestros y padres para que posteriormente haya un regreso nutritivo de su petición.

Algo que es atrayente acerca de lo que los jóvenes comentan con respecto al rendimiento académico que merecen y la manera de evaluar de los maestros, que coincide con lo planteado por acerca de aprender de manera mecánica el conocimiento para poder cumplir con el requisito de pasar las materias.

Asimismo surge la cuestión con respecto a si ¿esta percepción en cuanto a la manera de calificar es recíproca en los maestros y la institución misma o haya variantes en cuanto a lo estipulado para evaluarlos?, así como también saber si ¿los maestros cuentan con la herramientas necesarias para tomar en cuenta tanto el aprendizaje significativo de los alumnos? al tener espacio para los mismos maestros y poder trabajar incluso de manera personal para esto transmitirlo a sus alumnos, siguiendo por Ángeles (2013), ya que en la actualidad se sabe de una sobrepoblación, así mismo que hay más demanda de tiempo invertido para evaluar a los alumnos o la preparación del contenido y que este sea novedoso para los jóvenes, que es lo que ellos mismos plantean al realizarles la pregunta del rendimiento académico que consideran merecer, tomándoles en cuenta coincidiendo con Beltrán y Díaz (2011).

Por otro lado, dos de los participantes hicieron mención acerca de que el rendimiento académico que tienen es el que merecen, si bien, ambos dijeron que los maestros sean buenos, es decir se apeguen a las normas para evaluar y que la calificación abarque los conocimientos que si poseen, esto no lo expresan a modo de una carencia sino que ellos toman la responsabilidad de que el rendimiento académico que obtienen va acorde a cómo se han desempeñado, generando una posible pregunta acerca de si realmente la retroflexión les ha sido funcional.

Además, si tomamos en cuenta lo expuesto en los modos de relación anteriores, como la deflexión, acerca de que los participantes han realizado actividades corporales para canalizar sus emociones de manera que no les afecte, siguiendo lo que Burga (1981), dice que se da al haber este ajuste creativo, pero en ocasiones al no poder realizar este tipo de actividades la energía contenida se regresa contra ellos, dándose así lo que Muñoz (2008), describe un ajuste disfuncional al no poder cubrir cierta necesidad, que en este caso es el sacar la energía contenida, como la joven que relató que al no hacerlo se auto lastima, jalándose el cabello o rasguñándose, lo que es perjudicial para ella o el caso de la joven que menciona que al colapsar necesita aventar cosas y romper focos para sentirse liberada.

Lo anterior es de relevancia ya que si hay un trabajo de la manera en que llevan a cabo este modo de relación ya sea desde su parte funcional un auto-control y disciplina, tanto

desde lo disfuncional a manera de autoagresión o inhibición para expresar lo que necesita del ambiente, los jóvenes podrán hacer consiente estas experiencias, haciendo consientes sus sensaciones y a quien o quienes va dirigida la retroflexión, y si esta es activa o pasiva, ya que al darse cuenta de ello se promoverá en ellos un desarrollo óptimo para su vida adulta como menciona McConville (2009), en la que seguimos enfrentando con diferentes contextos pero mismas respuestas.

Asimismo al ir liberando esta energía, podrá dar lugar a que sea funcional para su rendimiento académico, puesto que ellos lo mencionaron en sus respuestas acerca de la liberación y relajación que les provoca estar en contacto con ellos y que la energía sea canalizada cuidando su salud y la de los que les rodean, para que sea beneficioso en su atención, disciplina y autoestima para tener una mejor organización y herramientas para expresar las carencias de sus necesidades o bien satisfacerlas ellos mismos, sin llegar a perder la interacción con el ambiente, como lo resaltan Martorell y Prieto (2008), Ángeles (2013) y Cruz, Montiel y Aldana (2014).

Finalmente con lo que respecta a lo encontrado en los resultados del presente trabajo, se puede concluir que si bien la visión holística que aporta la Gestalt permite encontrar como es que los adolescentes perciben sus experiencias e incluso las describen, también es de mucha funcionalidad el ver cómo es que en cada modo de relación se presenta una manera funcional o disfuncional de llevarlos a cabo, siendo así que con esta información se podrá plantear en un futuro no solamente una manera de proponer una internación o incluso prevención, para que no se siga dando o se disminuya el rezago escolar o el bajo rendimiento académico.

CONCLUSIONES

La primera parte del objetivo de este trabajo, fue la descripción de las experiencias de los adolescentes sobre su rendimiento académico, con la finalidad de obtener información para fortalecer espacios académicos centrados en las necesidades del alumnado, conociendo cómo es que ellos las perciben y significan, para así integrarlas a un análisis desde la perspectiva Gestalt, recurriendo para ello a los modos de relación, entre otros conceptos usados desde este enfoque.

Con respecto a lo encontrado, en dichas entrevistas se puede exponer que a pesar de que el rendimiento académico es muy utilizado en su contexto escolar, aún en los mismos jóvenes hay varios elementos que incluyen para describir este término y lo que es para ellos, entre los elementos mencionados son el conocimiento, las habilidades sociales, realización de actividades, su organización y las calificaciones.

La segunda parte del objetivo de esta tesis, corresponde al análisis acerca de sus experiencias en lo que ellos mencionaron como rendimiento académico, profundizando en cómo sus experiencias tienen relación en su rendimiento académico, así también la manera en que sus modos de relación están inmersos en esta relación y en qué momentos son funcionales o en que momentos pueden no beneficiarles.

Al hacer una revisión de lo encontrado en las entrevistas que se realizaron a los cuatro participantes, expongo que con lo que concierne al cómo ellos han significado y percibido el concepto de rendimiento académico ha sido funcional el adquirir del ambiente como son sus padres, maestros y la institución misma, los elementos que incluyen en el concepto, sin embargo dentro de su experiencia puede darse una incongruencia con lo que se le ha dicho que debe ser el rendimiento académico y lo que ellos han experimentado, al sentir que su aprendizaje significativo que es parte de todos los conocimientos que ya poseen, no sean tomados en cuenta, empalmando esto con el hecho de tener una calificación aprobatoria.

Si bien, la demanda de los estudiantes puede ser innegable, también es cierto que para poder tomar en cuenta esto se requiere del apoyo de los maestros y la institución principalmente, desde la manera en que podrían otorgar las opciones y herramientas

necesarias para los jóvenes sin que esto implique una sobredemanda en la institución y en los maestros. Para ello, sería el tomar en cuenta más elementos que la calificación, para poder describir el rendimiento académico de cada alumno y que esto no sea motivo de deserción al no validar lo que si poseen y por el contrario potencializar sus áreas de oportunidad.

Puede decirse también que al no tener conocimiento de lo percibido por los adolescentes, de que no hay una relevancia sobre su aprendizaje significativo, sintiendo que no se ha tomado en cuenta en la manera de evaluarles y validar todos los elementos que poseen y de los cuales pueden seguir desarrollando su crecimiento tanto personal como académico.

Además, teniendo en cuenta, que la psicología Humanista Gestalt tiene una visión de la persona con una tendencia innata a la realización de ajustes creativos para poder desarrollarse, y que considerando las herramientas que este enfoque propone al trabajar con el darse cuenta, la promoción de la responsabilidad y el vivir en el aquí y ahora, es una alternativa para hacer funcional los modos de relación de los adolescentes. Y para ello es necesario un trabajo con las personas que les acompañan y facilitan durante este proceso, como son sus maestros e incluso los familiares, ya que si las generaciones que preceden a los adolescentes no han empleado sus modos de relación de manera funcional, eso puede conllevar a que los adolescentes tampoco lo lleven a cabo.

Lo anterior, desde este marco gestáltico es que la persona, en este caso los adolescentes puedan focalizar sus experiencias, y tener ese aprendizaje significativo, no refiriéndome solo al aspecto de conocimientos sino a la adquisición de elementos proporcionados por el entorno para su existir, al generar sentido de pertenencia, motivación y sentir el apoyo a llenado la confluencia a su modo funcional para ello.

Puede concluirse también que hay una necesidad en los jóvenes de tener un tiempo y espacio para poder estar en contacto con ellos mismo, promoviendo así el darse cuenta integral, para que asimilen sus experiencias de manera vivencial, aprendiendo a estar en contacto consigo para darse cuenta de sus necesidades pensamientos y sentimientos, favoreciendo su toma de decisiones, desde el seguir entrando a sus clases, el realizar tareas como continuar con sus estudios. Para lo cual, no descartó el que este espacio también sea asistido por profesionales de la salud, específicamente psicólogos y que este mismo espacio

esté disponible para los adultos que conviven en el mismo campo, con la finalidad de que no sea solo una parte del entorno a la que se favorezca sino que al verlo de manera integral sean tomadas en cuenta todas las personas que le conforman.

Además es un hecho observable que estos tiempos tiene un impacto funcional en su rendimiento académico, ya que les permite sobrellevar el estrés que es inevitable, así como es un impulso para tomar la responsabilidad de sus decisiones y conciencia de sus emociones.

Al ser inseparable lo emocional, espiritual, corporal, social y mental de la persona, desde la Gestalt, es decir que es un organismo integral, es motivo de gran atención en la adolescencia la parte corporal, no solo por los cambios físicos que se presentan sino que el trabajar con la energía en esta etapa permitirá tomar mayor conciencia de dichos cambios, ocurriendo el darse cuenta como parte de este proceso, al fomentar el contacto consigo mismo y con el entorno, trabajando sus fronteras de contacto, con respecto a en que momentos permiten hacerlas flexibles y en qué momentos necesitaran cierta rigidez, sin quedarse en uno y otro polo, esto ayudara a su rendimiento académico, ya que mucho del aprendizaje nutritivo puede ser evitado o digerido según ellos lo permitan.

Para ello, seria de mucha utilidad el conocer la descripción de las sensaciones que los jóvenes perciben en el momento que realizan actividades corporales y profundizar si es que se dan cuenta de las emociones expresadas y cómo pueden usar esto para tener un impacto favorable en su rendimiento académico, e incluso en otras áreas, como son el ámbito social y familiar.

Retomando todo lo descrito con respecto a las diferentes etapas de la adolescencia, ha sido de mucha utilidad para esta investigación el tener presenten las tareas de esta etapa que plantea McConville, ya que permite tener un panorama acerca de la manera en que los adolescentes llevan a cabo cada modo de relación que si se compararan con la manera en que lo emplean los adultos, habría ciertas diferencias ya que las experiencias vividas en este periodo cambian tanto por la temporalidad como el contexto en el que ocurren, además que aún en esta etapa la mayoría de los adolescentes, cuentan con un apoyo lo cual puede ser factor para deslindarse de las responsabilidades de las cuales la mayoría de los adultos tiene que tomar, incluso por supervivencia, como es el tomar decisiones que no le afecten a largo

plazo.

Finalmente como posible línea de investigación sugiero el abordaje de las personas que también participan en este entorno, que son parte del contexto escolar de los adolescentes en el que se lleva a cabo el rendimiento académico, así también la posibilidad de contratar lo encontrado en el presente proyecto con los participantes del mismo, para poder darle más sustento a lo encontrado. El poder recolectar información de las experiencias de los adultos para contrastarla con el adolescente y poder profundizar con respecto a la manera en que cada etapa lleva a cabo los modos de relación. También tomar en cuenta una investigación de tipo cualitativa y longitudinal para poder ver el proceso en diferentes etapas, no solo en la adolescencia sino en su futuro como joven adulto y conocer cuáles de las bases aprendidas y experimentadas en la adolescencia, sirve en esta nueva etapa.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Ediciones Pirámide. España.
- Alanis, R. (2002). *Desarrollo de Técnicas de Motivación para mejorar el rendimiento de los alumnos de la preparatoria 23 de la U.A.N.L en la materia de matemáticas*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. N.L.
- Alcaraz J. René (2001). Darse cuenta y atención. Una reflexión conceptual. *Revista figura/fondo* 9.
- Alvarez, T., Plascencia, G., y Rocha, V. (2007). *La emociones, un factor olvidado en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Plantel 2 de la ENEP “Erasmus Castellanos Quinto” UNAM.
- Ángeles, M. (2013). *Manual Práctico De Psicoterapia Gestalt*. Desclee de brouwer. 216.
- Argentina, A. (2013). *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango.
- Arnoletto, E. (2007). *Curso de Teoría Política*. Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007b/300/
- Arriaga, S. (2013). El programa institucional de tutoría en el colegio de ciencias y humanidades, una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula. *III CLABES*. UNAM.
- Beltrán, O. y Díaz, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Intercontinental de Psicología y Educación*. 13 (1), 115-132.
- Benavides, P. (2005). El Ciclo De La Experiencia En La Psicoterapia Gestalt. *Procesos Psicológicos y Sociales*. 1 (1)
- Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid.
- Boris, G. (2008). Versões de sentido: Um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. *Psicología Clínica*, 20(1). 165-180
- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista Latinoamericana de Psicología* 13(1). 85- 96.

- Cabrera, P y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*. 14. 87-97.
- Caso, J., y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39 (3). 487-501.
- Cruz, B., Montiel, D. y Aldana, G. (2014). Análisis de las conductas consideradas como parte del trastorno de personalidad antisocial: Una mirada desde la teoría Gestalt. *Revista Digital Universitaria*. 15 (1) 607-6079.
- Fallas, F. (2008). Gestalt y Aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 8 (1). 1-12.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*. 31 (1) 43-63.
- Ginger, S. (2005). Gestalt, el arte del contacto. Una perspectiva optimista del comportamiento humano. RBA, Integral. ISBN 847871359X, 9788478713592.
- Ginger S y Ginger A (1993). La Gestalt una terapia de contacto. Manual Moderno.
- Gómez del Campo, M. (2006). *La Psicología humanista tercera fuerza de la psicología o ¿psicología de tercera?* Escuela de Psicología Área Clínica.
- González, E. (2016). Análisis de factores de contexto y su influencia en el rendimiento académico, sugerencias de mejora para el Nivel Medio Superior. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma Del Estado de México*. 5 (9). 9-22.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *RMIE*, 20(67). 1019-1054.
- Hernández, A. (2010). La vivencia como categoría de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12(12).
- Loretta, Z. (2007). Manual de Terapia Gestáltica Aplicada a los adolescentes. *DESCLÉE DE BROUWER*, S.A. España.
- Lozano, V. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*. Valparaíso Chile. 40. 11-36.
- Martínez, M. M. (2004). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas. México.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. 9 (1), 123-146.
- Martorell, J. y Prieto, J. (2008). *Fundamentos de Psicología, La Psicología Humanista*. Ed. C.A. Ramón Areces, Madrid.
- McConville, M. (2009). *Adolescencia: El Self emergente y la psicoterapia*. España: La sociedad de Cultura Valle Inclán.
- Montes, G. I., Lerner, M. J. (2010-2011). *Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT*.
- Muñoz, M. (2015). *Los ocho Modos de Relación o interacción*. Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Muñoz, M. (2008). *La sensibilización Gestalt. Una Alternativa Para el desarrollo del potencial Humano*. PAX MEXICO. ISBN9789688608616.
- Navarro, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2).
- Paramo, M. (2011). Psicología clínica de niños y adolescentes psicoterapia para adolescentes y perfil del psicólogo: Análisis de contenido de discursos grupales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20, (2). 133-142.
- Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales*. Hacienda México. Aguascalientes.
- Polster, E. y Polster, M. (1980). *Terapia Gestáltica*. Amorrortu.
- Prettel, O. (2011). Síntesis: Fenomenología y hermenéutica. Estudios en Gestalt. CODEH Gestalt.
- Ramos, P. (2012). *Aplicación de Terapia Grupal con enfoque Humanista a Adolescentes con síntomas de Depresión hijos de padres migrantes en la Unidad Educativa Fiscal Mixta Central La Inmaculada*.
- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*. 37 (1), 117-128.
- Rojas, A. (2008). Psicoterapia psicoanalítica del adolescente deprimido: principios técnicos.

- Revista Colombiana de Psiquiatría*. 37 (1), 78-93.
- Ruga, M. (2012). Desde el principio: el sí mismo, self. *Revista De Terapia Gestalt. Cambio Social*. 32, 291-306.
- Salazar, D. y Uriegas, M. (2006). *Autoestima desde un enfoque humanista: diseño y aplicación de un programa de intervención*. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Sampieri, H. R., Collado, F.C., y Lucio, B.P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México. 9-25.
- Seelbach, G. (2012). Teorías de la personalidad. *Red Tercer Milenio*. Estado de México. ISBN 978-607-733-193-3.
- Souza, M. M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3). 251-261.
- Spagnuolo, M. (2002). *Psicoterapia de la Gestalt. Hermenéutica y clínica*
- Stevens, J. (1996). *El darse cuenta* Cuatro Vientos, Chile.
- Stover, J. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en los alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en psicología*. 11 (2), 10-20.
- Sems.gob. (2012). Reporte de la: Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuestanacional
- Tomas, M., Ibarra, A., Zacaréz, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente. Una comparación de la identidad global frente a la identidad de dominios específico. *Anales en Psicología*. 25 (2). 316-329
- Unam.mx. (2016). *UNAM / Portal UNAM*. [Online] Recuperado de: <https://www.unam.mx/>
- Vázquez, C. (2003). Apuntes sobre Terapia Gestalt. *Figura-fondo. Instituto de Psicoterapia Gestalt A.C. de México*. 13. 69-76.
- Vázquez, C. (2010). Curso de Formación de Terapeutas Gestalt. Teoría Del Self. *Pierina Moreno*. Sociedad de Cultura Valle-Inclán, Colección Los Libros del CTP.
- Vázquez, C. (2012). Educación y Terapia Gestalt. ¿Un Mundo Feliz? *Revista Figura Fondo*.
- Villegas, M. (1986). La Psicología Humanista: Historia, Concepto y Método. *Anuario De Psicología Facultad De Psicología Universidad De Barcelona*. 34 (1)
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Editorial Paidós, México

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Sexo: ____ **Edad:** ____ **Semestre que cursa:** _____ **Promedio actual:** ____
Materias que adeuda: _____

- ¿Para ti que es el rendimiento académico?

Introyección

- ¿Cómo es tu rendimiento académico ideal? ¿Quién te ha dicho que así debe ser? o ¿en dónde has escuchado esa idea?

Proyección

- ¿Quién crees que sea responsable de tu rendimiento académico? ¿De qué manera?

Confluencia

- ¿Crees que las personas con las que “te juntas” impactan en tu rendimiento académico de alguna forma?

Aislamiento

- ¿Ta has dado un tiempo para estar contigo? ¿Ha impactado en tu desempeño académico?

Deflexión

- ¿Realizas actividades que tengan impacto en tu rendimiento académico? ¿Cuáles?

Fijación

- ¿Crees que haya ventajas y desventajas para las personas que no concluyen en tres años?

Proflexión

- Con respecto a tu rendimiento académico ¿Qué has dado en tus relaciones con otros y que has obtenido de ellos?

Retroflexión

- ¿Cuál es rendimiento académico que mereces?