



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Habilidades para la vida; una intervención comunitaria con
adolescentes.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ERNESTO ESLAVA REYES

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA BEATRIZ ALEJANDRA MACOUZET MENÉNDEZ

REVISORA:

DRA JANETT ESMERALDA SOSA TORRALBA

SINODALES:

DRA PAULINA ARENAS LANDGRAVE

MTRA VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ

DR CARLOS OMAR SÁNCHEZ XICOTENCATL

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., octubre del 2020



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.

Índice

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I PSICOLOGÍA COMUNITARIA.....	12
<i>1.1 Concepto de comunidad.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2 Antecedentes de la psicología comunitaria.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3 Definición de la psicología comunitaria.....</i>	<i>19</i>
<i>1.4 Intervención comunitaria.....</i>	<i>21</i>
<i>1.5 Métodos y técnicas de la psicología comunitaria.....</i>	<i>28</i>
<i>1.6 Participación.....</i>	<i>37</i>
<i>1.7 Propuesta metodológica de Mori-Sánchez.....</i>	<i>40</i>
CAPÍTULO II ADOLESCENCIA	50
<i>2.1 Concepto de adolescencia.....</i>	<i>50</i>
<i>2.2 Características de la adolescencia.....</i>	<i>52</i>
<i>2.3 Teorías psicológicas de la adolescencia.....</i>	<i>59</i>
<i>2.4 Prevención e intervención con adolescentes.....</i>	<i>60</i>
<i>2.5 Intervenciones participativas con adolescentes.....</i>	<i>63</i>
CAPÍTULO III HABILIDADES PARA LA VIDA	72
<i>3.1 Conceptualización de las habilidades para la vida.....</i>	<i>72</i>
<i>3.2 La prevención y las habilidades para la vida en adolescentes.....</i>	<i>76</i>
<i>3.3 Categorías de las habilidades para la vida.....</i>	<i>77</i>
<i>3.4 Las 10 principales habilidades para la vida.....</i>	<i>78</i>
CAPÍTULO IV MÉTODO	82
CAPÍTULO V RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS.....	93
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN.....	157
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES	171
Referencias.....	175

Anexos	185
<i>Anexo 1: Formato de entrevista semi-estructurada</i>	<i>185</i>
<i>Anexo 2. Evaluación de necesidades.....</i>	<i>186</i>
<i>Anexo 3: Consentimiento informado del taller</i>	<i>189</i>
<i>Anexo 4: Cartas descriptivas del taller y caja de herramientas</i>	<i>191</i>
<i>Anexo 5: Carta de resultados para los adolescentes del taller.....</i>	<i>219</i>

Agradecimientos

A **Beatriz Macouzet Menéndez**, por acompañarme y guiarme en esta aventura académica, por ser mi profesora y colaboradora, gracias por brindarme todos tus conocimientos y comentarios en pro de mi crecimiento personal y académico. Agradezco también la tolerancia y paciencia que tuviste conmigo. Te estoy infinitamente agradecido por creer en mi desde el inicio hasta el final y por invitarme a conocer todo lo que haces por la comunidad.

A **Janett Sosa Torralba**, por apoyarme en este proyecto y por sus palabras de aliento en momentos de inmensa confusión, además de agradecerle por sus clases, de las cuales siempre me llevé algo para reflexionar y que me animaron de alguna forma a emprender esta intervención.

A **Verónica Ruíz González y Omar Sánchez Xicotécatl** por todas sus observaciones y sugerencias que ayudaron a enriquecer y consolidar este trabajo.

A **Paulina Arenas Landgrave**, por apoyarme en todo momento y darme la oportunidad de crecer junto con todo Volcanes, además de preocuparse por mi bienestar y crecimiento bio-psico-social, lo cual aprecio de forma infinita, por supuesto, agradezco su cálido y extenso cariño.

Al proyecto de investigación “Formación de psicólogos con base en la Guía de intervención mhGAP en el ámbito clínico-comunitario desde una metodología de aprendizaje-servicio” **UNAM-DGAPA-PAPIME PE311319**, mediante el cual fue posible la realización de este trabajo.

Al centro comunitario los **Volcanes**. Gracias a todas las personas con las que compartí supervisiones, risas y alimentos, cada persona aportó a mi crecimiento académico y personal, ahora sé que cada minuto invertido fue significativo. Gracias a la señora Rosy, Susana, Sofía, Ivonne, Marco, Angeles, Enrique, Rosy, Ximena, Lorena, Sandra, Enma y Yuri.

A **Gabriela, Cecilia y Paola** por divertirnos en cada ocasión, pero también por su apoyo, atención y amabilidad, gracias por todos los lunes y los miércoles, llenos de trabajo y mucho cariño.

A **Ericka, Pamela, Edith, Reyna y Pilar** por hacer más livianos los fines de semana, por charlas catárticas y por el ambiente agradable que constituyen.

A **Liliana Guzmán**, por ser un apoyo constante e incondicional, desde el primer día como alumno de prácticas hasta el último día de servicio social siempre estuviste pendiente, animándome a ser mejor, gracias por compartir tu luz conmigo. Me alegra que hayas visto mi crecimiento en estos años, apoyaste a consolidar muchos de mis aprendizajes, por supuesto, agradezco tu cariño genuino, el cual es tangible.

A **Natalia Escobedo**, por siempre alegrar y hacer más amenos los martes y los jueves, gracias por todas las charlas que compartimos, cada palabra y cada risa las atesoro como ninguna. Gracias por estar pendiente de mi bienestar y futuro, sobre todo, agradezco tu cariño, el cual parece un libro infinito, lleno de palabras y momentos precisos.

A mi **familia**, porque sin ustedes no sería lo que soy ahora. Por apoyarme en cada etapa de la vida y haciendo accesibles mis deseos y convicciones. Gracias Karina, Valeria, Pamela y Ernesto, les quiero.

A **Edith**, mi terapeuta, quien me ha acompañado en decisiones importantes y ha visto todas mis facetas. Gracias por alegrarte en mis logros y apoyarme en este proceso de autoconocimiento y reflexión donde soy un detective salvaje.

A todas mis **amistades**, por compartir vivencias y emociones, las cuales me impulsaron a no desistir en la elaboración de este proyecto.

A **Lili Capullo** por toda su atención, apoyo y afecto en todo momento y que me cobijó en tiempos adversos. Gracias por confiar en mí, por acompañarme y colaborar en mi crecimiento personal.

A las y los **adolescentes del taller y la escuela en que se realizó la intervención**, sin ustedes este proyecto no existiría y todo lo que eso conlleva. Gracias por construir y deconstruir en conjunto.

A la **Meche**, por ser mi primer vínculo con la psicología comunitaria y permitirme conocer amistades increíbles, por supuesto a mis monitores y amix, José y Mariana, de quienes aprendí bastante.

Por supuesto, gracias a ti Ernesto, haz hecho bastante para transformar tu realidad.

Dedicatoria

Tesis dedicada a todos los y las adolescentes que son invisibilizados e incomprendidos en el desarrollo de esta etapa.

RESUMEN

La adolescencia suele ser sinónimo de cambios y de inestabilidad, sin embargo, también significa transformación y construcción, ya que los adolescentes del presente se encaminan a ser adultos, son el futuro de nuestra sociedad. Las experiencias y anécdotas de los adolescentes de forma recurrente son ignoradas, invalidadas y no atendidas, las cuales impactan en su construcción de identidad y la forma en que se expresan en el mundo, desembocando en sumas ocasiones en distintas problemáticas.

El presente trabajo muestra el proceso y los resultados de una intervención comunitaria realizada con adolescentes de secundaria pública bajo la metodología de Mori-Sánchez (2008) y focalizada en las habilidades para la vida, generando e implementando como propuesta de intervención, el taller “Creciendo en conjunto, nuestras habilidades para la vida” con el objetivo de promover y desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, conocidas en su conjunto como habilidades para la vida así como proporcionar un espacio de expresión y convivencia para los adolescentes.

El grupo final de participantes lo conformaron 6 adolescentes de entre 11 y 14 años de una secundaria pública, el método empleado fue cualitativo y se dividió en 4 principales etapas; la detección de necesidades, el diseño de la intervención, las técnicas de recolección de información durante el taller y el análisis de datos por categorías compuestas por las habilidades para la vida y las características de una comunidad como son la cohesión, la proximidad, el espacio físico y el ciclo de vida.

Los resultados muestran un mayor desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa y la identificación de emociones, además, reflejan que el grupo de adolescentes se concibe como una comunidad, en la cual integran a los facilitadores de la intervención como sus iguales.

Esta intervención permite concluir que las habilidades para la vida potenciaron el desarrollo del grupo de participantes como comunidad, posibilitando que sus miembros visualicen la similitud de sus problemas y recursos, así como la formación de vínculos afectivos y que estos miembros se perciban como agentes de transformación.

A través de lo observado y analizado en este trabajo, se sugiere que para próximas intervenciones se retomen las experiencias y anécdotas de los participantes para ejemplificar las habilidades para la vida, además de validar y reconocer la importancia que tienen estos participantes como actores sociales principales.

Palabras clave: Adolescentes, intervención comunitaria, habilidades para la vida, participación, prevención.

INTRODUCCIÓN

Las intervenciones comunitarias han sido de gran importancia para el continente americano desde finales del siglo XX, sin embargo, la mayor parte de estas intervenciones son dirigidas a la población adulta y pocas veces se realiza una intervención comunitaria con adolescentes.

Durante los últimos diez años principalmente en Cuba y Chile se han documentado intervenciones comunitarias con adolescentes. En Cuba los tópicos de las intervenciones llevadas a cabo por Jiménez y Salas (2011) y Gámez. Bou, Jarrosay, Jaca y Anaya (2017) son de corte preventivo acerca de las enfermedades de transmisión sexual, mientras que, en Chile, Cabello y Undurraga (2010) se interesan por el embarazo adolescente. En México las intervenciones con adolescentes se desarrollan bajo otros modelos como la prevención de la violencia en el noviazgo con adolescentes, descritos en los trabajos de Almada y Rojas (2016), o las intervenciones con padres de adolescentes para la prevención de conductas adictivas descritas por Rodríguez (2018).

Por otra parte, el trabajo de habilidades para la vida en América es sumamente abordado, se han reportado numerosas investigaciones y México no es la excepción. En nuestro país las investigaciones sobre habilidades para la vida son mayormente orientadas al consumo de sustancias, la violencia, prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual como lo muestran las investigaciones de Pérez de la Barrera (2012, 2013), Mojarro, Herrera y Servín (2017) o la realizada por Morales, Benítez y Agustín (2013) acerca del fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales, además, existen intervenciones de habilidades para la vida realizadas dentro de la misma Universidad Nacional Autónoma de México desde perspectivas conductuales como los trabajos de Ávila (2019) y Figueroa (2019).

Las intervenciones comunitarias y las investigaciones sobre habilidades para la vida con adolescentes anteriormente citados, son abordajes distintos, pero tienen una característica en

común y es que la problemática o tema de trabajo suele definirse a través de los datos cuantitativos que arrojan las evaluaciones de cada intervención, lo cual es sumamente válido y efectivo, sin embargo, estas intervenciones olvidan que la población de adolescentes es particular.

La adolescencia es una etapa trascendental en la vida de cada individuo, la cual puede impactar en la forma en que las personas piensan y actúan durante el resto de sus vidas. Esta etapa implica un proceso de autoconocimiento y una serie de cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales, los cuales tienen una repercusión en los propios adolescentes quienes se reconocen como individuos singulares (Knobel,1988).

Es necesario recordar que, la mayoría de las veces, los adolescentes son más que solo adolescentes, son hijos, hermanos, alumnos y compañeros de clase. Son personas que tienen un impacto en la realidad y, por tanto, tienen un lugar en la sociedad. Esto quiere decir que el trabajo con adolescentes va más allá de las familias y las aulas, es un trabajo que debe desarrollarse a un nivel más amplio, en el que la prevención es un elemento para considerar.

De manera recurrente, la opinión y las emociones de los adolescentes no son consideradas por los adultos y si lo hacen, suele ser en una menor proporción. Las madres, padres, hermanos y profesores, suelen tener una noción de las maneras en que deben actuar y sentir los adolescentes, de forma frecuente los adultos asumen las necesidades y problemas de los adolescentes sin necesariamente escucharlos. Por esta razón, realizar una evaluación cualitativa acerca de las problemáticas de esta población arroja datos distintos que no suelen visualizarse en la mayoría de intervenciones con adolescentes. Escuchar y conocer las necesidades de los adolescentes, posibilita intervenir de una forma distinta, priorizando sus emociones, pensamientos y adversidades, antes que cualquier otra estadística o investigación previa que pueda condicionar la intervención.

Bajo esta perspectiva, el presente trabajo tiene como premisa enriquecer la experiencia de los adolescentes y tratar de describir los múltiples significados y habilidades desarrolladas que se apropia el grupo, así como cada participante en el plano individual.

En este sentido, se plantea utilizar un método diferente a los convencionales usados en intervenciones comunitarias e intervenciones de habilidades para la vida con adolescentes con el fin de obtener resultados distintos y ofrecer una forma alterna a su abordaje, este método se va estructurando con la observación de los avances que muestra el grupo, permitiendo modificar la intervención conforme se requiera, sustituyendo e incorporando elementos que favorezcan el desarrollo de habilidades para la vida que necesitan estos participantes en específico.

La relevancia que adquiere este trabajo, radica en hacer una intervención en la que los adolescentes sean beneficiados en problemáticas y necesidades expresadas por ellos mismos y no asumidas por terceros. Además, esta intervención considera dos aspectos fundamentales para los adolescentes como son la expresión de sus ideas y emociones y la convivencia que desarrollan con sus pares.

De forma profesional, este trabajo es relevante para el autor porque permite un acercamiento formal y estructurado con los adolescentes, pero también, posibilita una relación horizontal que promueve la apertura e intercambio de ideas y percepciones entre adolescentes y facilitadores, y que no sería posible con otros modelos de intervención. De esta forma los objetivos principales que guían la intervención se refieren a generar habilidades para la vida en adolescentes de secundaria y proporcionar un espacio de autorreflexión y expresión para los adolescentes.

Por tal razón, el primer capítulo habla del concepto de comunidad y la psicología comunitaria, así como sus características. Este capítulo describe los principios generales que sustentan el método que se eligió para desarrollar la presente intervención, específicamente el

modelo propuesto por Mori-Sánchez (2008) el cual está íntimamente ligado a la psicología comunitaria.

En el segundo capítulo se exponen distintas concepciones acerca de la adolescencia y los múltiples cambios que se presentan en esta etapa, haciendo hincapié en la relevancia que adquiere la atención de prevención con los adolescentes, quienes suelen ser una población expuesta a diversas problemáticas, pero que al mismo tiempo constituyen una oportunidad de cambio en la sociedad a través de la participación. Por otra parte, se describe el concepto de prevención y cómo es abordado en el trabajo con adolescentes.

El tercer capítulo describe el concepto de habilidades para la vida, así como sus principales características y categorías. Este apartado expone los recursos teóricos y metodológicos que las habilidades para la vida ofrecen en el trabajo con adolescentes y la atención de prevención que esta perspectiva propone, así como un listado de las principales habilidades para la vida que se recomiendan desarrollar.

En el cuarto capítulo se expone el método utilizado para realizar la intervención, haciendo énfasis en cada etapa de la intervención, describiendo la población, el diseño de la intervención, las técnicas de recolección de datos y el procedimiento.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos desde un enfoque cualitativo, además de un análisis por categorías de los principales hallazgos. Este capítulo expone de forma más detallada la participación de los adolescentes, así como los cambios observados durante el taller.

El sexto capítulo constituye la discusión de los resultados, mientras que, en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones principales, las cuales describen la importancia e impacto que tuvo la presente intervención.

CAPÍTULO I PSICOLOGÍA COMUNITARIA

“Estoy al borde de un precipicio y mi trabajo consiste en evitar que los niños caigan a él...yo sería el guardián entre el centeno.” (Salinger, 1951).

Para hablar de psicología comunitaria es necesario primero realizar un acercamiento al concepto de comunidad y sus características.

El concepto de comunidad tiene distintas acepciones y significados, en los últimos 60 años ha sufrido diversas redefiniciones y se han propuesto sus componentes con mayor precisión. Es relevante señalar que la mayoría de las concepciones y definiciones de comunidad tienen puntos en convergencia sobre sus características.

1.1 Concepto de comunidad

Ander-Egg (2005, citado por Carvajal, 2011) menciona que el término de comunidad está relacionado a un ámbito espacial donde existe una relación entre territorio y colectividad.

Por otra parte, Sarason (1974, citado por Maya-Jariego, 2004) considera que la comunidad es una red interpersonal de apoyo recíproco de la cual una persona puede ser dependiente.

Montenegro (2004) extiende el concepto de comunidad y sus implicaciones en un aspecto simbólico, resaltando que la comunidad hace referencia a diversos grupos de personas que tienen características en común y tienen diferentes prácticas sociales en conjunto.

Dando como resultado dos nociones, la primera hace referencia a un lugar geográfico determinado por sus límites físicos, mientras que la segunda se refiere al tipo de personas que forman a la comunidad, su organización, actividades y necesidades. Por otro lado, Gómez y

Hombrados (1992) mencionan que otro aspecto importante de la comunidad es la pertenencia grupal y la convicción para relacionarse y ser con otros.

Después de décadas de trabajo, otros autores consideran que una comunidad puede definirse como:

Un grupo social histórico, que refleja una cultura preexistente al investigador; que posee una cierta organización, cuyos grados varían según el caso, con intereses y necesidades compartidos; que tiene su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vidas provenientes de sus miembros; que desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información. (Montero, 2004, p.100).

El concepto se ve ampliado por Montero (2004), quien considera que una comunidad se constituye de relaciones interpersonales e interestaciales, es decir, las comunidades no solamente son relaciones entre personas, también son relaciones entre personas y los lugares que concurren, lugares físicos y simbólicos de los cuales los actores sociales se apropian (Montero, 2004).

Por otro lado, Sánchez (2007) identifica cuatro tipos de comunidad que se resumen en la en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipos de comunidad

Tipo de comunidad	Características
De sangre	Se basa en el parentesco y el afecto, algunos grupos que conforman esta categoría son la familia, las tribus y clanes.
De lugar	Se basa en el territorio físico y sus delimitaciones estructurales, algunos ejemplos son los pueblos, las aldeas, vecindades y los barrios.
De espíritu	Se identifican por aspectos culturales, suelen ser grupos con uno o varios intereses en común, como la nacionalidad, los amigos y las mafias.
Basada en la marginación	Son identificadas por ser excluidas de la sociedad, como las pandillas, las bandas y los gangsters.

Ander-Egg (2005) citado por Carvajal (2011) menciona como aspectos relevantes de la comunidad, el territorio o delimitación espacial, la población, los recursos con los que se cuenta, además de las relaciones y lazos en común de identificación colectiva.

Montero (2004) señala tres aspectos fundamentales de una comunidad, partiendo desde una concepción psicosocial:

- **Cohesión:** se focaliza en la relación y forma de trato entre los miembros de la comunidad, forma de conocimiento, reglas de convivencia, así como apoyo y solidaridad entre sí.

- Proximidad: Se refiere a la interacción física, psicológica y afectiva entre los miembros, de tal manera que se saben un conjunto.
- Proceso históricamente vivido: referido al contexto social-cultural donde uno o varios eventos tienen un impacto en los miembros de la comunidad sin importar diferencias o conflictos individuales.

Además, es relevante señalar que aún con las distintas concepciones de comunidad es imposible enmarcarla o delimitarla en su totalidad, por lo que es preciso señalar a la comunidad como un sistema con límites difusos, donde no necesariamente todos sus miembros tienen intereses y objetivos en común.

1.2 Antecedentes de la psicología comunitaria

La psicología comunitaria surge como una crítica (Mori-Sánchez, 2008) y una alternativa a las distintas necesidades y demandas de la sociedad de los sesentas, principalmente en Estados Unidos, donde el modelo médico y el tratamiento psiquiátrico se ven rebasados e insuficientes ante los problemas de salud mental (Musitu, 2004; Sánchez, 2007).

Para ampliar las causas del surgimiento de la psicología comunitaria, es preciso contemplar el contexto socio-histórico donde existían distintos descontentos sociales como la guerra en Vietnam, la demanda de los derechos afroamericanos y la guerra fría.

Musitu (2004) menciona que dichas causas tendrán un impacto en los aspectos teóricos, metodológicos e interventivos de la nueva disciplina, la psicología comunitaria.

La psicología comunitaria también surge como una crítica dentro del mismo gremio de psicólogos y su trato con la sociedad y el estigma que generan en torno a las personas con problemas de salud mental.

Sánchez (2007) menciona que los nuevos psicólogos de la época buscaban enfoques teóricos y metodológicos con un trato más humano, que fueran más efectivos y que promoviera la justicia social.

La psicología comunitaria tiene sus inicios concretamente en el siglo XX, de forma específica en 1963. Ese año en Estados Unidos se propone la creación nacional de centros comunitarios, los cuales tenían como premisa la innovación y la prevención a los problemas de la salud mental (Sánchez, 2007).

Musitu (2004) refiere que la creación de los centros comunitarios en Estados Unidos establece una de las primeras conexiones de la psicología comunitaria y su contexto psicosocial.

En 1965 en Boston se celebra una conferencia en la cual se analiza y redefine el trabajo profesional de los psicólogos que han trabajado con las comunidades en la cual:

“comienza a desarrollarse una nueva práctica, que va a exigir una redefinición tanto de los profesionales de la psicología, como de su objeto de estudio e intervención” (Montero, 2004, p.20).

A partir de este evento emerge la psicología comunitaria como una nueva disciplina como un campo que une de manera indisoluble teoría y praxis (Buelga, 2007). Además, en esta disciplina emergente el psicólogo rompe con los paradigmas anteriormente establecidos, y se identifica como un agente de cambio y transformación social (Sánchez, 2007).

Algunos de los principios conceptuales de la psicología comunitaria norteamericana de acuerdo con Asún (2004) son:

- Adoptar una postura ecológica que retoma aspectos contextuales, como el ambiente, la cultura y el momento histórico, dado que los factores individuales no son suficientes para explicar la conducta.

- Buscar un cambio y transformación del sistema social, donde un cambio individual no implica un cambio colectivo, ya que una transformación de la realidad social implica una actitud y participación de la comunidad.
- Brindar y potenciar la prevención, minimizando las consecuencias de las enfermedades, además de un trabajo multidisciplinar para la modificación de circunstancias sociales y ambientales con el fin de erradicar la posibilidad de diversas patologías.
- Promover la acción directa con las personas a quien afecta la problemática desencadenada.
- Fomentar el sentido de comunidad, el fortalecimiento y la autogestión dentro de la misma.

Además del surgimiento de la psicología comunitaria en Estados Unidos, existen antecedentes en 1950 de la psicología comunitaria en Latinoamérica desde una parte metodológica donde se prepondera el desarrollo de la comunidad, su autogestión y la participación de sus miembros (Montero, 1984).

La psicología comunitaria en América Latina tiene un fundamento político y una postura social, en el cual los países latinos se ven inmersos en el subdesarrollo, la desigualdad y la marginación (Montero, 2004).

Sánchez (2007) señala que la psicología comunitaria en Estados Unidos fue impulsada por psicólogos clínicos inconformes, mientras que en América Latina son los psicólogos sociales, quienes retoman aspectos teóricos de las ciencias sociales, donde se concibe a la participación social como un punto fundamental.

Desde esta perspectiva se deja atrás al sujeto pasivo y receptivo, además se retoman aspectos del marxismo, de la pedagogía del oprimido, los estudios de Fals Borda y los supuestos de Martín-Baró (Sánchez, 2007).

Wiesenfeld (2014) considera que la psicología comunitaria en América Latina busca:

“contribuir a la emancipación de sectores oprimidos, propiciando cambios psicosociales, en distintas escalas, entornos y con los agentes corresponsables”. (p.7).

De acuerdo con Asún (2004) la psicología comunitaria en América Latina busca:

- Utilizar teorías y métodos de la Psicología social orientados a resolver problemáticas concretas de las comunidades.
- Promover una transformación social organizado desde una postura psicológica-social
- Criticar modelos experimentales en investigación y evaluación de teorías explicativas.
- Promover la participación activa de la comunidad en procesos de organización y desarrollo, identificando sus propias necesidades y ejecutando intervenciones participativas.

A principios de la década de 1970 en América Latina se lleva a cabo una serie de movimientos comunitarios que buscan promover la autogestión y la construcción de la realidad desde un papel activo en la comunidad, lo que termina por acentuar a la psicología comunitaria como disciplina (Asún, 2004).

Como se ha visto, la psicología comunitaria norteamericana y la de América Latina surgen por distintas causas y en momentos diferentes, sin embargo, entre ambas vertientes, existen puntos en común.

De acuerdo con Musitu (2004) tanto la psicología comunitaria de Norteamérica como la de América Latina se desarrollan en contextos donde una gran parte de la población es desfavorecida, estas poblaciones se encuentran en una constante desigualdad social y pobreza, además, presentan bajos recursos sanitarios, educativos y culturales.

1.3 Definición de la psicología comunitaria.

La psicología comunitaria ha sido definida por múltiples autores. Murrell (1973, citado por Hombrados, 2013) considera que la psicología comunitaria es un campo de orden psicológico y científico, el cual estudia las interacciones de los sistemas sociales, poblaciones e individuos, además configura y emplea métodos interventivos para la adaptación de las personas y sus ambientes.

Sánchez (2007) menciona que la psicología comunitaria debe ser mínimamente definida como un campo que busca una mejoría en las personas a través de una perspectiva teórica-práctica en la cual los mismos sujetos gestionan los cambios dentro la comunidad ya sea física o psicosocial, donde el psicólogo toma un rol horizontal y ejerce un papel no directo.

Montero (1984, citada por Montero, 2004) amplía el concepto al considerar que la psicología comunitaria es:

la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (p.32).

Algunas de las principales características de la psicología comunitaria de acuerdo con Hombrados (2013) son:

- Busca la interacción entre el individuo y la comunidad, dado que ambos sistemas están relacionados y son dependientes uno del otro, lo que quiere decir que la psicología comunitaria aborda las necesidades del individuo desde el contexto en el que se desenvuelve para dar una solución a las problemáticas sociales.

- Plantea la necesidad de una correspondencia entre teoría y práctica, donde la herramienta metodológica esencial es la investigación-acción, la cual propone una creación del conocimiento a través de la acción aplicada dando así una atención a las necesidades de las personas a la par de un desarrollo teórico y sustentado en la realidad social, por lo cual se utilizan procedimientos cuasi-experimentales y cualitativos en su mayoría.
- Requiere un acercamiento del psicólogo desde una postura horizontal, donde debe abandonar el papel de experto, convirtiéndose en un transmisor de habilidades y estrategias, donde se contempla un trabajo interdisciplinar con diferentes análisis de las problemáticas, el psicólogo comunitario debe promover la participación activa de la comunidad en la elaboración y planificación de la intervención, además busca intervenir en el contexto donde surgen las problemáticas y con las personas afectadas.
- Busca la prevención, generando estrategias que permitan la inhibición y afrontamiento de situaciones problemáticas de manera anticipada, como lo es fomentar que los sujetos potencialicen sus recursos personales y sociales.
- Adopta una perspectiva ecológica, donde se estudia la relación del contexto con el individuo que ofrece diversos panoramas de la comunidad, además del análisis de diversos factores como el económico, político y estrato social.

Montero (2004) concibe a la comunidad como una construcción dinámica, la cual es compuesta por sus actores sociales y activos que moldean su realidad, además, considera que la participación genera la acción comunitaria y esta a su vez fomenta la participación. Por otra parte, la misma autora señala que la psicología comunitaria además de producir teoría y ciencia, genera

crítica y reflexión. Lo cual se desarrolla a través de las intervenciones que se producen con y para la comunidad, contemplando sus recursos y limitaciones como eje fundamental de la intervención.

1.4 Intervención comunitaria

INDES (2000, citado por Mori-Sánchez, 2011) considera que la intervención comunitaria es un conjunto de acciones orientadas a fomentar y promover el desarrollo de una comunidad, buscando la transformación de la realidad a través de la participación activa de sus miembros. Además, las intervenciones comunitarias buscan favorecer la autogestión de la comunidad y sus recursos.

Existen diversas alternativas de intervención comunitaria, ya que cada una depende del contexto donde se desarrolla, sin embargo, cada intervención debe construir métodos críticos y reflexivos para la comunidad.

De acuerdo con Mori-Sánchez (2011) los principios que fundamentan las intervenciones comunitarias son los siguientes:

- Contextualización: Se refiere a los métodos, técnicas y procedimientos que se adaptan a la comunidad y sus características.
- Propone acciones y relaciones ejecutadas de forma colaborativa con la comunidad.
- Se orienta a la participación activa, la cual debe manifestarse a través de la incorporación del binomio acción-reflexión.
- Pretende generar estrategias estructuradas de transformación y cambio a través de las propuestas generadas por la comunidad.

La intervención comunitaria se compone de 3 elementos principales (Sánchez, 2007):

- Técnica: Se refiere al diseño de la metodología y sus componentes a ejecutar, los cuales deben ser eficaces para alcanzar los objetivos esperados.

El objetivo y justificación principal de la técnica reside en garantizar y aportar soluciones a la comunidad y alcanzar las aspiraciones de la misma.

Por otra parte, el diseño de la intervención se realiza de forma ideal, donde las acciones son construidas de forma teórica, teniendo en cuenta que el componente de la práctica reconfigurará el diseño de manera posterior.

- Estrategia: Se refiere a la conexión entre el diseño ideal de la intervención y la realidad social que se presenta. Es decir, se asegura que las ideas construidas de forma teórica sean viables y posibles en el contexto de la comunidad.

La estrategia se orienta a cómo utilizar las capacidades y recursos tanto del facilitador como de la comunidad.

- Aspectos valorativos: Se refiere a los valores éticos y políticos que dirigen la intervención, principalmente en la orientación de los objetivos e indicadores de evaluación y el comportamiento del facilitador.

Los aspectos valorativos se enfocan en el proceso, dejando a los resultados en un aspecto secundario.

Existe una diversa gama de modelos de intervención comunitaria, los cuales parten de distintas premisas psicológicas, sociales y culturales. De forma general, los dos marcos de referencia son el de la psicología social comunitaria y el de la psicología clínica comunitaria. Para el presente trabajo solamente se retomarán los principales modelos de la psicología clínica comunitaria.

Marco de la Psicología Clínica Comunitaria.

Como anteriormente se ha señalado, la psicología comunitaria tiene diversos orígenes y fundamentos, por lo que resulta complejo establecer un marco conceptual concreto y unificado.

Al respecto Serrano-García y Álvarez (1992, citado por Asún, 2004) establecen que un marco conceptual es un conjunto de supuestos y premisas, conceptos esenciales y metodológicos de intervención e investigación que dan forma a la psicología comunitaria, donde se pueden identificar diversos modelos, paradigmas, programas y enfoques con diversos elementos (Cantera, 2004).

Bajo esta definición surge la Psicología Clínica Comunitaria como una combinación entre la psicología clínica que atiende individuos con problemas de salud mental y la psicología comunitaria que se dedica al desarrollo de las comunidades (Sánchez, 2007).

En el marco de la psicología clínica comunitaria es posible distinguir tres modelos en particular que comparten el interés por la salud mental, los cuales se describen a continuación: el modelo de salud mental comunitario, modelo conductual comunitario y el modelo de estrés psicosocial.

Estos modelos tienen como objeto de investigación e intervención la relación entre persona y comunidad y su propósito es impulsar y mejorar la salud mental en el binomio persona-comunidad (Montero, 2010 citada por Corzo et al., 2017), además se centran en la prevención y retoman estrategias como la epidemiología, la educación para la salud y uso de voluntarios (Cantera, 2004; Sánchez, 2007).

Si bien es cierto que el concepto de salud mental está asociado a servicios de salud, los siguientes modelos hacen alusión a su operatividad y aplicación en la comunidad (Hombrados, 2013).

Cantera (2004) destaca que la psicología clínica de la salud no busca ampliar la perspectiva psicopatológica desde el nivel individual hasta el social, lo que pretende es una modificación de los parámetros tradicionales del modelo médico.

Modelo de salud mental comunitario

Uno de los primeros modelos de la psicología clínica comunitaria es el modelo de salud mental.

Algunos autores como Chacón y García (1998, citado por Asún, 2004) consideran que este modelo es una alternativa crítica a los servicios tradicionales de salud, en el cual se cuestionan las definiciones de enfermedad mental como entidad psíquica del individuo, tratando de hacer un énfasis social para detectar el origen de la problemática, además le deposita un valor fundamental a la comunidad entendida como una red de relaciones interpersonales.

De acuerdo con Chacón y González (1998) citado por Buelga y Musitu (2009) las principales premisas de este modelo son:

- Rechazar las definiciones tradicionales del modelo médico sobre enfermedad mental.
- Hacer hincapié en los factores sociales como causas de problemas en salud mental.
- Defender la distribución equitativa de los recursos de salud mental.
- Definir a la comunidad como una red de relaciones interpersonales.

Algunos de los principales métodos utilizados dentro de este modelo son la terapia breve, la intervención en crisis y la consulta de salud mental, además se concibe desde una óptica empírica y epidemiológica (Asún, 2004).

Sánchez (2007) hace hincapié en que la intervención de crisis y consulta suponen una ampliación de los servicios clínicos tradicionales en una dirección educativa, poblacional y

potenciadora de recursos profesionales escasos, dando a entender que este tipo de métodos son empleados bajo otra óptica.

Desde su comienzo, este modelo ha sido objeto de fuertes críticas ya que algunos autores consideran que no cumplen con sus premisas teóricas como la acción dirigida a la comunidad de manera total y no parcial, actuando con mayor frecuencia en situaciones de crisis y no en desarrollo de acciones de carácter preventivo (Buelga, 2001 citada por Buelga y Musitu, 2009).

Por otra parte, algunos autores como Levine, Toro y Perkins (1993, citado por Buelga y Musitu, 2009) consideran como uno de los puntos fuertes de este modelo la facilitación y promoción en la creación de redes informales de apoyo social, las cuales han impulsado la creación de diversas asociaciones y agrupaciones. De esta manera se reconoce la importancia de los sistemas de apoyo no profesionalizante en el bienestar psicosocial, como pueden ser los grupos de autoayuda, asociaciones de vecinos y grupos que buscan el desarrollo en pro de la comunidad.

Modelo conductual-comunitario

El modelo conductual-comunitario surge como una combinación entre los supuestos de la teoría conductual y la psicología comunitaria, donde ambas vertientes se ven beneficiadas y complementadas.

De acuerdo con Macía, Méndez y Olivares (1993, citado por Buelga y Musitu, 2009) la teoría conductual aporta a la psicología comunitaria al otorgarle una tecnología que permite parchar deficiencias metodológicas y técnicas.

Por otra parte, la psicología comunitaria proporciona a la teoría conductual supuestos teóricos que permiten ampliar objetivos de intervención, donde el principal interés se encuentra en

la prevención más que en la rehabilitación o el tratamiento, además de ampliar su nivel de análisis de lo individual a lo supraindividual (Buelga & Musitu, 2009).

Asún (2004) afirma que el principal objetivo de este modelo es obtener cambios conductuales duraderos a nivel individual y colectivo, tratando de eliminar o reducir prácticas desadaptativas o poco útiles, proporcionando técnicas de autocontrol y aprendizaje social.

Existe una crítica a este modelo ya que se desarrolla en su mayoría dentro del nivel individual, sin embargo, se considera un modelo comunitario al mantener la tesis de que al existir múltiples cambios individuales se piensa que habrá un cambio colectivo a través de la suma de cambios individuales.

Otra de las principales críticas de este modelo consiste en su principal objetivo, de acuerdo con Rappaport (1981, citado por Buelga y Musitu, 2009), en los problemas sociales no hay soluciones o cambios permanentes y tampoco se pueden reducir a una única respuesta como lo conductual, sino que dependerán de cada caso y su contexto.

Bogan y Jason (2000, citados por Buelga y Musitu, 2009) consideran que otra fuerte crítica a este modelo es el hecho de que prevalece la posición de experto u observador por parte del psicólogo y no da cabida a la perspectiva del sujeto o individuo participante.

Modelo de estrés psicosocial

De acuerdo con Cantera (2004) en éste modelo se considera a la vida social como un amplio escenario de experiencias con tensión psicológica provenientes de las dificultades para la adaptación de la persona con su contexto de vida, además permite identificar espacios, tiempo y situaciones que generan experiencias estresantes.

Dohrenwend (1978, citada por Hombrados, 2013) menciona que este modelo incorpora la dimensión temporal en su análisis conductual, dando un valor importante a la interacción entre elementos individuales y ambientales.

Por otra parte, Hombrados (1996, citada por Asún, 2004) considera que este modelo permite un análisis del individuo sobre sus propias acciones en torno a los eventos que ocurren o podrían ocurrir. Asún (2004) refiere que el modelo de estrés psicosocial se basa en la premisa de que una persona con recursos materiales y económicos limitados obtiene bajos resultados en rendimiento vital en comparación con otra persona con recursos adecuados, lo que quiere decir que una persona con menos recursos es más propensa a sufrir eventos estresantes con repercusiones agravadas.

Dentro de la gama de recursos se incluyen el apoyo social y las estrategias de afrontamiento que la persona emplea ante las dificultades estresantes, por esa razón este modelo trata de proporcionar los recursos psicológicos y situacionales que pueden ser requeridos en el futuro para afrontar situaciones de estrés psicosocial (Buega & Musitu, 2009).

Otro aspecto fundamental de este modelo es la prevención. De acuerdo con Cantera (2004), este modelo se centra en dos tipos, la prevención proactiva y la reactiva, la primera se dirige a la reducción de los potenciales efectos psicológicos a la reacción estresante, mientras que la segunda se refiere al fortalecimiento de los recursos de las personas que están expuestas a estas experiencias. La misma autora señala que en este modelo la prevención es de nivel primario, mientras que la clínica tradicional actúa en la prevención terciaria, lejos del espacio y tiempo donde ocurren las situaciones estresantes. La prevención primaria busca actuar lo más cerca e inmediato del espacio-tiempo donde suceden los eventos, adelantándose a momentos de crisis.

Además de proporcionar y generar recursos a las personas, bajo este modelo se utilizan métodos como la intervención en crisis y la terapia breve, los cuales pretenden reducir la reacción al evento estresante, proporcionando así recursos para un evento patológico posterior (Buelga & Musitu, 2009).

1.5 Métodos y técnicas de la psicología comunitaria.

Los temas y problemáticas sociales, implican una serie de diversos métodos para la recolección de información. La psicología comunitaria utiliza diferentes dimensiones sociales, tanto subjetivas como objetivas que, pueden recolectar diversas ópticas de un mismo evento, desde la perspectiva de los actores sociales, las estructuras de los programas y los patrones de interacción (Sánchez, 2007).

No existe un método que sea el más adecuado o mejor que otros para la investigación en comunidades, los métodos empleados dependerán de la temática, los objetivos planteados, las condiciones de la comunidad y el nivel de análisis (Sánchez, 2007).

La psicología comunitaria retoma aspectos metodológicos orientados a la participación activa de los miembros de la comunidad, además de utilizar distintos tipos de enfoques analíticos y operativos.

En la Tabla 2 se describen algunos de los métodos más utilizados en el trabajo comunitario.

Tabla 2

Métodos utilizados en la psicología comunitaria

Enfoques analíticos	Descripción
Observación participante	El investigador se inserta en la comunidad y puede observar eventos de manera sistemática en primera instancia. Existen dos formas en este enfoque, la primera consiste en ocultar la identidad del investigador mientras que en la segunda se revela. Este hecho determinará el acercamiento y la distancia social con la comunidad.
Etnografía	Se trata de capturar la vida cotidiana y cultural de la comunidad de manera global, dejando de lado nuestras construcciones culturales con el objetivo de entender la diversidad cultural de la comunidad.
Análisis de redes	Analiza características específicas de las redes sociales, teniendo en cuenta las relaciones interpersonales y el sistema social, tratando de retratar la estructura social de la comunidad.
Epidemiología	Es una estrategia que permite examinar la distribución de un fenómeno o evento en la población, se cuantifican los casos sobre un evento y se buscan sus causas, además de su evolución a través del tiempo.
Indicadores sociales	Proporcionan información acerca del estado de una comunidad a través de estadísticas descriptivas, se pueden seleccionar una gama de diversos indicadores y permiten describir de manera general condiciones sociales.
Enfoques operativos	Descripción

Investigación acción	Es un proceso continuo donde se genera investigación y conocimiento a través de la intervención. Se genera un cambio social con la comunidad al mismo tiempo que se genera un conocimiento teórico-práctico.
Experimentos de campo	Experimentos en los cuales se trata de conservar la esencia de los fenómenos sociales a investigar, tratando de tener el mayor control posible en las variables.
Simulación	Eventos programados donde se trata de reproducir condiciones y características de un acontecimiento específico o sistema social con el objetivo de observar los resultados o consecuencias de una acción y sus actores sociales.

Nota: Tabla de elaboración propia. Retomado de Sánchez, 2007.

De manera recurrente la psicología comunitaria utiliza métodos cuantitativos y cualitativos, siendo lo más común la mezcla de ambas perspectivas, cada una aportará información distinta.

Suelen emplearse los métodos y técnicas en su mayoría durante la evaluación o diagnóstico de la comunidad, comprendiendo que dentro de los programas de intervención los planes de acción no dependen de métodos o técnicas específicas, sino de la participación y los consensos comunitarios, los cuales pueden variar dependiendo de los múltiples factores que se presenten.

Sánchez (2007) hace referencia a distintos métodos de evaluación dentro de la psicología comunitaria, los verbales, los de recolección de información existente y los de observación. Los cuales se describen a continuación.

Métodos verbales

Los métodos verbales conllevan una interacción entre el psicólogo comunitario y los miembros de la comunidad, quienes suelen responder preguntas y proporcionar información mediante su discurso. En la Tabla 3 se describen los principales métodos verbales y sus características.

Tabla 3

Métodos verbales

Método	Definición	Características
Informantes clave	Son personas de la comunidad que realizan una profesión, actividad o posición diferente, que aportan información significativa a través de la entrevista individual.	Proporcionan información específica sobre un tema. Los relatos de los informantes resultan subjetivos y particulares.
Grupos semi-focales	Los miembros de la comunidad de manera grupal aportan información acerca de temas relevantes o de interés concreto.	Permite observar e identificar interacción social, diferentes puntos de vista y opiniones.
Encuesta poblacional	Se aplica una serie de encuestas a una muestra representativa de la comunidad.	Identifica información relevante de manera objetiva.
Árbol de problemas	Representación visual, organizada y jerarquizada de las problemáticas existentes en la comunidad.	Permite identificar y jerarquizar las problemáticas con la comunidad de manera colaborativa. Además, posibilita la discusión y problematización de diversos sucesos.

Visitas domiciliarias	Asistencia de los facilitadores a las viviendas de los miembros de la comunidad, fomentado su interés, acercamiento y participación a los temas concernientes a la comunidad.	Permite establecer un vínculo con las personas de la comunidad. Logra identificar las características y condiciones de los participantes
Historias de vida y Cuentos	Narraciones y relatos estructurados que representan las experiencias y realidades desde una óptica subjetiva.	Permite conocer la experiencia de los participantes, además de identificar sus características, eventos significativos, problemáticas y recursos. Además, proporciona información y posibilita la reflexión acerca de sucesos del pasado y el presente de una forma atractiva

Nota: Tabla de elaboración propia. Retomado de Cabello & Undurraga, 2010; Mori-Sánchez, 2008; Loewenson et al., 2014; Sánchez, 2007.

Datos pre-existentes

De acuerdo a Sánchez (2007), los datos pre-existentes son información que se encuentra ya establecida antes de la evaluación o intervención. Deben considerarse porque desglosan un panorama general sobre la comunidad y pueden contextualizar las circunstancias que la envuelven.

En la Tabla 4 se describen los principales métodos de recolección de datos pre-existentes y sus características.

Tabla 4

Métodos de datos pre-existentes

Método	Definición	Características
Tasas de tratamiento	Información de las necesidades, problemáticas y enfermedades de la comunidad, registradas en instituciones como hospitales, centros de salud y otros organismos.	Permite recolectar datos cuantitativos y cualitativos sobre casos atendidos en servicios específicos.
Indicadores sociales	Son estadísticos que describen aspectos sociales relevantes, permitiendo una cuantificación de la información.	Permite identificar características específicas que se pueden comparar en otros contextos.
Historia	Describe el proceso de formación de la comunidad a través de archivos escritos y testigos en eventos significativos de la comunidad.	Sitúa los acontecimientos en un punto temporal y permite comprender los eventos del presente, además, da sentido a otros datos recolectados.
Calendario estacional	Se utiliza un calendario visual donde se escriben o señalan eventos significativos principalmente en el ámbito social y de salud.	Permite relacionar información obtenida por otros medios y la temporalidad donde ocurren los sucesos, además, posibilita contrastar información obtenida anteriormente.

Nota: Tabla de elaboración propia. Retomado de Loewenson et al., 2014; Sánchez, 2007.

Métodos de observación

Son todos aquellos que permiten integrar información desde nuestra perspectiva, pero sin intervenir en los procesos de la comunidad, en este tipo de métodos, la información se adquiere de manera presencial y sin intermediarios (Sánchez, 2007).

Diversos objetos, características o dinámicas sociales o estructurales pueden ser cuantificadas o cualificadas a través de la observación. En la Tabla 6 se retoman los principales métodos de observación utilizados en el trabajo comunitario y sus características.

Tabla 6

Métodos de observación.

Método	Definición	Características
Interacción	Relación entre miembros de la comunidad, dinámicas y comportamientos.	Permite obtener información acerca de la vida social y la dinámica entre personas.
Cultura y vida cotidiana	Aspectos característicos de la comunidad, rituales, creencias, valores, temas de conversación y acciones que realizan de manera habitual.	Ayuda a identificar y comprender la forma de vida en la comunidad, su organización y eventos recurrentes.
Estructura arquitectónica	Casa, edificaciones, lugares de convivencia, interacción y desarrollo de la comunidad.	Posibilita observar y delimitar el territorio de la comunidad, además de cómo se relaciona el entorno con sus habitantes.
Mapa de recursos	Se dibujan las instituciones organizaciones y todo tipo de	Permite identificar el apoyo con el que cuenta la

	recursos que la comunidad puede acceder.	comunidad (económico, social, institucional, etc.) Por otra parte, posibilita el planteamiento de soluciones e identifica otros actores con quienes e puede trabajar de manera colaborativa.
Mapas sociales	Se plasman características sociales de la población.	Ayuda a identificar grupos vulnerables o en riesgo, además posibilita identificar necesidades, grupos sociales específicos y procesos sociales clave.
Paseos	Son caminatas organizadas y sistematizadas en el espacio de la comunidad, en algunas ocasiones, pueden ser guiadas por miembros de la comunidad.	Permite observar características, condiciones y recursos de la comunidad, además, hace posible la comprensión y entendimiento de la comunidad, sus problemas y necesidades. Suele realizarse después de un mapeo, con el fin de corroborar la información antes recolectada.

Nota: Tabla de elaboración propia. Retomado de Mori-Sánchez, 2008; Loewenson et al., 2014; Sánchez, 2007.

Otros métodos

Existen una diversidad de métodos y técnicas utilizadas en la Psicología comunitaria que no pueden insertarse dentro de las categorías anteriormente citadas.

La mayoría de los métodos utilizados en la psicología comunitaria se componen por más de una categoría y en los cuales la participación de los miembros de la comunidad se encuentra implícita de una u otra manera, sin embargo, existen una serie de métodos que priorizan y dan mayor importancia a la participación comunitaria, en los cuales se realizan actividades específicas con el objetivo de conocer o discutir temas concretos. Otros métodos utilizados en el trabajo comunitario y sus características se describen en la Tabla 7.

Tabla 7

Otros métodos utilizados

Método	Definición	Características
Códigos de imagen	Son imágenes que representan situaciones, eventos o problemas y suele utilizarse como elemento detonante de la discusión.	Identifica situaciones, condiciones o problemáticas y permite la discusión sobre diversos temas, principalmente sobre temas poco expresados.
Escultura humana	Dinámica donde los actores sociales interpretan y expresan a través de sus cuerpos una problemática y las personas e instituciones que intervienen en ellas.	Permite identificar relaciones entre actores sociales e instituciones sobre un mismo problema, además, ayuda a identificar relaciones de poder.
Diagramas de Venn	Serie de círculos que se entrelazan y representan relaciones e	Identifican relaciones entre diversos actores sociales,

	interacciones entre grupos, instituciones y miembros de la comunidad.	además, localiza puntos en común como recursos y problemáticas de diversos grupos sociales.
Gráfica de bolsos	Elemento gráfico donde se tabula información relevante de la comunidad, se colocan fichas en cada bolso, el cual -indica la situación o estatus de alguna característica.	Permite plasmar organizar la información que surge durante las discusiones grupales, además, ayuda a la identificación de variaciones o afectaciones de diversas índoles e incorpora la participación de las personas con dificultades para leer o escribir.

Nota: Tabla de elaboración propia. Retomado de Loewenson et al., 2014.

Es preciso señalar que los métodos y técnicas anteriormente plasmados, son algunos de los más utilizados y conocidos, sin embargo, no son los únicos, entendiendo que las características y condiciones de la comunidad dictaminarán cuales son los métodos viables para emplear.

Se pueden generar y proponer nuevos métodos con diferentes modalidades y características. De manera recurrente se combinan datos estadísticos e históricos con métodos verbales, además de interacción y observación (Sánchez, 2007).

1.6 Participación

La participación es un proceso constante a través del tiempo, la cual adopta distintas formas en diversos niveles sociales (Sánchez, 2007).

Existen diversos significados y formas de entender la participación, su definición dependerá del contexto y el nivel de análisis donde se desarrolla.

De acuerdo con Montero (1996, citada por Montero, 2004) la participación puede catalogarse bajo tres acepciones de forma general:

- La ejecución o involucramiento en actos o fenómenos sociales donde otras personas se encuentran presentes.
- Involucrar a terceras personas en acontecimientos y eventos o introducirlos de alguna manera.
- Compartir circunstancias y emociones con otras personas.

La participación se encuentra en función de las personas y sus acciones. Para el presente trabajo se hará énfasis en la participación grupal y colectiva, especialmente en la participación comunitaria.

De acuerdo con Sánchez (2007) la participación es una estrategia de transformación social orientada a favorecer a los actores sociales implicados, la comunidad y el facilitador, además de ser un elemento que legitima la intervención comunitaria por sí sola, dado que la participación busca promover el desarrollo humano, a través del empoderamiento y el sentido de pertenencia.

Montero (2004) complementa la definición de participación considerándola como un trabajo colectivo de colaboración, el cual transforma y es transformado por las relaciones entre personas, grupos y circunstancias, la participación implica la toma de decisiones, espacios y acciones.

La participación no debe entenderse como una postura individual, sino como un proceso vivencial en la comunidad, la cual permite otros procesos, como el empoderamiento y el reconocimiento de recursos (Díaz, Loreto & Cumsille, 2003).

Para Montero (2004) la participación comunitaria puede definirse como:

“un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p.109).

Para esta autora las características de la participación comunitaria son las siguientes:

- Es un proceso dinámico, el cual se construye en diversos momentos.
- Es un proceso educativo informal, en el cual las relaciones interpersonales juegan un rol importante.
- Es inclusiva, pretende incorporar a todos los miembros de la comunidad, independientemente de sus características individuales.
- Se desprende de una decisión voluntaria, donde no existe una obligación o exigencia externa.
- Su eficacia dependerá de la unión de la comunidad y su organización.
- Se orienta a lograr las metas comunes o compartidas y no a las metas individuales.

Sánchez (2007) introduce otro tipo de participación comunitaria, la que viene desde arriba y la participación desde abajo.

La participación desde arriba se refiere a la participación regulada por instituciones y organizaciones, este tipo de participación conlleva un componente organizativo el cual aporta continuidad temporal y un significado social a las acciones realizadas por la comunidad, lo cual es favorable para alcanzar los objetivos planteados (Sánchez, 2007).

La participación desde abajo se refiere a lo espontáneo y lúdico, suele surgir de organizaciones informales como los vecinos, grupos de autoayuda y movimientos sociales (Sánchez, 2007).

Es importante entender a estos dos tipos de participación de forma complementaria, de lo contrario la obtención de los objetivos será menos eficaz.

Bang (2014) refiere que tres aspectos que favorece la participación comunitaria son:

- Genera y promueve espacios interactivos donde se puedan abordar las problemáticas e inquietudes de la comunidad.
- Difunde información de manera clara y específica.
- Posibilita a los actores sociales para tomar decisiones de manera conjunta.

1.7 Propuesta metodológica de Mori-Sánchez.

Mori-Sánchez (2008) realiza una propuesta metodológica para la intervención comunitaria, la cual se compone de ocho fases. En este proceso de intervención comunitaria las fases se encuentran relacionadas entre sí y se llevan a cabo de forma secuencial y simultánea.

La propuesta de Mori-Sánchez (2008) incorpora métodos cualitativos y sobre todo participativos, dando prioridad a los miembros de la comunidad que son vistos como constructores y transformadores de su realidad, este proceso es integral y dinámico, contemplando diferentes vertientes y ópticas para su ejecución.

Esta propuesta metodológica se elabora y estructura conforme se recopila información acerca de la problemática y puede reestructurarse o replantearse conforme sea requerido y se obtenga más información, además pueden incorporarse situaciones y hallazgos no contemplados. El objetivo de esta propuesta metodológica es diseñar, realizar y evaluar un plan de acción desde los actores sociales que integran la comunidad.

Durante cada fase, existe una serie de recomendaciones o sugerencias sobre las técnicas cualitativas a emplear. En la Tabla 8 se resumen las ocho fases y las técnicas que sugiere Mori-Sánchez (2008) para su ejecución.

Tabla 8*Fases de intervención comunitaria, técnicas cualitativas y participativas*

Fases		Técnicas
1. Diagnóstico de la comunidad		
Etapa 1: Evaluación Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los datos • Revisión de archivos • Mapeo y lotización • Construcción del instrumento • Aplicación de la entrevista 	1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: Revisión de archivos, observación, entrevista, reporte anecdótico. 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: Análisis de contenido, Análisis crítico 3. Técnicas participativas de análisis: árbol de problemas
Etapa 2: Diagnóstico Participativo	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización • Taller participativo 	
2. Características del grupo		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: Revisión de archivos, Observación, Entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: Análisis de contenido, Análisis crítico
3. Evaluación de las necesidades del grupo		1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: Observación, Reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: Análisis crítico 3. Técnicas participativas de análisis: árbol de problemas
4. Diseño y planificación de la intervención		

5. Evaluación inicial	1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: Observación participante, entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: Análisis de contenido, análisis crítico 3. Técnicas participativas
6. Ejecución e implementación	Técnicas participativas
7. Evaluación final	1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: Observación participante, entrevista, reporte anecdótico 2. Técnicas cualitativas de análisis de datos: Análisis de contenido, Análisis crítico 3. Técnicas participativas
8. Diseminación	Técnicas participativas

Nota: Tomado “Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria” por Mori-Sánchez, 2008, p. 82- 83.

A continuación, se describen las fases de la intervención, todas las descripciones siguientes son un parafraseo de Mori-Sánchez (2008).

Fase 1: Diagnóstico de la comunidad

Esta fase se orienta a contextualizar a la comunidad. Se realiza un análisis donde se identifican las características sociodemográficas, culturales, niveles educativos, necesidades, problemas y recursos, además de comportamientos y hábitos de la comunidad.

El análisis de estas características permite establecer una propuesta a desarrollar, además de alternativas orientadas a resolver situaciones no contempladas.

En la fase del diagnóstico existen 2 etapas, la primera se refiere a una recopilación de información exclusiva de los investigadores o facilitadores, mientras que la segunda etapa se realiza en colaboración con la comunidad.

Durante la primera etapa se recolecta información existente y documentada sobre la comunidad, además de un análisis crítico. Algunos autores llaman a esta etapa “examen preliminar”. En esta etapa se recomiendan seguir 5 pasos.

1. Se revisa la información de la comunidad, se puede encontrar en libros, archivos y crónicas.

La información que buscamos recolectar se orienta a indicadores sociales como la edad, sexo, estado civil, escolaridad, organización, etc. Esta información ayudará a inferir las problemáticas y necesidades de la comunidad.

2. Se realiza un barrido de información directa a través del mapeo y la observación.

Estas técnicas consisten en un recorrido de la comunidad y sus estructuras arquitectónicas, identificando y registrando viviendas, espacios de convivencia y recreación, organizaciones y otros espacios significativos.

Por otra parte, se identifican los recursos físicos y espaciales con los que cuenta la comunidad. Todas las estructuras y recursos identificados se plasman en un medio visual, el cual delimitará el espacio de la comunidad y sus elementos relevantes.

3. Se recolectan datos a través de una entrevista estructurada o semi-estructurada, la cual se construye a partir de los elementos previamente observados.

En el instrumento de entrevista se especifican los contenidos de cada pregunta.

Las variables sugeridas para la entrevista son las siguientes:

- Ubicación geográfica

- Datos sociodemográficos
- Características socioculturales
- Educación
- Recursos
- Problemas y necesidades

Para conocer a mayor profundidad las variables, revisar el anexo “Entrevista semiestructurada”.

4. Definir a los participantes y realizar la entrevista.
5. Analizar los datos recolectados, realizando análisis de contenido y análisis crítico, lo cual indicará una cuantificación de las respuestas y como estas se relacionan con la comunidad y sus posibles problemáticas.

La segunda etapa del diagnóstico está orientada a la participación y acercamiento de la comunidad, la cual se divide en dos pasos.

1. Sensibilizar a los miembros de la comunidad y la importancia de su participación en la intervención, a través de distintas técnicas y métodos como reuniones y visitas domiciliarias, donde se buscará capacitar a los miembros de la comunidad en el empleo de técnicas y herramientas participativas.
2. Realizar un taller o reunión participativa donde se presentarán ante la comunidad las diversas problemáticas, necesidades y recursos encontrados por los facilitadores.

En este punto los miembros de la comunidad discutirán y analizarán las problemáticas y necesidades en colaboración con los facilitadores, de esta forma se conocerá si la perspectiva de los facilitadores y los miembros de la comunidad coinciden o difieren, afinando con mayor claridad los temas a abordar durante la intervención.

De forma habitual se utilizan técnicas que permitan plasmar e identificar las problemáticas. Por ejemplo, la técnica del árbol de problemas.

Es posible aplicar otras técnicas y métodos de análisis como grupos focales, agentes clave y análisis FODA.

Fase 2: Características del grupo

Esta fase pretende identificar y analizar las características de los actores sociales que integran los grupos de trabajo, los actores sociales pueden ser personas clave, grupos, instituciones o personas interesadas en el proyecto, quienes comparten intereses y objetivos que impactarán en el programa comunitario.

Es importante considerar las demandas, intereses y expectativas de los actores sociales ya que de eso dependerá el éxito del programa, además de anticiparse a posibles conflictos, considerando aspectos políticos, sociales y culturales para su viable aplicación.

Los datos que se pueden obtener de los actores sociales son indicadores como la edad, participaciones en intervenciones previas, acciones que realizan en la comunidad, su relación con las problemáticas de la comunidad y su percepción del trabajo colaborativo con los facilitadores.

La información recabada durante esta fase funcionará para justificar el tipo de programa, las técnicas y estrategias a emplear. Se empleará una metodología que permita la recolección y evaluación de datos de forma objetiva y sistemática.

Las técnicas de recolección y análisis de información sugeridas son las siguientes:

- Observación directa de los comportamientos grupales y códigos de conducta en diversos escenarios y situaciones.

- Entrevista para recolectar datos específicos, percepción de los actores sociales, actividades, habilidades e intereses. Estos datos serán considerados para el diseño e implementación de las actividades.
- Análisis de contenido y análisis reflexivo, los cuales permitirán integrar la información obtenida a marcos teóricos y referenciales.

Fase 3: Evaluación de necesidades del grupo

Esta fase posibilita un análisis a profundidad de las necesidades, problemas y recursos de la comunidad.

Se realiza una jerarquización y priorización de las problemáticas y necesidades referidas por los miembros de la comunidad. Además, se identifican los recursos y potenciales, con el objetivo de relacionarlos como alternativas resolutivas de las problemáticas.

De manera habitual, se hace uso de la técnica del árbol de problemas, la cual jerarquiza y establece las problemáticas en función de su vida cotidiana, identificando sus causas y consecuencias.

Por otra parte, se establecen posibles alternativas de solución y los recursos que el grupo refiere para la operativización y ejecución.

Fase 4: Diseño y planificación de la intervención

Durante esta fase se consideran 9 elementos para su realización:

1. Justificación: Se describe de forma detallada el contenido del programa de intervención, además se realiza una definición y se enlistan las características de la problemática o tema a abordar, posteriormente se describen las acciones a ejecutar con la comunidad.

Por otra parte, se explica de forma clara la importancia y contribución al desarrollo de la población con quien se trabaja. Se integran los resultados de las fases anteriores.

2. **Objetivos:** Se responde a la pregunta acerca de los motivos por los cuales se realiza el programa de intervención.

Se menciona el objetivo principal del programa y los alcances que puede tener. Es importante tener en cuenta los objetivos específicos durante este punto porque ayudarán a consolidar el objetivo general.

3. **Metas:** Se definen como los aspectos que se pretenden alcanzar de manera específica y que se pueden cuantificar al finalizar el proceso. Es posible su cuantificación a través de indicadores de cantidad, calidad y tiempo.
4. **Sistema de evaluación:** Es un medio que funciona para corroborar que los programas alcancen sus objetivos. Es importante considerar la estructura de evaluación y sus niveles, contemplando la evaluación inicial, evaluación durante el proceso y la evaluación final.
5. **Monitoreo:** Es un proceso que genera información de forma permanente, si se emplea de forma adecuada.
6. **Recursos:** Se refiere a los elementos sociales, materiales, técnicos y financieros con los que cuenta la comunidad.
7. **Presupuesto:** Los costos de los materiales, recursos humanos y técnicos utilizados para alcanzar los objetivos se presentan por escrito.
8. **Plan de acción:** Las sesiones de trabajo se presentan, además de las acciones a ejecutar, con el propósito de ser monitoreadas.
9. **Cronograma de actividades:** Se realiza una calendarización con fechas específicas de las actividades por realizar de forma semana, mensual, bimestral o semestral.

Fase 5: Evaluación inicial

Esta fase pretende obtener y formular la línea base del programa de intervención.

Se recolecta información del grupo de trabajo al comenzar la intervención, posteriormente se establecen indicadores acerca de los temas a trabajar y la problemática a resolver.

Los indicadores serán utilizados bajo medidas específicas, explícitas y objetivas que permitirán conocer el estado inicial del grupo.

Es importante contemplar los siguientes elementos para elaborar la línea base:

- Seleccionar y definir las técnicas que serán utilizadas para la recolección de información.
- Realizar la descripción de la población a intervenir.
- Definir el momento apropiado para realizar la evaluación.

Al finalizar esta fase se elabora un informe cualitativo y cuantitativo de los indicadores que evalúan la problemática central.

Fase 6: Ejecución e implementación

Esta fase busca operativizar y establecer un plan de acción, teniendo en cuenta la información recopilada y estructurada de las fases previas. Además, se introducen los aspectos participativos de la fase 5.

En esta fase se realiza un monitoreo con el fin de reflexionar la ejecución de la intervención, además de corroborar que el plan de acción establecido siga el curso esperado.

Durante la ejecución resulta necesario el registro anecdótico o un diario de campo, con el fin de documentar las acciones implementadas y fungir como fuente verificable para los indicadores logrados.

Fase 7: Evaluación final

Después de cubrir los objetivos de la intervención o agotar el curso de planificación, se realiza una evaluación final.

Esta evaluación determinará la importancia, eficacia e impacto de la intervención. La evaluación final consiste en realizar una prueba de las hipótesis anteriormente establecidas con el objetivo de conocer si la intervención favoreció las condiciones de vida o beneficios que buscaba fomentar.

Fase 8: Diseminación

Esta fase se orienta a la difusión y presentación de los resultados obtenidos a la comunidad, además de considerar otros referentes sociales u organizacionales.

La comunidad analiza los resultados y proporciona comentarios, opiniones y sugerencias sobre la intervención realizada. Además, se pueden comunicar los aprendizajes obtenidos y considerarlos para futuras intervenciones.

En este capítulo se describió el concepto de comunidad, así como los principios generales de la psicología comunitaria y los métodos de recolección de información que utiliza. Posteriormente se describió la propuesta metodológica de intervención comunitaria de Mori-Sánchez (2008), la cual permite un acercamiento horizontal a la comunidad, esta herramienta metodológica será retomada de forma operativa en el capítulo 4 correspondiente al método.

CAPÍTULO II ADOLESCENCIA

*“¿Sabes lo que eres? Un delincuente.
-No es cierto- dijo el Jaguar. No he hecho nada. He
hecho lo que hacen todos.” (Vargas-Llosa, 1963).*

2.1 Concepto de adolescencia.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) la adolescencia es un periodo de desarrollo y crecimiento del ser humano que ocurre después de la niñez y antes de la edad adulta, aproximadamente entre los 10 y los 19 años de edad, además es un periodo de preparación para la edad adulta donde el adolescente experimenta distintas vivencias.

Por otra parte, Silva (2007) considera a la adolescencia como un constructo cultural que se establece entre los 10 y los 20 años, como una etapa que cambia de acuerdo con la región. Sin embargo, en esta etapa existen modificaciones corporales y una adaptación de nuevas estructuras psicológicas y ambientales.

Rice (2000, citado por Medina, 2018) considera a la adolescencia un periodo que funciona como puente entre la niñez y la edad adulta, este periodo es necesario para la realización como persona adulta creativa y responsable.

Otros autores como Knobel (1988) consideran a la adolescencia como un fenómeno específico que ocurre dentro de la historia del desarrollo de una persona, López (2015) menciona que la adolescencia no debe verse solamente como una etapa de transición hacia la vida adulta, sino como una etapa con sentido propio.

Para Casas y Ceñal (2005) el periodo de edad de la adolescencia abarca de los 11 a los 21 años, hace una división en 3 etapas, la adolescencia temprana (de los 11 a los 13 años), adolescencia media (de los 14 a los 17 años) y la adolescencia tardía (de los 17 a los 21 años).

Esta etapa de evolución implica una gran relevancia para el ser humano ocurren cambios físicos, psicológicos y sociales, los cuales estructuran la personalidad del adolescente (Casas & Ceñal, 2005; Medina, 2018; Papalia et al., 2005).

Para Gómez-Cobos (2008) la adolescencia es el cúmulo de circunstancias genéticas, socio-culturales y de personalidad que constituyen al adolescente, donde es necesario contemplar a los adolescentes como seres integrales.

Después de mencionar algunas definiciones conceptuales de la adolescencia, es preciso señalar que ninguna de ellas será capaz de sintetizar y describir de manera adecuada y total este periodo porque los adolescentes no son un grupo homogéneo y los cambios que presenten adquieren una maduración distinta en cada persona (Casas & Ceñal, 2005).

Los diversos cambios dependerán de la cultura y el contexto socioeconómico donde se desenvuelve cada adolescente (OMS, 2019).

López-Navarrete, Perea-Martínez, Padrón-Martínez, Espinoza-Garamendi y Lara-Campos (2014) afirman que la adolescencia es un periodo de expresión única e individual y su duración es variable, afirma que no hay adolescencia, sino adolescentes, por tanto, existen diversas formas de ser, vivir y expresar la adolescencia (Silva, 2007).

Todos los adolescentes son particulares y diferentes entre sí, cada uno se encuentra construido en función de las circunstancias socio-históricas en las que se desenvuelve (Corrales, Quijano & Góngora, 2017).

2.2 Características de la adolescencia.

Como anteriormente se ha señalado, la adolescencia implica una serie de cambios físicos, cognitivos y sociales que dependen en gran medida de la cultura, estos cambios no deben entenderse como eventos aislados o particulares, sino como un conjunto que se encuentra interconectado.

De acuerdo con Urbano y Yuni (2014) cuando los cambios físicos en el adolescente alcanzan un nivel notable se desembocará un conflicto psicológico, debido a que experimenta un reacomodo de su imagen. El cuerpo del adolescente experimentará diversos cambios físicos como la aceleración y desaceleración del crecimiento hormonal, modificaciones en la estructura corporal, desarrollo en los órganos y sistemas de maduración sexual (Güemes, Ceñal & Hidalgo, 2017).

Es relevante aclarar que los cambios físicos comienzan durante la pubertad, la cual, de acuerdo a Güemes et al. (2017) se define como el “proceso biológico en el que se produce el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la maduración completa de las gónadas y glándulas suprarrenales, así como la adquisición del pico de masa ósea, grasa y muscular” (p.8).

La pubertad aparece entre los 8 y 13 años en las niñas con la aparición de la menarca y en los niños entre los 9 y 14 años con el incremento en el tamaño testicular (Casas & Ceñal, 2005).

El cuerpo del adolescente adquiere una dimensión y significado distinto, donde se transitará entre la confusión al sentir pena y culpa por los cambios fisiológicos y el placer que proporciona la estimulación sexual (Urbano & Yuni, 2014). Estos cambios en el cuerpo producen angustia en el adolescente que no reconoce su propio cuerpo y lo siente como si fuese extraño, lo cual puede manifestarse físicamente a través de somnolencia, desgano y fatiga, suele tener periodos de inactividad y pasar gran parte del tiempo durmiendo (Urbano & Yuni, 2014).

Sobre los cambios cognitivos, el adolescente presenta un incremento en sus capacidades como la deducción, la formulación de hipótesis y la abstracción, las cuales permiten un análisis de la realidad familiar, social y escolar, proporcionando una capacidad crítica que con frecuencia lleva a confrontaciones con los adultos (López, 2015; Obregón, 1993).

Por otra parte, surge la idea y la posibilidad real sobre la muerte propia y de los demás, incluyendo a los padres, lo cual antes era inimaginable (Urbano & Yuni, 2014).

En la dimensión social también aparecen cambios significativos. Por ejemplo, las relaciones sociales del adolescente con sus pares del sexo contrario aumentan, lo cual puede expresar su necesidad por atraer sexualmente a otras personas (Casas & Ceñal, 2005).

“Los amigos y las amigas ya no son compañeros de juegos, sino que adquieren una importancia relevante íntima” (Fernández-Poncela, 2014, p. 449). Además, las personas que rodean e interactúan con el adolescente perciben estos cambios. Ante la sociedad la figura del adolescente siente y experimenta nuevos conceptos nuevas actitudes y afectos que pueden ser percibidos por los demás (Obregón, 1993).

En esta etapa de vida las figuras significativas y los ídolos adquieren un valor importante (artistas, familiares, profesores), los adolescentes se separan de manera paulatina de las figuras paternas e inician un nuevo proceso de consolidación de identidad, donde las identificaciones con nuevos ídolos reafirmarán la forma en que el adolescente participará en su entorno cultural (Gómez-Cobos, 2008). Estos ídolos actúan como modelos sociales a seguir y representan atributos como la ética, los estándares de belleza, la autoridad y el poder.

El adolescente seleccionará y actuará identificaciones propias que lo guiarán y moldearán en su búsqueda de identidad, de esta forma la adolescencia se convierte en un periodo donde la persona puede ensayar diferentes formas de ser, experimentando roles y funciones de manera temporal (Urbano & Yuni, 2014). Ampliando esta idea, Columbié, Guerrero, Fermoselle, Hernández, Oliveros, y De la Caridad (2008), consideran que, “es un error frecuente considerar a la adolescencia como un problema y no como lo que es: un proceso complejo pero normal” (p.2).

Por otra parte, es relevante mencionar que existe una serie de caracteres que aparecen durante la adolescencia. Knobel (1988) hace referencia a un conjunto de características normales que son esperadas durante la adolescencia y que pueden parecer patológicas. Adquiriendo sentido en una persona que se encuentra en un periodo de transición multidimensional.

A continuación, se describen las principales características propuestas por Knobel (1998) y complementadas con aportes de otros autores:

- Búsqueda de identidad y de sí mismo: Implica un proceso de autoconocimiento, donde cada individuo se percata de su singularidad biológica, social, psíquica y su capacidad para reproducirse, además adquiere gran importancia el reconocimiento de otros como individuo (Knobel, 1988).

Para los adolescentes, la construcción de su identidad, implica un proceso en el cual se desligan de lo que han sido hasta el momento. “La construcción de una identidad propia significa rechazar el mundo de los adultos, transgredir, crear complicidad con el grupo de pares, todo ello para autoafirmarse” (Fernández-Poncela, 2014, p.450). Al respecto, Urbano y Yuni (2014) mencionan que los adolescentes pueden situarse por periodos prolongados frente al espejo, ensayando posturas, gestos y peinados como un intento de reafirmar quienes son.

- Tendencia grupal: El adolescente suele buscar la uniformidad, lo cual otorga una sensación de seguridad y estima, además el adolescente suele sentirse sobreidentificado con sus pares (Knobel, 1988).

Casas y Ceñal (2005) mencionan que la tendencia grupal adquiere mayor relevancia para cada individuo y en la mayoría de los casos dictaminará su manera de vestir, códigos de conducta e ideología.

- Necesidad y tendencia por intelectualizar y fantasear: Este tipo de pensamientos funcionan como mecanismos de defensa donde el adolescente se enfrenta de manera abrumadora a diferentes cambios y pérdidas en las dimensiones físicas, psíquicas y sociales (Knobel, 1988).

La intelectualización y la fantasía permiten un reajuste emocional a las exigencias del medio donde se desenvuelve el adolescente, además los adolescentes suelen presentar un sentimiento de ser observados por una audiencia imaginaria, lo cual impacta en su conducta (Casas & Ceñal, 2005).

- Crisis religiosas: Suelen existir cambios radicales de creencias, donde el adolescente puede fluctuar entre el ateísmo y lo místico (Knobel, 1988).
- Desubicación temporal: En un intento de control, el adolescente modifica la temporalidad donde persiste el tiempo presente sobre el pasado o el futuro (Knobel, 1988).

Las urgencias para el adolescente tienen que resolverse de manera inmediata por absurdas que parezcan y la postergación parece irracional. Martuccelli (2016) menciona que una gran parte de adolescentes perciben la vivencia de eventos difíciles aquí y ahora.

- Autoerotismo y evolución sexual: Ante el desconocimiento de su propia imagen y sensaciones, el adolescente comienza a explorar su cuerpo, descubriendo el placer que le

proporciona la estimulación genital, además puede buscar pareja e iniciar las primeras experiencias sexuales (Knobel,1988; Urbano & Yuni, 2014),

- Contradicciones sucesivas en conducta: Los comportamientos del adolescente suelen ser transitorios y ocasionales, se adaptan a la situación emergente y pueden parecer confusos (Knobel, 1988).

Es importante mencionar que el adolescente expresa sus emociones y pensamientos a través de la acción y de esta manera consigue regular estas nuevas sensaciones que no pueden ser verbalizadas. Además, los cambios físicos influyen en la forma del adolescente para relacionarse con los demás, lo cual puede producir reacciones ambivalentes o contradictorias al no saber la manera adecuada para relacionarse con otros (Urbano & Yuni, 2014).

Sin embargo, conforme el adolescente adquiere experiencia sustituye la acción por el pensamiento (Obregón, 1993).

- Separación progresiva de los padres: Es un proceso necesario en la autonomía y formación de la identidad, suele ser un desprendimiento doloroso, pero que permitirá el desarrollo del individuo como ser independiente (Knobel, 1988).

De acuerdo con Urbano y Yuni (2014) este proceso implica la búsqueda de un nuevo reconocimiento de sí mismo como un individuo singular que puede desarrollarse de manera independiente a su grupo primario, la familia.

Para los padres el desarrollo de los adolescentes puede ser un proceso complejo de aceptar. “Los padres no pueden perseguir o espiar a los hijos. Han de aceptar que éstos están creciendo, que se encuentran en proceso de individuación e independencia, que necesitan sus espacios y sus tiempos” (Fernández-Poncela, 2014, p. 449).

López (2015) considera que el adolescente experimenta una ambivalencia fraternal, creen que no necesitan de sus padres, sin embargo, se vuelven dependientes en situaciones de enfermedad y eventos problemáticos.

- Fluctuaciones constantes del humor y estado de ánimo: Al estar expuesto a múltiples duelos y nuevas experiencias el adolescente presentará diferentes sentimientos y emociones sin una aparente estabilidad (Knobel, 1988). De manera recurrente, la adolescencia se asocia a una etapa de vulnerabilidad ante la presencia de factores de riesgo en el contexto (De Freitas Gonçalves, 2004).

Un aspecto relevante durante esta etapa, es el hecho de que el adolescente suele tomar decisiones y realizar acciones que pueden repercutir de manera significativa en su estilo de vida y que suelen convertirse en problemáticas de gran magnitud. El adolescente no puede identificar y comprender en plenitud las consecuencias futuras de sus conductas, además de presentar un bajo control en su toma de decisiones en el campo de la salud (Casas & Ceñal, 2005; OMS, 2019).

De acuerdo con la OMS (2019) el periodo de la adolescencia implica una “etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante” (párr. 3). En este periodo los adolescentes se encuentran propensos a realizar conductas que plantean consecuencias desfavorables en su salud y comprometen sus aspectos de desarrollo, que suelen estar relacionados con sus estilos de vida, la curiosidad y la experimentación de nuevas experiencias (Silva & Pillón, 2004 citado por Gómez Cobos, 2008).

Casas y Ceñal (2005) afirman que los adolescentes buscan y disfrutan de situaciones para sentirse competentes, en caso de no haber, son creadas por ellos mismos, lo que puede desembocar

en la búsqueda de desafíos, actividades y ejercicios que propongan un reto en sus capacidades y habilidades. Esta búsqueda de desafíos de manera inadecuada puede conducir a actividades riesgosas como el consumo de sustancias, el vandalismo o actividades violentas, de las cuales algunos adolescentes pueden sentirse orgullosos, incluso si ante los adultos estas conductas son inapropiadas.

Por otra parte, en el adolescente existe una sensación de omnipotencia e invulnerabilidad y se tiene el pensamiento de que a ellos jamás les ocurrirá alguna situación de peligro, lo cual facilita comportamientos de riesgo (Casas & Ceñal, 2005).

De acuerdo con López-Navarrete et al. (2014) las problemáticas en materia de salud que aquejan a los adolescentes están asociadas a conductas de riesgo en contextos socioeconómicos y culturales que repercuten en su salud social, sexual, física y mental.

La familia es fundamental en las problemáticas adolescentes, dado que las relaciones interpersonales, el consumo de sustancias y la sexualidad se desarrollan en función de las experiencias y conceptos que el adolescente ha adoptado de la esfera familiar, tratando de imitarla, o bien, actuando de manera contraria a las practicas familiares (Gómez-Cobos, 2008).

Por otro lado, en múltiples ocasiones los adolescentes se encuentran bajo la presión de sus pares para consumir alcohol o drogas y en algunos casos para tener actividad sexual, lo cual puede producir una serie de repercusiones como accidentes, embarazos no deseados o infecciones de transmisión sexual (OMS, 2019).

Por ello es relevante escuchar y conocer la interpretación de los adolescentes, proporcionando alternativas a su alcance y que sean acorde a sus necesidades (Gómez-Cobos, 2008).

2.3 Teorías psicológicas de la adolescencia

En el devenir del tiempo y la historia, la adolescencia ha sido considerada una transición compleja para cualquier persona, siendo una etapa que ha sido explorada e investigada por diversos autores desde la antigua Grecia hasta nuestra actualidad.

En este aspecto, el siglo XX se caracterizó por una serie de teorías y postulados sobre la adolescencia, que, bajo un sentido tradicional en el ámbito de la psicología, sigue en vigencia (Lozano, 2014).

Bajo esta línea histórica del siglo XX, Stanley Hall propone que la adolescencia es un periodo de contradicciones y transiciones turbulentas, donde no existe coherencia entre sus actos, transmitiendo de esta forma la imagen cultural del adolescente rebelde.

De esta forma, Stanley Hall propone que los rasgos biológicos y genéticos son universales y determinantes, los cuales no pueden modificarse por la cultura, sociedad u otros factores (Coria & Gutiérrez, 2017; Lozano, 2014).

De manera posterior, Erikson retoma a los adolescentes como punto central en la crisis de identidad. Para Erikson (Lozano, 2014) la identidad del adolescente es lo más relevante, la cual se construye y conforma de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de la cultura, en esta construcción de identidad el adolescente incorpora sus vivencias y experiencias pasadas junto a sus expectativas en el futuro, mostrando una tendencia a modificar su identidad de manera recurrente a lo largo de la vida.

De acuerdo con Coria y Gutiérrez (2017) en el proceso de formación de identidad, los adolescentes necesitan la identificación y expresión de sus necesidades, deseos y habilidades.

El trabajo de Piaget de manera recurrente es asociado a la población infantil, sin embargo, dentro de su teoría, los adolescentes encuentran su lugar al final del periodo de operaciones

formales, la cual comienza a los 11 años y se caracteriza por un pensamiento más abstracto y con base en la lógica. Durante este periodo los adolescentes comienzan a pensar en el futuro y a pensarse en situaciones que no han ocurrido (Medina, 2018).

Otro aspecto relevante que supone este periodo, es la capacidad de los adolescentes para discernir entre lo que es real y lo que es posible, aumentando sus habilidades deductivas e hipotéticas para la resolución de problemas (Cocoletzi & Herrera, 2014).

Las diversas teorías y supuestos psicológicos sobre la adolescencia, permiten tener una visión general sobre la importancia de intervenir en esta etapa crucial para toda persona, ya que permite reflexionar sobre el valor que tienen las acciones de prevención con adolescentes ante los desafíos y riesgos que se presentan de forma cotidiana, además de anticiparse consecuencias que pueden desencadenarse durante su etapa adulta.

2.4 Prevención e intervención con adolescentes

La prevención puede definirse como un conjunto de acciones orientadas a evitar la aparición, suprimir o reducir la presencia de una problemática o patología particular (López & García, 2005; Ramírez, 2014).

Otros autores como Castellanos (1993) consideran que la prevención está orientada a la promoción y mantenimiento del bienestar social, entendido este como un proceso donde se adquieren recursos y capacidades personales, además de mejorar el ambiente ecológico y social (Berruecos et al., 1994 citado por Ramírez, 2014).

Castro, Llanes y Margain (2003) abordan una concepción distinta de prevención, la cual se sitúa en el momento presente y no en el futuro. Este tipo de prevención no va encaminada a evitar sucesos futuros, sino a la adquisición de nuevas vivencias y aprendizajes.

Caplan (1980, citado por Becoña, 2002) propone 3 tipos de prevención:

- Prevención primaria (Prevención): La intervención se realiza antes de la aparición de la problemática y tiene como objetivo impedir la aparición de la misma, es la prevención más deseable.
- Prevención secundaria (tratamiento): Su objetivo es localizar e intervenir de manera inmediata en las problemáticas que no han podido ser impedidas por las medidas de la prevención primaria, es decir, detener el progreso de la problemática o enfermedad que se encuentra en etapas iniciales.
- Prevención terciaria (Rehabilitación): Se interviene después de que la problemática o enfermedad haga su aparición y pretende evitar complicaciones y recaídas, se enfoca en procesos de intervención y rehabilitación para la enfermedad con signos y síntomas clínicos.

De manera posterior y contemplando a la prevención como un factor que está en función de un grupo o subgrupo de personas, Gordon (1987, citado por Becoña, 2002) propone 3 diferentes formas:

- Prevención universal: Es dirigida a un grupo de personas en general, sin ningún criterio de exclusión o indicador.
- Prevención selectiva: Se dirige a un subgrupo de personas que tiene un riesgo mayor de tener una problemática específica en comparación a otras personas en promedio.
- Prevención indicada: Es dirigida a un subgrupo de personas específico de la comunidad que tienen una problemática concreta y que puede alterar su comportamiento.

Existen diversos programas orientados a la prevención, sin embargo, al hablar de la prevención con adolescentes, la mayoría de los programas van encaminados a prevenir el consumo

de sustancias, las conductas delictivas, el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual, enfocándose en problemáticas específicas que detonan durante y después de la adolescencia y que posteriormente aumentan durante la edad adulta.

De acuerdo con López (2015) la adolescencia es el periodo adecuado para un cambio social, en este periodo se puede esperar lo mejor de la humanidad porque posibilita la capacidad para cuestionar y exigir mejores condiciones de vida, con justicia e igualdad, en otras palabras, es una etapa idónea para la construcción de una sociedad mejor.

Se debe atender las demandas de los adolescentes y abordar sus problemáticas desde políticas públicas y programas preventivos con la finalidad de reducir conductas que condicionen negativamente su desarrollo (Díaz et al., 2003).

Los programas preventivos suelen realizarse en diversos escenarios, como el escolar, el familiar y el laboral. De acuerdo con Becoña (2002) la prevención en el ámbito escolar es el que tiene un mayor desarrollo y el que suele llevarse a la práctica.

López y García (2005) mencionan que los programas de prevención e intervención a nivel primario en el contexto escolar, son fundamentales porque permiten la cercanía con niños y adolescentes.

Castro, Margain y Llanes (2005) afirman que:

“en las escuelas se ha encontrado que el aprendizaje para el empoderamiento, involucra la organización escolar, el clima interpersonal, el currículo y las estrategias institucionales, a favor de cambios positivos.” (p.2).

Sin embargo, en diversas ocasiones suele ser insuficiente la prevención escolar, para realizar una prevención con mayores alcances y resultados, es necesario acceder a otros espacios con mayor profundidad e incidencia como la familia o la comunidad.

De acuerdo con Becoña (2002) la prevención en su forma más amplia e ideal debería ser de tipo comunitaria, sin embargo, al ser una prevención demasiado compleja y ambiciosa se recurre a otros escenarios preventivos. Este mismo autor menciona que el objetivo de la prevención comunitaria consiste en la activación de los recursos para lograr objetivos específicos, además de la movilización y participación de agentes institucionales, colectivos y las mismas personas de la comunidad.

Por otra parte, Castro et al. (2003) consideran que:

“la prevención no requiere un espacio específico, su ámbito natural es la vida diaria” (p.4).

Es importante mencionar que el trabajo de prevención comunitaria no excluye escenarios como escuelas o instituciones. El trabajo del psicólogo comunitario suele estar asociado a sectores sociales populares, como asociaciones de vecinos, grupos de jóvenes o sectores sociales que son discriminados como las etnias, las minorías raciales o sexuales, sin embargo, no suele hacerse referencia al trabajo de la psicología comunitaria en sectores institucionales y escenarios de administración pública (Arango, 2009).

2.5 Intervenciones participativas con adolescentes

De manera recurrente en nuestro país, la oferta de servicios profesionales y escenarios de atención en materia de salud física y mental se encuentran rebasados por la alta demanda poblacional.

Existen diversas alternativas para ofrecer atención en un nivel de prevención primaria, como son las intervenciones psicoeducativas a nivel grupal y la impartición de talleres promotores de la salud. Sin embargo, este tipo de intervenciones preventivas suelen dejar la participación de los adolescentes en segundo plano, colocándolos en un rol únicamente receptivo de información.

La poca credibilidad a las formas tradicionales y las limitaciones técnicas han encaminado la exploración de nuevas formas de impacto e incidencia donde se pondera la participación activa (Melero, 2017).

Es importante la incorporación de técnicas participativas y la generación de estrategias que fomenten el protagonismo de los participantes, ya que suelen recordar con mayor significado las actividades donde se encuentran inmersos en la participación activa (Grimaldo, Mori & Morales, 2007 citado por Mori-Sánchez, 2011).

López (2015) afirma que una problemática relevante de los adolescentes es su falta de participación en la toma de decisiones dentro de la familia, escuela y sociedad. Sin embargo, los adolescentes son actores sociales que transforman e inciden en las relaciones sociales desde otra perspectiva, particularmente inciden en el aspecto cultural a la par que lidian de manera individual con un conjunto de desafíos existenciales (Martuccelli, 2016).

Para realizar un programa preventivo, es necesario considerar el papel que juega la población en él. “Los programas de intervención comunitaria estructuran sus acciones en base a elementos participativos-activos en la medida que dichos elementos permitirán transformaciones en el grupo, y su contexto” (Mori-Sánchez, 2011, p.65).

De esta forma se considera importante la implementación de intervenciones preventivas con mayor participación y acción de los adolescentes. Al respecto Castro (1999) considera que “se debe eliminar la idea de que la información es lo importante y de que sólo los especialistas deben de transmitirla” (p.4).

Esto no excluye el componente psicoeducativo e informativo, se trata de incorporarlo junto a la participación como elementos indisolubles.

La participación de la población juvenil además de ser importante es trascendental en cualquier programa de intervención comunitaria (Ventosa, 2007). Formando desde esta premisa, la construcción del modelo Chimalli (Castro et al., 2003; 2005), y otras alternativas que dan protagonismo a los adolescentes y sus acciones, las cuales serán descritas en el siguiente apartado.

De acuerdo con Heras, De La Riestra y Burin (2010) las metodologías que priorizan la participación están orientadas a:

- Generar espacios de interacción que proporcionen cambios políticos, socioeconómicos y culturales de forma integral.
- Producir mayores oportunidades en la distribución equitativa de recursos materiales y sociales.
- Evitar el reforzamiento y perpetuación de las prácticas centralizadas de poder y riqueza en los espacios ya generados.
- Promover y fomentar espacios y procesos de participación y transformación, creativos, dinámicos y con transparencia a nivel teórico y operativo, donde la sociedad se integre e involucre en aspectos públicos en busca de su desarrollo.

A continuación, se describen algunos modelos de intervenciones con adolescentes, estos modelos retoman la participación como eje principal para el desarrollo de los adolescentes e invitan a la prevención en temas de salud y factores de riesgo en la comunidad.

Modelo Chimalli

El modelo Chimalli es un programa de intervención creado en México a finales de los 80's e inicio de los 90 para el trabajo con adolescentes y jóvenes estudiantes, se orienta a la prevención

comunitaria a través de la identificación de factores de riesgo. Este modelo se basa en la investigación y se encuentra en un proceso de constante evaluación.

Este modelo tiene una forma de trabajo estructurada y sistemática, pero de limitada duración, además posee instrumentos de diagnóstico que posibilita la identificación de factores de riesgo en la comunidad.

Castro et al. (2003) mencionan que los alcances del modelo Chimalli abarcan desde el nivel preescolar hasta la educación media superior, además de incluir a los profesores y padres de familia.

De acuerdo con Coria y Gutiérrez (2017) las primeras aproximaciones del modelo Chimalli fueron orientadas al uso de drogas y sus implicaciones, posteriormente se incorporaron aproximaciones al tabaco y el alcohol, conducta antisocial, utilización del tiempo libre y la prevención psicosocial con enfoque de género.

Castro (1999) menciona que el modelo Chimalli se conforma por tres elementos básicos:

- Intervención grupal
- Diagnóstico y evaluación de las comunidades a través de la investigación
- Trabajo sistemático, incorporando la participación de la comunidad de manera integral, contemplando poblaciones institucionalizadas como escuelas o centros de jóvenes y poblaciones no institucionalizadas.

Algunas características más significativas del modelo Chimalli de acuerdo a Castro, et al. (2003) son las siguientes:

- Es un enfoque proactivo, se orienta al desarrollo y la potenciación de las capacidades individuales y comunitarias, a través de una perspectiva ecológica y la modificación del ambiente.

- Este modelo se basa en la prevención primordial, la cual promueve el desarrollo humano, beneficiando la organización social y potenciando las habilidades para la vida en micro-colectividades.
- Promueve la interacción de manera integral entre niños, niñas, padres, madres, profesores, adolescentes, amigos y vecinos con la finalidad de proporcionar un apoyo mutuo.
- Busca incrementar la resiliencia y el fortalecimiento de vínculos socio-afectivos y la incorporación de nuevos aprendizajes de manera continua.

Child to Child y Right to know

Otro tipo de intervenciones con adolescentes, son las mencionadas por Pedrowicz, Artagaveytia y Bonetti (2006) en el texto *Salud y participación adolescente; Palabras y juegos*. Estos autores hacen referencia a dos propuestas de intervención con adolescentes; Child to Child y Right to Know, por sus iniciales CTC y RTK.

En estas intervenciones se prioriza la participación de los adolescentes, quienes diseñan e implementan el plan de acción, favoreciendo y potenciando sus recursos.

Este tipo de intervenciones hacen visible la importancia del desarrollo de las habilidades y recursos de los adolescentes desde la práctica implementada por ellos mismos, demostrando que las intervenciones psicoeducativas con un componente teórico e informativo no es suficiente.

De acuerdo con Melero (2017) el éxito de las intervenciones comunitarias radica en su propuesta metodológica, donde la interacción social de sus participantes es fundamental, en el cual los actores sociales adoptan un rol protagónico en el proceso reflexivo e interactivo.

De acuerdo con Pedrowicz et al. (2006), las intervenciones Child to Child, tienen como objetivo principal empoderar a los niños y adolescentes como agentes activos, trabajando temas de salud a través de la participación.

Este tipo de intervenciones, parten de la premisa de que los niños y adolescentes pueden contribuir de manera significativa en su bienestar personal y el de los demás. Este tipo de intervenciones pretenden tener impacto en tres niveles:

- Nivel comunitario, familiar y con niños y adolescentes. Teniendo incidencia en los conocimientos, comportamientos y actitudes saludables, además de buscar favorecer los vínculos entre adultos y adolescentes.
- Nivel personal. Pretende que los adolescentes participantes en la intervención, tengan un aumento en sus conocimientos y habilidades, además de fortalecer sus vínculos de amistad.
- Nivel profesional de los facilitadores. Promueve el respeto por las ideas y habilidades de los adolescentes, aumentando la aplicación de métodos centrados en los propios adolescentes.

De acuerdo a Pedrowicz et al. (2006) las intervenciones Right to Know promueven el derecho de los adolescentes a conocer y desarrollar habilidades para la vida con el objetivo de reducir la incidencia en problemáticas asociadas a la salud física, principalmente de VIH/sida.

Esta propuesta de intervención promueve el acceso a la información y el desarrollo de habilidades con el fin de que los propios adolescentes planifiquen programas preventivos.

Este tipo de intervenciones proponen tres aspectos fundamentales:

- El derecho que tienen todos los adolescentes al acceso de información, permitiendo implementar conductas y tomar decisiones favorables en su salud.

- Promover la investigación-acción participativa, priorizando la participación de los adolescentes, identificando la información que necesitan y la forma en que requieren recibirla.
- La participación activa de los adolescentes, haciéndoles saber que son los constructores activos de su vida, reconociendo sus aportaciones en la realidad y como medio para llegar a otros adolescentes.

De acuerdo con Pedrowicz et al. (2006) la estrategia metodológica de Right to know consiste en dos pasos:

- Capacitación a un grupo de adolescentes como facilitadores bajo el esquema de la investigación-acción participativa.
- La ejecución de talleres o intervenciones de la investigación-acción participativa junto con otros adolescentes.

Enfoque de habilidades para la vida

La propuesta de intervención en habilidades para la vida busca el empoderamiento y fortalecimientos de los recursos de los niños y adolescentes para la transformación y construcción de su realidad individual y social, en otras palabras, permite transformar circunstancias de vida y la forma como se reaccionan conductualmente a aspectos sociales y ambientales (Mantilla, 1999).

De acuerdo con Bravo y Garzón (2010, citado por Cardozo et al., 2011) las habilidades para la vida funcionan como un medio para la participación activa de los adolescentes en su desarrollo y el establecimiento de normas sociales.

“para enfrentar de manera exitosa los problemas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes mexicanos del bachillerato público, los programas de prevención no solo deben

incluir conocimientos, sino también habilidades para la vida” (Andrade, Alfaro, Montes de Oca, Pérez de la Barrera & Sánchez, 2010, p.75).

La metodología interactiva requiere (Mantilla, 1999):

- Creación de un ambiente agradable que posibilite diversas formas de pensar, sentir y actuar.
- Generar espacios donde los mismos agentes activos identifiquen las situaciones de riesgo y la forma en que las habilidades pueden fungir para la resolución de las problemáticas.
- Garantizar que las habilidades para la vida se encuentren en función y beneficio de los niños y adolescentes.

Las propuestas y modelos metodológicos anteriormente citados permiten observar algunas similitudes con la intervención comunitaria.

- Participación activa: Los actores sociales, en este caso los adolescentes, toman un rol activo en la construcción de la realidad, planificando, diseñando e implementando acciones que les favorezcan.
- Problemáticas y recursos: Las acciones que se llevan a cabo tienen la intención de resolver problemáticas específicas de la población, así como potenciar sus recursos, con la finalidad de que la comunidad sea beneficiada.
- Prevención: Pretende que la población se anticipe a problemáticas futuras, haciéndose responsable por sus propias acciones.
- Participantes externos en segundo plano: Los psicólogos comunitarios, facilitadores, consejeros y diversos participantes que no pertenecen a la población adquieren un papel diferente en la intervención, incidiendo desde una postura horizontal, donde lo más importante es escuchar y priorizar a la población participante.

Para Heras et al. (2010) este tipo de enfoques posibilitan la reproducción de información por parte de los participantes, además de expresar sus sentimientos, ideas, alternativas y deseos, lo que promueve una participación distinta, donde los participantes asumen un rol prioritario y se convierten en agentes de cambio.

De acuerdo con Mantilla (1999) este tipo de intervenciones deben resultar significativas, motivadoras y entendibles, además de vincular los aspectos teóricos y prácticos, de tal forma que los alumnos se enriquezcan con estas experiencias.

Otros elementos que pueden potencian la participación de los adolescentes son las expresiones artísticas y deportivas.

De acuerdo con Murcia y Jaramillo (1998) la danza para muchos adolescentes es “un medio de expresión, pues ven en su cuerpo, en la riqueza de sus movimientos articulados a través ella, una buena posibilidad de expresión de sentidos y significados” (p. 18).

La actividad física es un medio donde el adolescente se ve inmerso en la acción, la independencia y la aventura, además constituye a su desarrollo físico, intelectual y social (Santos, 2010).

De acuerdo con Bang (2014) las diversas intervenciones requieren la implementación de espacios recreativos, festivales, jornadas solidarias, talleres artísticos, reuniones, entre otras formas que promuevan la participación. Concordando con Mori-Sánchez (2011) es “indispensable continuar promoviendo espacios de desarrollo e integración.” (p.65).

Como se describió en este capítulo, la adolescencia es una etapa de vida que se constituye por una serie de cambios en diferentes esferas. Por otra parte, es importante considerar a la participación de los adolescentes como un elemento fundamental para el trabajo preventivo, ya que posibilita un trabajo más enriquecedor y de interés para los adolescentes.

CAPÍTULO III HABILIDADES PARA LA VIDA

Durante los años sesenta y setenta surgen las primeras intervenciones basadas en habilidades para la vida, principalmente se enfocaban en las relaciones sociales y la resolución de problemas (Mantilla, 1999).

Antes de la década de los noventa, los programas de habilidades para la vida tenían un enfoque informativo, sin embargo, conforme aumentaron las demandas sociales, se diseñaron programas de habilidades para la vida orientados a la salud pública desde una perspectiva preventiva (Martínez, 2014).

Martínez (2014) describe que en 1993 la OMS realizó una propuesta internacional para el desarrollo de las habilidades para la vida, en la cual se sugiere que los centros educativos adopten un rol formativo con los niños y adolescentes.

Las instituciones que basan su sistema educativo en habilidades para la vida, aceptan que factores como la cultura y los estilos de vida afectan a las poblaciones más jóvenes, ya que no cuentan con las destrezas suficientes para afrontar los desafíos y demandas contemporáneas (Mantilla, 1999).

3.1 Conceptualización de las habilidades para la vida.

Existe una diversidad de términos que se refieren a las habilidades para la vida, como son las habilidades personales, las competencias sociales o las habilidades psicosociales, de alguna forma pueden tomarse todos estos conceptos como sinónimos que funcionan bajo el mismo eje.

De acuerdo con Pick y Givaudan (2006, citado por Figueroa, 2014) las habilidades para la vida son aptitudes necesarias y que permiten tener un comportamiento positivo y eficiente para afrontar las dificultades de la vida diaria y responsabilizarnos por nuestras decisiones.

Para Mangrulkar, Whitman y Posner. (2001) las habilidades para la vida son un “medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales” (p.22) donde se pueden incluir herramientas para la toma de decisiones, la regulación emocional y la solución de problemas, entre otras.

Para Mantilla (1999) las habilidades para la vida son “destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales” (p.7).

Por su parte, Choque y Chirinos (2009) definen a las habilidades para la vida como el conjunto de capacidades y destrezas afectivas, sociales y cognitivas que posee una persona y le permiten actuar de manera adecuada y contribuyendo al desarrollo humano. Para el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, s.f.), las habilidades para la vida permiten generar actitudes para disfrutar la vida y conseguir un desarrollo físico y mental oportuno.

De acuerdo a Mantilla y Chahín (2006, citado por Cardozo, et al., 2011) estas habilidades deben hacer responsables a las personas sobre las decisiones que toman y como repercuten en su vida.

Para Ginzburg (2012, citado por Morales et al., 2013) las habilidades para la vida son destrezas psicosociales que hacen más fácil el proceso de aprendizaje sobre la vida. Por otra parte, El Ministerio de Educación de Perú (2005) citado por Choque y Chirinos (2009) propone que las habilidades para la vida son un conjunto de destrezas individuales que modelan la conducta y que dependen de la motivación y el contexto socio-cultural. Por la similitud en definiciones y acepciones citadas anteriormente podemos sintetizar y describir a las habilidades para la vida como el conjunto de habilidades y herramientas sociales, cognitivas y afectivas que una persona posee y puede desarrollar para enfrentar las condiciones de la vida cotidiana, permitiéndole hacerse

responsable de sus decisiones y las repercusiones futuras de sus acciones en las dimensiones físicas, psicológicas y socio-afectivas que lo constituyen.

Para Mangrulkar et al. (2001), el trabajo de habilidades para la vida implica tres componentes fundamentales:

- Desarrollo de habilidades: Consiste en el contenido y objetivo de las habilidades que se pretenden desarrollar.
- Contenido informativo: Comprende la definición conceptual y ejemplificada de la habilidad a desarrollar.
- Métodos interactivos: Implica la participación de los adolescentes, de tal forma que las habilidades aprendidas se formen a través de la vivencia y experimentación.

En la Figura 1 se representa la forma en que se relacionan estos tres componentes, haciendo una triangulación necesaria en las intervenciones de habilidades para la vida.

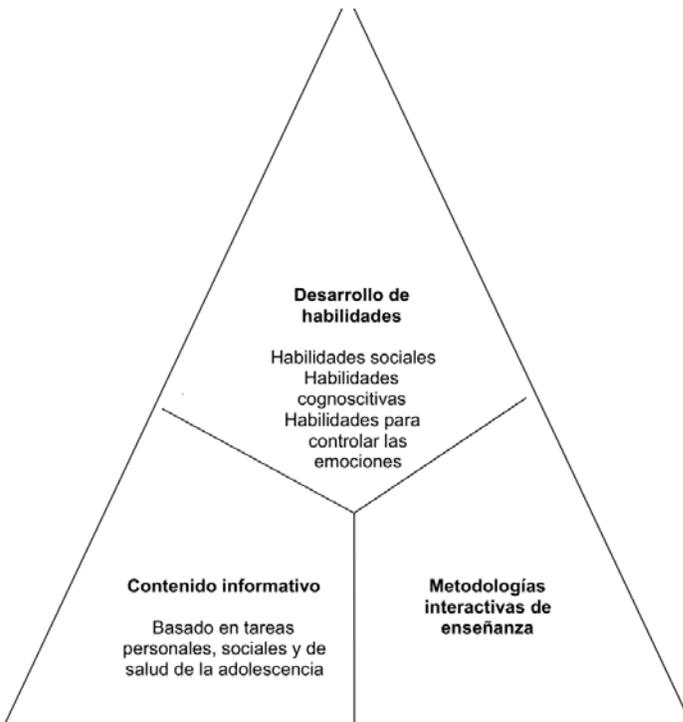


Figura 1

Elementos clave para los programas de habilidades para la vida

Nota: Tomado de “Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes” por Mangrulkar et al. 2001, p. 24. Copyright 2001 por Organización Panamericana de la Salud.

El desarrollo de habilidades para la vida implica una aproximación distinta a las formas tradicionales, requiere congruencia con las creencias, tradiciones y prácticas de cada grupo social, además de flexibilidad al aporte intercultural (Martínez, 2014).

Requiere que el docente adopte un rol de facilitador y agente de cambio, además de que los estudiantes deben ser los protagonistas, generando y aplicando el conocimiento que surge a partir de las estrategias utilizadas.

Bajo esta perspectiva, los actores sociales para Martínez (2014) son:

“seres humanos relacionados con su contexto y constructores de nuevo sentidos; individuos únicos, integrales y complejos; tejidos por su cultura y comprometidos con una comunidad” (p.70)

Este proceso resulta más dinámico y participativo, requiere aspectos prácticos y vivenciales, además de retroalimentación de los facilitadores y sus pares (Mantilla, 1999).

Mantilla (1999) hace referencia a diversos métodos interactivos que pueden utilizarse en intervenciones de habilidades para la vida como son: estudios de caso, las discusiones y debates grupales, las lluvias de ideas, dramatizaciones, el uso de canciones, historias y cuentos, además, incorpora las demostraciones y modelajes de los facilitadores, los juegos de roles y los recursos como el juego y el dibujo.

3.2 La prevención y las habilidades para la vida en adolescentes

Las habilidades para la vida son mayormente eficaces para la prevención de conductas perjudiciales que para la resolución de problemáticas específicas (Corrales et al., 2017).

Los programas de habilidades para la vida focalizados en una problemática específica no son excluyentes, es decir, las destrezas que se desarrollan en cada programa son viables para distintas problemáticas sociales y de salud (Bravo & Garzón, 2010 citado por Cardozo et al., 2011; Mantilla, 1999).

Las habilidades para la vida son multifuncionales y no se limitan a una acción en específico.

“Una misma habilidad tiene aplicación y es importante en el manejo de distintas situaciones cotidianas y de riesgo psicosocial comunes durante la niñez y la adolescencia” (Mantilla, 1999, p.10).

Para Montoya y Muñoz (2009) las habilidades para la vida pueden tener un impacto en los siguientes temas:

- Convivencia escolar
- Prevención de la violencia
- Relaciones interpersonales

- Consumo de sustancias
- Alimentación y salud física
- Sexualidad
- Promoción de la resiliencia

González-Araya y Quesada (2014) consideran que las habilidades para la vida pueden funcionar como una forma de reinserción social en ambientes penitenciarios.

Una intervención orientada en las habilidades para la vida posibilita el desarrollo de destrezas psicosociales en adolescentes, en especial las habilidades cognitivas y las habilidades sociales resultan clave (Morales et al., 2013).

De acuerdo con Gómez-Carrera (2017) el principal propósito de las habilidades para la vida es el desarrollo integral de cada persona, permitiendo favorecer otras habilidades como las vocacionales o asociadas al empleo como una consecuencia.

3.3 Categorías de las habilidades para la vida

Diversos autores (OMS, 1993; Mangrulkar et al., 2001; Andrade et al., 2010) agrupan a las habilidades para la vida en 3 categorías: habilidades sociales e interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el manejo de emociones. A continuación, se describen estas agrupaciones.

Habilidades sociales e interpersonales: Son las habilidades que permiten relacionarse con otras personas, además de posibilitar las conversaciones constructivas con los amigos, compañeros y familiares. Incluyen a las habilidades de empatía, comunicación, asertividad, rechazo y agresividad (DIF, s.f.; Mangrulkar et al., 2001; Morales et. al., 2013).

Habilidades cognitivas: También pueden catalogarse como habilidades de pensamiento, facilitan la identificación de diversas soluciones para un problema y decidir cuál es la que mayor conviene. Incluyen la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la auto evaluación, autoeficacia y afrontamiento (DIF, s.f.; Mangrulkar et al., 2001; Morales et al., 2013).

Habilidades para el manejo de emociones: Posibilitan la identificación de las emociones propias y de reconocerlas en otras personas, además de permitir su manejo, por otra parte, facilitan la relajación y la calma ante los problemas de tal forma que propician la resolución de problemas como la regulación de estrés y enojo. Incluyen el manejo de estrés y el locus de control interno (DIF, s.f.; Gómez-Carrera, 2017; Martínez, 2014).

De acuerdo con Mangrulkar et al. (2001) las tres categorías de habilidades no son excluyentes o separadas, cada categoría complementa las otras y logra reforzarlas.

3.4 Las 10 principales habilidades para la vida

La OMS, (1993, citado por Montoya y Muñoz, 2009), propone 10 habilidades clave para la vida, sin embargo, no menciona un orden establecido a seguir, teniendo en cuenta que las habilidades a trabajar dependerán del contexto y la población.

Las 10 habilidades básicas para la vida son: Autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo, solución de problemas, manejo de estrés y el manejo de emociones y sentimientos.

Si bien las 10 habilidades para la vida mencionadas anteriormente son las más reportadas, no son las únicas, dependerá del contexto y la situación de la población a trabajar las habilidades que sean empleadas para su desarrollo social, cognitivo y emocional.

Para el presente trabajo se seleccionaron 5 habilidades básicas para la vida, retomando las categorías antes mencionadas (sociales, cognitivas y manejo de emociones).

Empatía: Se refiere a la capacidad para escuchar y comprender las necesidades del otro, así como entender las circunstancias de sus acciones (Pedrowicz et al., 2006). Además, implica un comportamiento solidario y acorde a las circunstancias (Martínez, 2014).

Otros autores consideran a la empatía como una capacidad que permite “ponerse en los zapatos del otro e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no se está familiarizado” (Mantilla, 2002 citado por Corrales et al., 2017, p. 60).

Escucha activa: Para Ortiz (2007, citado por Galera y Molina, 2016) la escucha activa se refiere al esfuerzo físico y psicológico de atender el mensaje de una persona utilizando la comunicación verbal, el tono de voz y la expresión corporal, haciéndole saber a la persona que nos habla que le escuchamos, utilizando la retroalimentación sobre el mensaje que interpretamos. Además, la escucha activa requiere poner atención y concentración, canalizando nuestra energía en el mensaje, comprendiéndolo y demostrándole al interlocutor que interpretamos de manera adecuada su mensaje.

Para Hsu, Phillips, Sherman, Hawkes y Cherkin (s.f., citados por Subiela et al., 2014) la escucha activa se basa en atender de manera total el mensaje que percibimos, al contenido y la forma en que se expresa, lo cual implica el contacto visual, dedicar tiempo y validar las opiniones del otro.

Autoconocimiento: Habilidad para saber y conocer de forma personal los pensamientos, conductas, sentimientos, gustos o disgustos, además conocer nuestros propios límites, cualidades y defectos (Montoya & Muñoz, 2009).

El autoconocimiento también requiere el reconocer nuestras destrezas en momentos oportunos, además de ser un elemento para la comunicación y el establecimiento de relaciones interpersonales (Mojarro et al. 2017).

Para Martínez (2014), el autoconocimiento implica la construcción de un sentido a nuestra persona y la de los demás.

Identificación y manejo de emociones: Incluye el reconocimiento de las emociones propias y la forma en que son expresadas, además de poder manejar nuestras emociones ante situaciones adversas (Montoya & Muñoz, 2009).

Pensamiento creativo: Es la habilidad que permite alternativas y consecuencias distintas de nuestros actos, además permite adaptarse de forma flexiva a diversas situaciones de la vida cotidiana (Aranda, 2017).

Para Martínez (2014) el pensamiento creativo implica utilizar el razonamiento y las emociones para observar las cosas desde una perspectiva distinta, posibilitando la creación, innovación y la originalidad.

Pensamiento crítico: De acuerdo con Herrera (2019), se refiere a la capacidad para “analizar experiencias e información y ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad” (párr. 8).

El pensamiento crítico es un medio para analizar información y vivencias cotidianas, permitiendo el reconocimiento y evaluación de las actitudes y comportamientos propios (Mojarro et al., 2017). Además, permite el cuestionamiento, investigación y la no aceptación de las cosas de forma pasiva (Martínez, 2014).

Es necesario señalar que no existe una jerarquía u orden correcto para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades para la vida, sin embargo, Mangrulkar et al. (2001) proponen el

orden siguiente: habilidades sociales, habilidades cognitivas y finalmente habilidades para el manejo de emociones.

Los motivos para sugerir el orden anteriormente mencionado, de acuerdo con Mangrulkar et al. (2001), son los siguientes:

- La etapa de la adolescencia implica una serie de cambios sociales complejos, lo que puede posibilitar o inhabilitar la vida del adolescente en el hogar, la escuela y con sus amistades, por lo cual el trabajo de las habilidades sociales debe anticiparse a las otras habilidades.
- Los programas de consumo de sustancias, prevención de conductas sexuales de alto riesgo y la prevención de la violencia se enfocan en las habilidades sociales, dado que estos fenómenos implican un déficit de los adolescentes para relacionarse de manera adecuada con personas de su entorno.
- Habilidades para el manejo de emociones implican de forma implícita una solución de problemas y recursos sociales fortalecidos previamente.

Para Gómez-Carrera (2017) las habilidades de manejo de emociones requieren de un componente cognitivo, ya que para poder manejar las emociones de forma interna y no depositarlas de forma equivocada en el exterior, es necesario un proceso de donde la persona sea consciente de sus acciones, además, la habilidad de manejo de emociones necesita de las habilidades sociales ya que las emociones son provenientes de la interacción con otros.

Como se describió en este capítulo, las habilidades para la vida son un enfoque que se adapta de forma adecuada al trabajo con adolescentes y sus necesidades. Las habilidades para la vida permiten un trabajo específico en las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las cuales promueven el desarrollo de los adolescentes.

CAPÍTULO IV MÉTODO

Justificación

En la mayoría de las investigaciones e intervenciones realizadas con adolescentes, se parte de la premisa de que esta población tiene diversas problemáticas, sin embargo, pocas veces se considera la opinión y testimonio de los adolescentes, de esta forma las problemáticas y necesidades de los adolescentes, suelen ser asumidas o minimizadas por los adultos.

El presente trabajo adquiere relevancia al realizar una intervención comunitaria en la que los adolescentes son beneficiados al escuchar y considerar las necesidades y problemáticas expresadas por ellos mismos, posibilitando una intervención flexible y horizontal, orientada al desarrollo de habilidades para la vida y la convivencia que tienen con sus pares. Además, este trabajo constituye un aporte reflexivo y vivencial para los participantes de la intervención, abriendo la posibilidad de relacionarse de una forma distinta con figuras adultas.

Pregunta de investigación

¿De qué manera influye una intervención comunitaria en el desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes de secundaria?

Objetivos generales

- Generar habilidades para la vida en adolescentes de secundaria
- Proporcionar un espacio de autorreflexión y expresión para los adolescentes

Objetivos específicos

- Identificar y expresar emociones propias
- Reconocer y comprender las emociones y sentimientos de los demás.

- Conocer y reflexionar aspectos de sí mismos.
- Reflexionar acerca de la manera en que interactúan con los demás.
- Fomentar y promover el pensamiento crítico.
- Conocer qué aspectos de sí mismos tienen en común con otros.

Participantes

La muestra estuvo constituida por adolescentes de entre 11 y 14 años de edad, alumnos de una secundaria pública y habitantes de alguna de las colonias o pueblos de la alcaldía Tlalpan. Para la selección de participantes se utilizaron dos procedimientos no probabilísticos, en la primera se envió la invitación a una secundaria pública para que difundiera el taller con sus alumnos y la segunda forma consistió en invitar de forma verbal a algunos adolescentes que habían participado en un taller previo en la comunidad.

El grupo de adolescentes se conformó por seis mujeres y cuatro hombres de forma inicial, al finalizar el taller ya solo participaron dos mujeres y cuatro hombres.

Escenario

El taller se desarrolló en las instalaciones de la escuela Diderot, ubicada al sur de Tlalpan, específicamente se designó un aula de trabajo en la cual se realizaron la mayoría de las actividades, salvo algunas ocasiones donde se utilizó el patio.

Es preciso aclarar que los participantes no son estudiantes de esa institución. El espacio para desarrollar el taller se consiguió a través de un proyecto que beneficia con actividades culturales y académicas a la comunidad. Además, es importante mencionar que tanto el nombre de la escuela como el de los participantes fue modificado para mantener la confidencialidad.

Técnicas de recolección de datos

El estudio tiene como premisa observar y describir la participación de los adolescentes, así como el desarrollo de sus habilidades para la vida, dando prioridad a sus anécdotas, pensamientos, emociones y diversas experiencias, por lo cual se utilizaron distintas técnicas para la recolección de datos que además incorporan la participación de los adolescentes, las cuales se describen a continuación.

Para la detección de necesidades y el diseño del taller, se utilizó una entrevista semiestructurada compuesta por cuatro categorías como son las características de la comunidad, espacios de desarrollo, necesidades y, recursos y problemas. El formato de entrevista es de autoría propia y se realizó después de una revisión teórica de la psicología comunitaria y la adolescencia, además se realizaron observaciones directas de la comunidad y la zona geográfica donde tienen mayor presencia. Para más detalle, ver el Anexo 1.

Durante la ejecución del taller, se utilizó un cuestionario de datos generales que incluye el nombre del adolescente, nombre del padre, madre o tutor, número telefónico de referencia y domicilio. Además, se realizaron registros anecdóticos de las sesiones, incluyendo descripciones sobre la asistencia, participaciones de los adolescentes, frases relevantes, aprendizajes de cada sesión y respuesta a las dinámicas. Por otra parte, y como aspecto fundamental se tomaron en consideración los productos de las sesiones, como dibujos, cartas, auto registros de los adolescentes, o cualquier actividad hecha por los participantes y documentada de forma tangible u observable.

Procedimiento

La presente intervención comunitaria se desarrolló con la perspectiva de conocer a los actores sociales de la comunidad y sus demandas, por lo que se divide principalmente en cuatro etapas las cuales se describen a continuación.

Detección de necesidades

Esta fase integra dos aspectos, el primero consiste en un examen preliminar de la comunidad en la cual se busca realizar la intervención con la consigna de conocer a la población desde un aspecto objetivo y el segundo aspecto lo constituye la detección de necesidades en la cual se realiza un acercamiento con la población a trabajar.

La comunidad de adolescentes con quienes se trabajó, es un caso singular, ya que al ser un conglomerado de adolescentes que transitan y conviven regularmente en la secundaria, es una comunidad que se encuentra en constante construcción y definición, comprendiendo que no es una comunidad estática, por lo cual no son una comunidad con suma organización.

Para realizar el examen preliminar de esta comunidad se consideraron datos de la SEP acerca del número de secundarias públicas en la Ciudad de México, además del número promedio de estudiantes de nivel secundaria en la alcaldía Tlalpan y una revisión teórica sobre la adolescencia y sus principales problemáticas.

Para elaborar la detección de necesidades se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a adolescentes pertenecientes a la alcaldía Tlalpan con el objetivo de conocer sus principales conflictos y necesidades, además, se realizó un mapeo del lugar periférico a la secundaria, identificando lugares de convivencia, recursos públicos y potenciales temáticas de trabajo.

Por otra parte, se realizaron observaciones directas de la población como su forma de relacionarse entre sí y la manera en que se relacionaban con adultos, además de las actividades y

temas que más les interesaban. Para realizar estas observaciones directas, acudí al club de San Andrés. proyecto de actividades culturales y académicas que apoyan a la comunidad y que se realiza en la escuela Diderot los fines de semana.

Con el fin de conocer a mayor profundidad las creencias, expresiones y dificultades, además de las características sociales y culturales de la comunidad y su entorno, fueron consideradas las observaciones informales recabados en trabajos previos durante al menos un periodo de 2 años. Las observaciones informales se obtuvieron por la participación y experiencia directa de los facilitadores en talleres impartidos y casos atendidos por el Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”, además de otras experiencias previas en la comunidad.

Estas observaciones informales se dividen en dos principales segmentos, el primero consiste en la consideración de las opiniones de padres de familia pertenecientes a la comunidad quienes han notado problemáticas como violencia, autolesiones, problemáticas emocionales y de relaciones interpersonales en sus hijos adolescentes, además, los padres de familia también han destacado la importancia de realizar talleres que retomen a la población de adolescentes. El segundo segmento, consiste los casos de adolescentes atendidos en el centro comunitario, en los cuales se han observado las problemáticas previamente mencionadas, pero también, la dificultad que tienen los adolescentes para ser escuchados y validados en el entorno familiar y escolar, en donde la mayoría de las ocasiones, no se toman en consideración sus opiniones o sus emociones.

Es importante aclarar que la presente intervención se realizó de forma independiente al Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”, por lo cual no se consideraron archivos o documentos que sustenten estas observaciones informales.

Las observaciones recopiladas tanto de forma directa como informal fueron de apoyo para la conceptualización de la intervención al expresar las diversas problemáticas de la comunidad de

adolescentes. Retomando todos los elementos anteriormente desglosados, se llegó a la determinación de implementar una intervención enfocada en habilidades para la vida dirigida a los adolescentes de las comunidades de la alcaldía Tlalpan como son: San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, La Palma, Tlalcoligia, San Miguel Topilejo y San Miguel Ajusco. Intervención que se pudo focalizar y llevar a cabo específicamente con estudiantes pertenecientes a la secundaria X al sur Tlalpan.

Para conocer más a detalle sobre el formato de entrevista y la evaluación de necesidades ver los Anexos 1 y 2.

Diseño de la intervención

La presente intervención comunitaria no pretende ser vista como un laboratorio experimental, sino como una experiencia particular donde sus participantes son tratados como constructores de la realidad, por lo que los resultados no pueden ni deben ser generalizados, ya que de acuerdo con lo propuesto por Sánchez (2007), el método se determinó a partir de los objetivos planteados, las categorías de análisis y las características de la propia comunidad.

Partiendo de esta premisa y considerando las observaciones y los resultados de la detección de necesidades se determinó realizar una intervención focalizada en habilidades para la vida con la perspectiva de potenciar los recursos de los adolescentes, así como sus formas de expresión, las cuales permitan a los adolescentes su óptimo desarrollo.

El taller se diseñó contemplando 11 sesiones de una hora y quince minutos de duración cada una. Las sesiones del taller estaban segmentadas y planificadas en cuatro partes. La primera parte consiste en la apertura y el cierre del taller que en conjunto tomó dos sesiones en las cuales no se abordaron las habilidades para la vida, la segunda parte consistía en tres sesiones en las

cuales abordar las habilidades sociales como son la empatía, la escucha activa y el autoconocimiento, la tercera parte estaba constituida tres sesiones sobre las habilidades emocionales, la cual consistía en la identificación y expresión de emociones, por último, la cuarta parte consistía en tres sesiones para el abordaje de las habilidades cognitivas, las cuales incluyen al pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Es importante recordar, que el modelo retomado de Mori-Sánchez (2007) considera la flexibilidad y modificación de la intervención de acuerdo a las necesidades de los participantes. En este sentido, la intervención se modificó respecto a lo planificado en un principio, esto sucedió al observar que el segmento dedicado a las habilidades emocionales necesitaba un trabajo más profundo y por lo cual se decidió extender una sesión este segmento, sin embargo, esto también obligó a reducir una sesión del segmento siguiente correspondiente a las habilidades cognitivas, es decir, al finalizar el taller, se dedicaron tres sesiones a las habilidades sociales, cuatro sesiones a las habilidades emocionales y dos sesiones a las habilidades cognitivas. La forma en que se diseñó cada sesión se describe más adelante en el análisis de datos.

Por otra parte, se decidió que los participantes le asignaran un nombre a cada sesión del taller con la finalidad de que fuese más significativo, de esta manera se realizó un cronograma de actividades. La Tabla 9 muestra el cronograma de actividades incluyendo las fechas de las sesiones, las temáticas abordadas y el nombre propuesto para cada sesión, iniciando el taller el 02 de octubre y culminando el 11 de diciembre del 2019.

Tabla 9.*Cronograma del taller*

Día	Temática de la sesión	Nombre de la sesión propuesto por los adolescentes
02 de Octubre	Sesión 1 Conociendo(nos), retomando nuestra identidad. (Presentación)	Diderot: Lo imposible
09 de Octubre	Sesión 2 Empatía y escucha activa	Empatiactiva
16 de Octubre	Sesión 3 Empatía, escucha activa y autoconocimiento	Actuaciones de sentimientos
23 de Octubre	Sesión 4 Empatía, escucha activa y autoconocimiento	Autopático
30 de Octubre	Sesión 5 Identificación de emociones	Emocuerpo
06 de Noviembre	Sesión 6 Identificación de emociones	Escucha de emociones
13 de Noviembre	Sesión 7 Expresión y regulación de emociones	Las cinco emociones de MATEA
20 de Noviembre	Sesión 8 Expresión y regulación de emociones	Auto-si
27 de Noviembre	Sesión 9 Pensamiento creativo	Pensamiento dulce de Diderot
04 de Diciembre	Sesión 10 Pensamiento crítico	Crítica de emociones y pensamientos encontrados
11 de Diciembre	Sesión 11 Cierre del taller	Por siempre Diderot

UNIDADES TEMÁTICAS

I Habilidades sociales e interpersonales

Escucha activa

Empatía

Autoconocimiento

II Habilidades emocionales

Identificación de emociones

Manejo y expresión de emociones

III Habilidades cognitivas

Pensamiento crítico

Pensamiento creativo

Para conocer a detalle las cartas descriptivas del taller, ver Anexo 4.

Ejecución del taller y documentación de la información

Esta etapa inicia con la primera sesión del taller, la cual consiste en la bienvenida y el primer acercamiento al grupo de adolescentes, para posteriormente continuar con las sesiones correspondientes a las habilidades para la vida. En cada una de las sesiones trató de mantenerse una estructura. El facilitador llegaba antes al aula donde se desarrollaba la sesión y preparaba los materiales a utilizar, además escribía palabras clave en el pizarrón con el fin de retomar lo visto en la sesión anterior, por otra parte, en caso de ser necesario, los facilitadores contaban con un lapso de diez minutos para aclarar cualquier duda de las actividades a realizar.

Posteriormente los adolescentes accedían al aula y tanto adolescentes como facilitadores acomodaban las sillas en forma de media luna y replegaban las mesas a las paredes, acto seguido se realizaba un breve resumen sobre los aprendizajes y habilidades abordadas en la sesión anterior, después se les comunicaba a los participantes el contenido temático del día y aclarando el objetivo de la sesión. Al finalizar la sesión se les preguntaba a los participantes acerca de los aprendizajes

más relevantes que habían obtenido sobre la sesión, además de que ellos mismos proponían el nombre para la sesión, después los facilitadores y los participantes acomodaban las mesas y las sillas de aula de igual manera que al comienzo de la sesión. Para conocer a mayor profundidad las actividades realizadas ver Anexo 4.

Para la recolección de información durante la ejecución del taller, se utilizaron dos principales maneras. La primera consistió en realizar una descripción de la sesión en cuanto esta terminaba, en la cual se describían las conductas de los participantes, su respuesta ante las actividades planteadas, las frases más relevantes que los adolescentes expresaban y los aprendizajes que ellos referían sobre cada sesión.

La segunda forma se refiere a los productos generados durante las sesiones, como son dibujos, cartas, fotografías del pizarrón, hojas de registro o cualquier aspecto susceptible de documentarse a través fotografías o teniendo el producto físico en sí.

Análisis de datos

De forma general, en el presente trabajo se utilizó una estrategia cualitativa para el procesamiento de los datos, se realizó un análisis de contenido retomando diversos elementos, el cual se describe a continuación.

Para analizar los datos de cada una de las sesiones, el proceso a seguir consistía en conversar y discutir los elementos más relevantes de cada sesión con la directora del presente trabajo de tesis, quien además fungió como facilitadora del taller. El análisis giraba en torno a las habilidades desarrolladas por parte de los adolescentes, las dificultades que mostraban en las actividades, las relaciones interpersonales que tenían con sus pares, además de los recursos individuales que cada participante mostraba. Este proceso se realizaba dos veces por semana, la

primera se realizaba inmediatamente después de cada sesión y la segunda un día antes de la siguiente sesión. Con base en estos análisis, se estructuraban y planificaban las dinámicas de las sesiones, además de evaluar si era necesario dedicar más tiempo al desarrollo de una habilidad de forma específica o se continuaba con otra.

Para el análisis final, se decidió realizar un análisis de contenido, organizando categorías de los dos principales ejes de este trabajo como son las características de una comunidad y las habilidades para la vida desarrolladas. En este sentido, las características de comunidad consideran los aspectos que dan identidad a la comunidad de adolescentes, la cohesión, la proximidad afectiva y el valor simbólico que depositaron los participantes al espacio físico/geográfico.

Por otra parte, para el análisis de las habilidades para la vida, se consideraron las acciones y comentarios que los adolescentes realizaban en cada actividad y con sus compañeros, lo que reflejaba la asimilación e incorporación de cada habilidad abordada, además de los aprendizajes que cada participante refería obtener.

CAPÍTULO V RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS

A continuación, se presentan los resultados de cada sesión del taller, cada una de ellas está compuesta por una descripción general y categorías de análisis sobre el concepto de comunidad. Los datos fueron recolectados en los informes de cada sesión, así como otros registros generados en el taller. Es preciso mencionar que el nombre de los participantes fue cambiado para mantener el acuerdo de confidencialidad.

Participantes

Los participantes que se presentaron durante el taller fueron 10 adolescentes, cuatro hombres y seis mujeres, con edades de entre 11 y 14 años. Todos los participantes vivían en la alcaldía de Tlalpan y eran estudiantes de la misma secundaria.

Algunos de los participantes se conocían de forma previa, por ejemplo. León y Fernanda, Andrés, Alberto y Jorge, León y Erika. Además, dos adolescentes tomaron previamente un taller sobre habilidades para la vida; Jorge y Mariana.

En la tabla 10 se muestra el registro de asistencia por sesión de cada adolescente. El grupo de participantes se redujo de 10 a seis adolescentes al finalizar el taller.

Es relevante mencionar que previo a la ejecución del taller, los facilitadores acordaron que cada una de las sesiones llevaría un nombre, el cual sería propuesto por los participantes.

Tabla 10

Registro de asistencia

Participante	Total de sesiones asistidas
León	10
Jorge	11
Andrés	11
Alberto	7
Fernanda	9
Erika	9
Cintia	5
Mariana	5
Rebeca	2
Xuxec	1

Sesiones

Objetivo: Realizar un primer contacto con los participantes del taller, además de conocer sus expectativas e inquietudes.

Sesión 1: Diderot; lo imposible.

Descripción: En esta sesión se presentan 8 adolescentes, quienes parecen estar tímidos e incluso algunos ansiosos, ya que no quieren hablar y cuando lo hacen es en voz baja. La mayoría de los adolescentes refieren no tener conocimiento sobre el contenido del taller, principalmente León y Rebeca, quienes comentan pensar que asisten exclusivamente para hablar con psicólogos y no han pensado que el taller involucra realizar diversas actividades grupales. Con el transcurrir de la sesión la mayoría de los adolescentes muestra interés a las indicaciones de los facilitadores.

Al conversar sobre la estructura y dinámica de las sesiones, los adolescentes parecen estar inquietos y se mantienen en silencio, solamente Mariana comenta esperar del taller hablar sobre

las emociones y realizar actividades al aire libre, los demás participantes denotan estar atentos, pero evitan agregar otras expectativas.

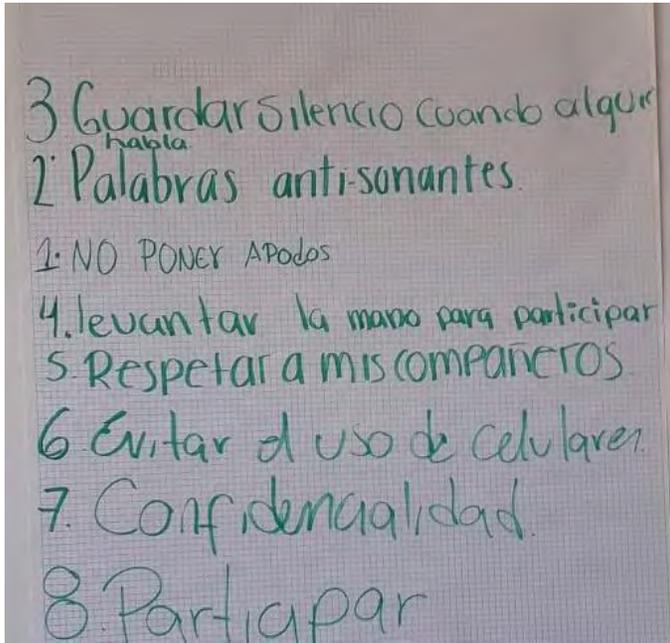
Durante las dinámicas de presentación la mayoría de los adolescentes se muestran renuentes para hablar primero y no quieren que los conozcan sus compañeros, sin embargo, participan en cada una de las actividades. En la mayoría de las actividades parecen estar alegres e incluso divertidos. Al finalizar las dinámicas de presentación parece que hay una mejor convivencia grupal y los adolescentes pueden recordar con mayor facilidad los nombres de sus compañeros.

Al construir acuerdos de convivencia en el taller, muestran estar interesados y participativos, proponiendo los acuerdos de la Figura 2. Estos acuerdos son referentes al respeto, el levantar la mano para hablar, los aspectos de confidencialidad, la participación como elemento relevante y el silenciar los celulares.

Se les pregunta a los participantes un nombre para llamar a la primera sesión, donde muestran mayor participación Andrés y Jorge, quienes en conjunto proponen el nombre de “Diderot; Lo imposible” (Sic. Andrés y Jorge).

Figura 2

Acuerdos de convivencia



Análisis:

Cohesión: En esta primera sesión la mayoría de los participantes presenta dificultad para relacionarse entre sí, salvo Mariana y Cintia, quienes muestran interés por conocerse desde la primera dinámica. De acuerdo con estas dos participantes anteriormente no habían establecido ningún contacto en la escuela. Por otra parte, algunos adolescentes como León, Jorge y Rebeca parecen no tener ninguna intención por conocer a sus compañeros.

Al establecer los acuerdos de convivencia, los participantes aceptan las propuestas de los demás, aunque no hablan para apoyar las ideas de sus compañeros, realizan movimientos de aceptación, como mover la cabeza asintiendo y se mantienen en silencio cuando alguien más comparte una propuesta de convivencia. Es relevante mencionar que los acuerdos de convivencia en su mayoría están relacionados al respeto dentro del grupo.

Por ejemplo; “No poner apodos” (Sic. Andrés).

” Respetar a mis compañeros” (Sic. Xuxec).

“[No decir] Palabras anti-sonantes” (Sic. Mariana).

” Guardar silencio cuando alguien habla” (Sic. Fernanda).

Proximidad/ Espacio físico: En primera instancia León, Jorge y Rebeca parecen no tener ninguna intención por ser conocidos por sus compañeros, mostrándose con poco compromiso e interés al expresar sus gustos personales, el grupo parece percibir estas acciones y tratan de conocer a sus demás compañeros, sin excluir a León, Jorge y Rebeca de las actividades, pero ellos quedaron en un segundo plano. Parece que se perciben como un grupo de adolescentes que están juntos en el espacio físico, pero, independientes entre sí.

El hecho de que León y Rebeca tuvieran la idea de asistir con un psicólogo de forma individual, parece predisponer su participación en las dinámicas, lo que podría explicar el no querer comentar aspectos de su identidad y ser conocidos por sus compañeros.

Parece existir una intención de los participantes por darle importancia y significado al lugar físico donde se desarrolla la sesión, esto se puede observar cuando al darle un nombre deciden incluir un apartado donde se reconoce al espacio físico. Recordando que el taller se ejecuta en las instalaciones de la escuela Diderot.

“Diderot; lo imposible” (Sic. Andrés y Jorge).

Otro aspecto relevante del nombre de la sesión es la oración “lo imposible”, lo cual puede indicar una dificultad percibida de los participantes a conformar un grupo.

Además, Mariana comenta esperar que algunas actividades se desarrollen al aire libre, lo que puede mostrar su interés por conocer a mayor profundidad las instalaciones de escuela Diderot y curiosidad por conocer a estudiantes de esta institución, que es distinta a su secundaria.

Empatía, escucha activa y autoconocimiento

Objetivo: Reconocer y desarrollar la escucha activa, empatía y el autoconocimiento con los adolescentes del taller.

Sesión 2: Empatía activa

Descripción: En esta sesión asisten ocho participantes, quienes muestran disponibilidad e interés desde un inicio por conocer las actividades a realizar, además, se integran dos participantes al taller; Erika y Alberto, quienes parecen estar inquietos al incorporarse una sesión después y no conocer los aspectos vistos en la primera sesión.

Para introducir a los nuevos participantes y reforzar el conocimiento del grupo sobre sus nombres y gustos, se realiza una dinámica de presentación la cual parece funcionar para focalizar la atención de todos los adolescentes y que estos participen.

Muestran facilidad para recordar los nombres de sus compañeros, aunque algunos de los participantes se conocen previamente o se han visto en la escuela, no tienen certeza sobre el nombre de los demás.

Durante la sesión los adolescentes aclaran el significado de la empatía y la escucha activa, estos conceptos parecen ser consolidados a través de la práctica y las dinámicas que se realizan, esto se observa porque los participantes expresan sus conclusiones sobre ambas habilidades.

Sobre la participación, destacan los comentarios y acciones de Mariana y Andrés, quienes muestran mayor interés que la mayoría de sus compañeros, realizando comentarios sobre cada una de las actividades y preguntando en qué consisten.

La mayoría de los adolescentes se integran mejor con sus compañeros y pueden trabajar en equipo, incluso forman un “team back” para llegar a acuerdos y expresar sus opiniones, además,

deciden turnarse para que uno de los participantes tome el rol de representante y exprese a los facilitadores sus conclusiones. Los adolescentes parecen estar interesados por realizar actividades donde se involucre la participación de los facilitadores, mostrando curiosidad por conocerlos.

León y Fernanda parecen estar con mayor receptividad a los diálogos de sus compañeros en comparación con las dinámicas anteriores, estos participantes muestran estar atentos y aunque no hablan en la mayoría de las actividades, su posición corporal denota interés. Sobre el nombre de la sesión, parecen estar más atentos Andrés, Mariana y Alberto, quienes además de participar en las dinámicas, expresaron sus opiniones y aprendizajes.

Los adolescentes muestran confusión en primera instancia cuando los facilitadores se integran a las dinámicas, sin embargo, con el transcurrir de la sesión reflejan confianza y apertura para participar, además, se observa que los adolescentes muestran mayor atención a las reflexiones cuando los facilitadores retoman ejemplos de las vivencias y experiencias comentadas por el grupo.

Análisis:

Cohesión: Durante las dinámicas los adolescentes muestran interés y disposición por conocer a sus compañeros, esto se observa en la dinámica de “escucha” donde cada persona relató una vivencia o recuerdo a su compañero. De acuerdo a la mayoría de los participantes, cada uno relató sus gustos personales. Por ejemplo, comidas favoritas, programas de televisión y actividades. Esto parece indicar que los participantes están dispuestos a promover un trato agradable en el grupo y compartir experiencias, además, refleja el trato que cada participante espera recibir de los demás.

Otro aspecto que hay que destacar es que los participantes muestran interés por conocer a los facilitadores, esto puede reflejar una intención por parte de los adolescentes por integrarlos

como parte del grupo y no como agentes externos. Desde la primera sesión se les comentó a los participantes de forma explícita la duración del taller y que los facilitadores estarían presentes en todo el proceso, por lo cual el hecho de familiarizarse con ellos lo antes posible adquiere sentido.

Al realizar el “team back” y tomar decisiones por turnos, los participantes reflejan utilizar los acuerdos explícitos de convivencia de la sesión 1, referentes a guardar silencio cuando una persona habla, denotando respeto por parte del grupo hacia la persona que externa las decisiones que consensuaron previamente. Esto también puede observarse cuando Mariana, Andrés y Alberto hablaron de forma recurrente, ya que el grupo suele escucharlos y no interrumpirlos.

Por otra parte, parece que el lenguaje corporal y el silencio tienen una función dentro del grupo y esto posibilita que algunos de los participantes se integren. Por ejemplo, León y Fernanda no hablaron en la mayoría de las actividades, pero sus posturas corporales hacían saber al grupo que estaban atentos a sus comentarios. Erika por su parte, pareció no tener dificultad para integrarse al grupo, aunque ingresó una sesión después.

Proximidad/ Espacio físico: Los participantes realizaron la dinámica de “el nudo”, por lo cual hubo interacción física entre ellos y no presenta inconveniente para ninguno. Esto nos habla de la disposición que tienen los participantes por integrar un grupo, es decir, ver a todos los participantes como una unidad, de forma simbólica y física. Además, en la dinámica de “escucha” una gran parte de los adolescentes estableció contacto visual entre sí, en esta misma dinámica los participantes dedicaron atención a los relatos de sus compañeros sin importar la historia que fuese, mostrando que escuchan es relevante, apoyando la idea de que están dispuestos a conocerse a través de miradas, sonidos y movimientos.

Por otra parte, algunos participantes muestran dificultad para interrelacionarse de forma física y simbólica. Por ejemplo, Mariana se sintió incomoda al relatar que Jorge no se mostró atento

a su discurso, ya que, de acuerdo con Mariana, Jorge evitó todo tipo de contacto con ella “ni me miró” (Sic. Mariana), incluso desde mi propia observación como facilitador, noté que Jorge mantuvo una postura corporal de evitación, al no sentarse de frente a Mariana, sino de perfil a ella, lo cual muestra en primera instancia poca apertura e interés de Jorge por relacionarse e integrarse al grupo, ya que actuó de forma distinta a los demás, sin embargo, de manera posterior, Jorge demostró haber escuchado a su compañera, haciendo un resumen de todo lo que ella le había contado previamente.

Esto puede hablarnos de una dificultad por parte de Jorge para relacionarse e integrarse con otros, no de una negación por hacerlo, es decir, parece que Jorge tiene disposición a integrarse al grupo, pero no sabe cómo hacerlo o existe otra dificultad.

Uso de habilidades para la vida: La mayoría de los participantes tiene una moderada noción sobre la empatía, sin embargo, refieren tener menos conocimiento sobre la escucha activa.

[La empatía consiste en]:

“Ponerte en los zapatos de alguien” (Sic. Alberto).

“Comprender las emociones de los demás” (Sic. Mariana).

[La escucha activa consiste en]:

“Poner atención a los demás” (Sic. Andrés).

Alberto comentó haber escuchado el concepto, pero no recordó en qué consistía, al respecto Andrés comentó:

“Acuérdate de las clases donde lo vimos” (Sic. Andrés).

En ambos conceptos León y Fernanda refieren no estar familiarizados, los demás participantes, aunque no externan lo que piensan, relatan haber escuchado al menos una vez en su vida los conceptos de escucha activa y empatía.

Aunque algunos miembros del grupo no tienen claridad sobre los conceptos de escucha activa y la empatía, expresaron con sus acciones poseer estas habilidades, esto se observa al crear el “team back”, en la dinámica de “escucha” y en las reflexiones de cada actividad, donde el grupo escucha las opiniones de cada participante, además parecen comprender a sus compañeros que no hablaban, al entender que puede ser complicado expresarse frente a otras personas.

Al finalizar la sesión se realizó una reflexión, donde los participantes comentan haber identificado principalmente la escucha activa durante las dinámicas.

Por otra parte, los adolescentes resumen en una palabra cómo se sintieron durante la sesión, en este aspecto, las palabras que seleccionaron fueron repetidas por ellos.

“Alegría” (Sic. Mariana, Cintia y Fernanda).

“Diversión” (Sic. Erika, Jorge, León y Andrés).

“Relajamiento” (Sic. Alberto)

Estas palabras pueden hablarnos de la importancia de que los participantes puedan disfrutar las actividades para tener aprendizajes significativos.

Sesión 3: Actuaciones de sentimientos

Descripción: En esta sesión se presentan nueve participantes. Al comenzar la sesión los adolescentes muestran estar atentos a las instrucciones de los facilitadores, la mayoría de los participantes se mantiene en silencio, salvo Andrés quien parece estar inquieto.

Con el desarrollo de la sesión se muestran colaborativos y con mayor participación que en las sesiones anteriores. Algunos adolescentes como Mariana, Andrés y Erika destacan por participar más que sus compañeros.

Mariana y Cintia muestran preferencia por realizar actividades juntas, además, parecen

molestarse cuando se les sugiere separarse para interactuar con sus demás compañeros.

El grupo de adolescentes parece tener mayor disponibilidad y simpatía por conocer a sus compañeros y por acceder a revelar características de sus gustos propios, incluso se muestran sonrientes y divertidos.

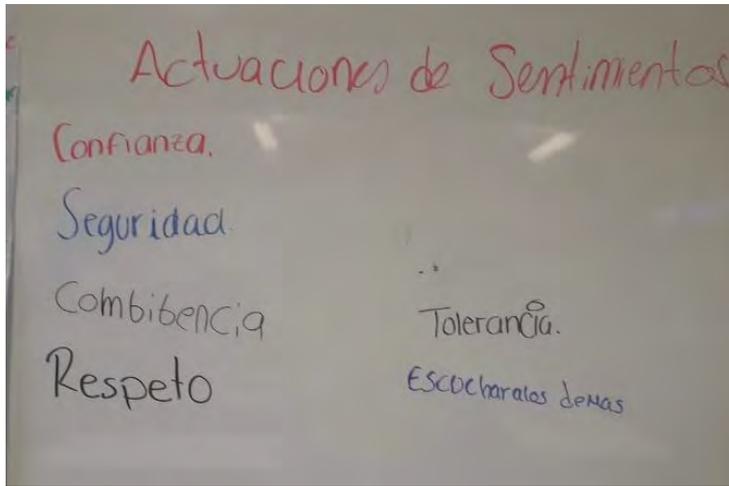
Una de las dinámicas consiste en realizar dramatizaciones, en esta actividad los adolescentes parecen estar curiosos e interesados por participar, solamente se aprecia la dificultad de Jorge y León para actuar frente a sus compañeros, sin embargo, todos los participantes muestran confianza en la ejecución de las dinámicas, principalmente cuando los facilitadores se integran y participan de la misma forma. Por otra parte, los adolescentes muestran disponibilidad a realizar las dramatizaciones al saber que todos tienen que participar.

El grupo expresa tener apertura para involucrarse en las actividades de esta sesión, principalmente en las dinámicas de dramatización, donde parecen divertirse, es decir, los participantes expresan reírse y carcajean al observar las acciones de sus compañeros.

Para el cierre de la sesión, muestran intención de escribir una palabra de sus aprendizajes de la sesión. Resaltan las palabras que se muestran en la Figura 3, como son: convivencia, respeto, tolerancia, escuchar a los demás, seguridad y confianza. León escribió una palabra, pero la borró, al incentivarlo a reescribirla se negó.

Figura 3

Palabras significativas de la sesión



El nombre de la sesión lo propone Andrés, quien comenta que el nombre se debe a que durante las dramatizaciones se muestran los sentimientos.

Análisis:

Cohesión: Mariana y Cintia quienes han expresado haber formado un vínculo de amistad en corto tiempo, muestran actitudes hostiles y parecen estar molestas al relacionarse con sus demás compañeros, especialmente cuando son separadas durante las actividades, este aspecto indica una resistencia de Mariana y Cintia por pertenecer a un grupo de iguales. Los demás compañeros parecen haber notado esta situación, ya que mantuvieron el silencio y entablaron menos conversaciones cuando estuvieron presentes Mariana y Cintia, específicamente en las actividades por equipo. Al desarrollar las actividades, ambas participantes denotaron gestos de molestia y al establecer conversaciones con sus compañeros parecían realizarlo de forma obligada.

Un aspecto relevante ocurrió al finalizar la sesión. Mariana recibió una llamada donde se le informó que su madre tuvo un accidente vehicular, lo cual parece que le afectó, rompiendo en llanto.

Al respecto, sus compañeros se limitaron a observar y mantenerse en silencio, mientras que Cintia tuvo gestos faciales de preocupación. Al salir del aula, los participantes manifestaron su apoyo a Mariana, a quien le desearon buenos deseos, sobresalió la voz de Andrés, mencionando “mucho suerte” (Sic. Andrés). Aunque Mariana anteriormente mostró poca disposición por relacionarse con sus compañeros, este evento muestra el apoyo del grupo con uno de sus miembros en una situación compleja.

El apoyo que el grupo puede proporcionar a sus compañeros es indagado de forma posterior, ya que los participantes relataron de qué forma pueden apoyar a una amistad cuando tiene un problema adverso, por ejemplo.

“Escuchándola” (Sic. Andrés).

“Trataría de animarla” (Sic. Fernanda).

“Platicando con ella para saber cómo se siente” (Sic. Erika).

Estas frases indican la importancia de las palabras para el grupo, por un lado, muestra el significado que han podido asociar con la escucha activa y la empatía, habilidades que se han trabajado en el taller hasta el momento. Por otra parte, indica que los participantes conocen la forma en que pueden apoyar a una persona y realizarlo en esta ocasión puede referir que han comenzado a familiarizarse entre sí.

Proximidad/ Espacio físico: Parece que los adolescentes muestran facilidad para hablar de forma fluida y menos hostil cuando las actividades implican establecer diálogos individuales, en comparación con los diálogos grupales, es decir, los adolescentes parecen relacionarse de una mejor forma cuando tienen que dialogar con una persona a la vez y no frente a todo el grupo.

León y Jorge pese a notarse tímidos, expresaron interés y diversión en cada actividad, esto ocurrió después de que Jorge pidiera a los facilitadores que se integraran a la actividad de

dramatización. Esto parece indicar que los facilitadores promueven que la interacción sea más accesible al integrarse en las actividades, ya que establecen un contacto más cercano con cada participante, esto parece fortalecer la hipótesis de que los participantes conciben a los facilitadores como parte del grupo y no como agentes externos.

Por otra parte, el nombre de la sesión sugiere una cercanía afectiva entre los participantes. El nombre “actuaciones de sentimientos” (Sic. Andrés). Implica que el grupo ha accedido a compartir y externar aspectos afectivos, aunque sea de forma indirecta.

Ciclo de vida: Alberto comentó “me gusta saber cosas que a los demás también les gustan” (Sic. Alberto). Esta frase indica el interés que tiene por conocer a sus compañeros, recordando que el tener cosas en común con un grupo de iguales resulta un aspecto significativo, sobre todo en la adolescencia.

Uso de habilidades para la vida: Todos los participantes recuerdan las habilidades que se trabajaron en la sesión anterior, sin embargo, algunos de ellos mostraron estar confundidos para diferenciar la escucha activa y la empatía, otros adolescentes compartieron las ideas que tenían sobre ambos conceptos y que no expresaron en la sesión anterior. Por ejemplo.

[La empatía] “tiene que ver con las emociones” (Sic. León).

Por otra parte, Erika le explicó a Rebeca el concepto de escucha activa.

“Es ponerle atención a alguien cuando está hablando” (Sic. Erika).

Aunque la mayoría de los adolescentes refirió identificar la escucha activa y la empatía en la vida cotidiana, únicamente Jorge relató haber utilizado la escucha activa durante la semana.

“Yo lo hice, con uno de mis compañeros... me dijo un problema y lo escuché” (Sic. Jorge).

Sobre las habilidades utilizadas durante esta sesión, los participantes refirieron identificar el autoconocimiento y la empatía durante las actividades.

[Sobre el autoconocimiento] “Conocer cosas de nosotros” (Sic. Erika).

“Cuando supimos que cosas nos gustan” (Sic. Alberto).

[Sobre la empatía] “La utilizamos para saber cómo se sintieron” (Sic. Mariana).

Esto permite saber que los participantes van identificando las habilidades como la empatía, la escucha activa y el autoconocimiento y que son capaces de utilizarlas, aunque algunas veces, primero las utilizan y después de un proceso de reflexión, logran saber cuáles eran.

Sesión 4: Autopático.

Descripción: Asisten ocho adolescentes a esta sesión, quienes parecen estar con mayor participación y confianza respecto a las sesiones previas. Jorge y León muestran mayor apertura y disponibilidad para realizar las actividades, mientras que sus compañeros están interesados por conocer y realizar todas las dinámicas, salvo Mariana, quien parece estar con apatía y realiza una menor participación que en las sesiones anteriores.

Las actividades en equipo parecen incomodar a la mayoría de adolescentes, principalmente al crear equipos mixtos y no diferenciados por hombres y mujeres, además, en las actividades por equipo los participantes tienden a buscar a una persona de su mismo género.

Mariana y Cintia parecen estar molestas al no realizar las actividades en un mismo equipo, mientras que Jorge trata de evitar el dialogo con Mariana. Por otra parte, Jorge y Alberto parecen estar cómodos al pertenecer al mismo equipo, ya que son amigos dentro y fuera de la escuela.

De forma general la participación de ambos equipos es fluida, sin embargo, León nuevamente muestra pasividad, estando en silencio y tomando un rol de apoyo en las actividades por equipo. Por otra parte, existe dificultad para establecer diálogos entre Cintia y Erika, mientras

que se presenta una mayor facilidad para relacionarse por parte de Fernanda y Mariana, lo mismo que muestran Andrés y León.

Los participantes parecen estar más receptivos y relajados en las actividades, principalmente cuando alguno de los facilitadores se acerca a orientarlos y escuchar sobre las dificultades que las actividades pueden presentar, esto se observa porque los adolescentes exponen sus ideas frente a los demás sin inconvenientes.

Por otra parte, la mayoría de los adolescentes muestran estar alegres y relajados cuando sus propios compañeros manifestaron estar interesados en escuchar sus participaciones, aceptando que puede ser difícil para algunos expresar sus pensamientos y emociones.

El nombre de la sesión es propuesto por Cintia, al combinar los conceptos de autoconocimiento y empatía, resultando la palabra “Autopático” (Sic. Cintia). Es relevante mencionar que Andrés tuvo la idea de agregar dos palabras más al nombre “Autopático de Diderot” (Sic. Andrés). Sin embargo, sus compañeros no muestran estar interesados en apoyarlo, por lo cual la propuesta de Cintia se mantiene.

Análisis:

Cohesión: Para esclarecer con mayor precisión el concepto de empatía, se retomó el suceso que le ocurrió a Mariana la sesión anterior (accidente vehicular de la madre). En esta actividad, Cintia refirió haberse sentido triste al conocer la situación de Mariana, ofreciéndole su apoyo frente al grupo.

Al comentar estas emociones, Cintia y Mariana se tomaron de las manos, además establecieron contacto visual, mientras que sus compañeros permanecieron en silencio y observaron con atención esta situación, algunos de ellos parecían estar conmovidos ya que apretaron los labios (Andrés y Erika especialmente) y parecían estar reflexivos. Este suceso puede

indicar dos cosas, la primera se refiere a una atmosfera de afectividad dentro del grupo en situaciones difíciles, reflejando que el grupo se percibe como tal y que comparten un vínculo de aprecio entre sus miembros. Lo segundo corresponde al apoyo que proporcionan los participantes entre sí, el cual consiste en escuchar de forma activa cuando algún miembro del grupo externa sus emociones y pensamientos, dando un rol importante al silencio.

Posteriormente se conformaron dos equipos mixtos los cuales seleccionaron un nombre y construyeron un escudo que los identificó, los cuales se pueden observar en la Figura 4. El primer equipo se conforma por Fernanda, Jorge, Mariana y Alberto. De acuerdo con Mariana, este equipo decidió su nombre al observar la fotografía de una chita, por lo que acuerdan en conjunto llamarse “equipo chita” (Sic. Mariana). El segundo equipo, está integrado por Andrés, Cintia, Erika y León, de acuerdo con Cintia deciden nombrar a su equipo como el “equipo empático” (Sic. Cintia). Como se puede apreciar, el “equipo chita” toma la decisión de elegir ese nombre contemplando la opinión de la mayoría de sus miembros, mientras que el “equipo empático” no refiere cómo seleccionaron su nombre, lo cual hace suponer que Cintia impone el nombre que a ella más le agrada, sin tomar en consideración a sus compañeros.

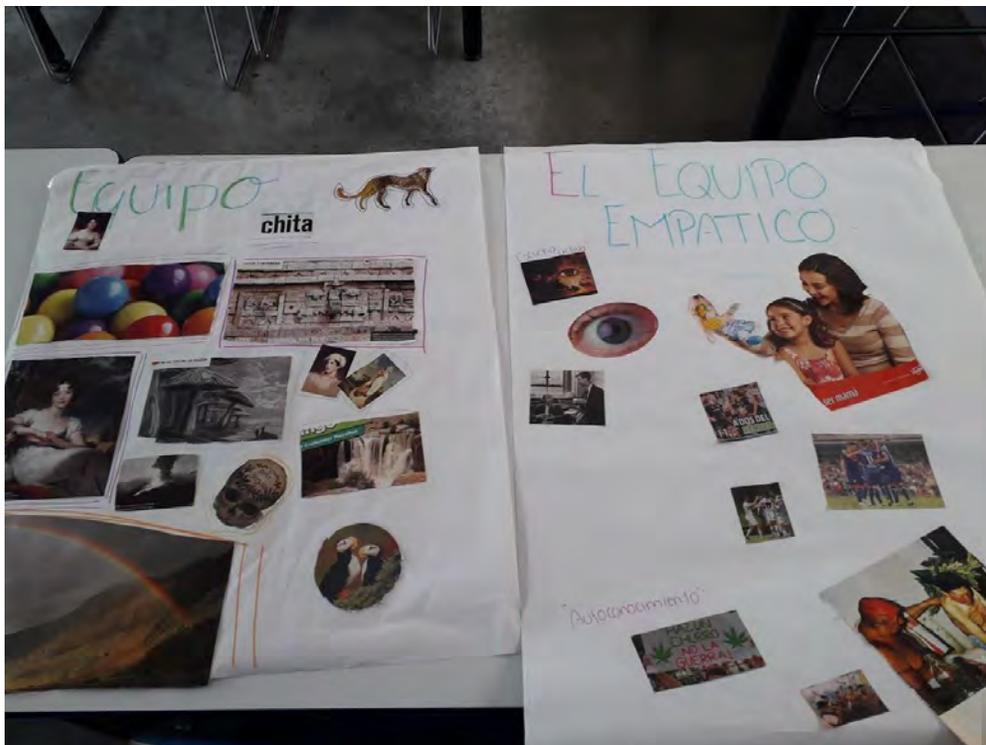
El “equipo chita” parece estar entusiasta en las actividades y usan de forma frecuente la escucha activa, ya que cuando uno de sus miembros habla, los demás escucha sin interrumpirlo. Por otra parte, el “equipo empático” parece tener dificultad para comunicarse, ya que cada miembro actúa de forma independiente, no como un equipo.

La forma en que se organizan y comunican los equipos es distinta, sugiriendo que en el “equipo chita” los participantes son capaces de relacionarse entre sí, intercambiando diálogos, permitiendo concebirse como una unidad, mientras que el “equipo empático” presenta dificultades porque sus miembros parecen imposibilitar hablar entre sí, por ejemplo. Andrés estuvo

emocionado y participativo, pero no se integró a sus compañeros para realizar las actividades, Cintia se mostró con poca disponibilidad por interactuar, mientras que León se mantuvo en silencio durante la mayor parte del tiempo. Por estas acciones, el “equipo empático” pareció no concebirse como una unidad, sino como agentes dispersos e independientes.

Figura 4

Nombres y representación simbólica de los equipos



En una actividad por equipo relacionada a la historia de México, Jorge y León parecen estar más interesados y participativos en comparación con actividades donde se requiere hablar ante los demás, esto puede indicar una preferencia de ambos participantes por actividades relacionadas al conocimiento y análisis, indicando una dificultad por relacionarse con sus compañeros y personas de su edad.

Proximidad/ Espacio físico: La actividad realizada al aire libre y la cual requiere esfuerzo físico muestra mayor interés y una participación fluida de los adolescentes. Esta dinámica es de utilidad para externar emociones que pueden vivenciar los adolescentes al tener que depositar su confianza en otras personas. Esto puede indicar que utilizar dinámicas de esfuerzo físico favorece que los participantes se relacionen con sus pares de forma más accesible, además, de que esta actividad, implica que los adolescentes tengan una proximidad física entre sí, concibiéndose como un grupo donde todos los integrantes tienen que actuar de forma similar.

Por otra parte, realizan comentarios alusivos al miedo, donde observa la importancia que deposita cada participante a sus compañeros y cómo estos parecen ser significativos. Por ejemplo.

“Tuve inseguridad y preocupación... sentí que me iba a caer y me iban a abandonar” (Sic. Erika).

“Yo me sentí con miedo, porque podía pasarle algo” (Sic. Jorge).

Un aspecto relevante surge al final de la sesión donde parece que los participantes se conciben como un grupo en su totalidad, en el que cada integrante tiene el mismo valor. Esto se observa porque los adolescentes llegan al acuerdo de que todos se habían esforzado en las actividades y por tanto no había equipo perdedor, ya que “ganamos todos porque aprendimos y nos divertimos” (Sic. Erika, Andrés, Mariana y Fernanda). El premio fueron 5 chocolates, los cuales se compartieron entre los 8 participantes y los 2 facilitadores. Esta sesión marca una pauta importante en el grupo, ya que comienzan a confiar, relacionarse y percibirse como unidad, aspectos que anteriormente se habían mostrado de forma aislada.

Uso de habilidades para la vida: Los adolescentes muestran mayor dominio sobre los conceptos de empatía y escucha activa, incluso algunos participantes relacionan estas habilidades entre sí. Por ejemplo.

[La empatía es] “Sentir lo que los demás sienten” (Sic. León).

[La empatía y la escucha activa] “Se parecen porque a veces las usamos al mismo tiempo” (Sic. Andrés).

Por otra parte, durante las actividades por equipos surgen dos frases alusivas a la empatía, lo cual indica la importancia que le asignan los participantes a esa habilidad y su posible función.

“Empatía es algo muy grande” (Sic. Equipo chita).

“Mi amiga tenía un problema y tiene que resolverlo” (Sic. Equipo empático).

El nombre de la sesión “autopático” (Sic. Cintia), muestra que los participantes han asimilado que las habilidades de empatía y escucha activa son funcionales y al parecer, relevantes para ellos.

Por otra parte, el hecho de que Andrés tuviese la intención de agregar al nombre [autopático] “de Diderot” (Sic. Andrés) implica que el lugar donde se desarrolla el taller parece cobrar relevancia, ya que el grupo trata de adueñarse del espacio simbólico donde conviven.

Identificación y manejo de emociones

Objetivos: Reconocer la identificación de emociones con los participantes del taller, además, reconocer formas distintas para la expresión y manejo de emociones.

Sesión 5: Emocuerpo

Descripción: En esta sesión asisten cinco adolescentes, mostrando disposición a participar en cada una de las actividades, parecen estar más relajados y receptivos en comparación con otras sesiones donde el grupo es más amplio.

León y Jorge parecen tener más participación e integración con el grupo. Por otra parte, todos los participantes concuerdan en que la sesión es complicada al requerir una mayor reflexión respecto a sesiones anteriores.

En las reflexiones, los adolescentes muestran disposición a pensar sobre el impacto que tiene las actividades en ellos, algunos participantes parecen estar agotados y otros muestran menor compromiso, especialmente, Jorge y León. Sin embargo, de igual manera expresan sus opiniones.

Con el desarrollo de las primeras actividades, los adolescentes muestran mayor claridad sobre el nombre de las emociones y algunas sensaciones corporales que pueden identificar y describir, a excepción de León y Alberto, quienes parecen tener dificultad para describir sensaciones corporales (intensidad, duración, presencia en alguna parte del cuerpo) y asociarlas a alguna emoción.

Por ejemplo.

“Tristeza en mi pie, porque la semana pasada me caí” (Sic. Fernanda)

“Creo que alegre y emocionado” (Sic. Alberto).

“Siento energía en todo el cuerpo... sería enojo, tristeza y alegría” (Sic. Andrés).

“siento aceleración en el cuerpo... me siento así cuando estoy con enojo y alegría” (Sic. Jorge)

“Tranquilidad” (Sic. León).

A continuación, una descripción más detalla por participante de la actividad “la silueta”, en la cual dibujaron su silueta en papel kraft, las cuales se pueden observar en la Figura 5. En estas siluetas los participantes indican las emociones que logran identificar en ellos mismos.

Andrés: Identifica la tristeza en el corazón y los ojos, los cuales pone como dos lágrimas azules. Identifica el enojo en sus manos explicando que cuando se enoja golpea cosas, agrega sentir

el desagrado en su boca mencionando que cuando algo no le agrada truena los dientes, el afecto lo identifica en su corazón donde refiere están sus familiares. Comenta sentir felicidad en el estómago cuando come pasteles y miedo en las piernas, las cuales representa con cadenas porque cuando tiene miedo se siente paralizado. Además, Andrés recortó las letras de su nombre y las pegó de forma dispersa en su silueta.

Alberto: Identifica la tristeza en los ojos los cuales pone con forma de lágrimas. Siente el miedo en la boca. La alegría y el afecto los pone en un par de corazones, también plasma “los recuerdos” más valiosos que tiene localizándolos abajo del cuello, enojo en el tórax, desprecio en el abdomen y las manos. El enojo lo ha sentido al darle un dulce a su madre y ella no habérselo comido, también identificó miedo sus piernas, las cuales siente amarradas.

Jorge: Identifica la tristeza en sus ojos y torso, el enojo lo ha sentido en sus manos las cuales representa con el color rojo y amarillo, comentando sentir calientes las manos cuando se enoja, “como el fuego”. En el corazón siente la alegría, tristeza, temor y afecto, por otra parte, identifica a la angustia en su estómago, la cual siente como personitas corriendo y posteriormente siente alivio cuando “se baja” la angustia. En las piernas expresa sentir miedo, comentando sentirse paralizado al estar asustado.

Fernanda: En la cabeza identifica el arrepentimiento, en el corazón siente el afecto que le tiene a sus amigas y personas queridas, en los hombros expresa sentir miedo, en el estómago alegría, en el pie izquierdo identificó la tristeza a causa del accidente que tuvo la semana pasada, comentó sentir vergüenza en los brazos y pena/disgusto en sus manos.

León: Pone un corazón pequeño azul en el pecho el cual representa el afecto, además identifica sentir enojo y miedo en el estómago, por último, menciona sentir enojo y tristeza en las

piernas. Alberto le pregunta a León si esas son todas las emociones que siente, León se queda en silencio y mueve la cabeza de forma afirmativa.

Figura 5

Siluetas de emociones



Al nombrar la sesión, destacan las participaciones de Jorge y Fernanda quienes proponen “mis emociones, mi cuerpo” (Sic. Jorge) y “emocuerpo” (Sic. Fernanda). La propuesta de Fernanda tiene el apoyo por sus compañeros y se nombra a la sesión de esa manera.

Al parecer Fernanda intenta combinar dos palabras clave de la sesión; las emociones y el cuerpo. En este aspecto, parece que trata de realizar lo que sus compañeros habían hecho en las sesiones 2 y 4, es decir, combinar dos conceptos o palabras en una sola.

Análisis:

Cohesión: Los participantes parecen estar cómodos y relajados durante las reflexiones de las actividades, porque al externar sus opiniones, los demás compañeros prestan atención. Es importante mencionar que los propios adolescentes realizan comentarios de validación y preguntas hacia sus compañeros, lo cual parece favorecer la participación y la confianza en el grupo.

Además, como anteriormente se ha establecido, parece que el silencio adquiere una función en la forma en que los participantes se relacionan, ya que permite al miembro del grupo sentirse escuchados y respetados, lo cual no obtienen en lugares ajenos al taller.

Por otra parte, el dibujo realiza una función de interacción simbólica en el grupo, ya que permite que los participantes entablen diálogos de forma indirecta, por ejemplo, durante la dinámica “la silueta” los participantes utilizaron símbolos muy similares o iguales para representar emociones, lo que sugiere que existió un intercambio de ideas.

Proximidad/ Espacio físico: Muestran curiosidad por conocer si sus compañeros experimentan emociones y sensaciones corporales similares a las suyas, principalmente parece que prestan mayor interés por conocer de qué forma simbolizan o representan visualmente a las emociones. Este aspecto sugiere que existe una cercanía grupal, donde los adolescentes se preocupan por asignar significados similares a sus compañeros, lo que puede hablar de una necesidad por pertenecer al grupo.

Además, durante toda la sesión los adolescentes externan sus emociones, este suceso puede indicar que el grupo ha comenzado a construir vínculos afectivos, lo cual muestra que los participantes se perciben como un conjunto en el cual se sienten respaldados.

Ciclo de vida: Alberto parece tener dificultades en su relación familiar, comentó que le gustaría realizar una actividad con los padres de familia, para que puedan observar lo que sienten

ellos (los adolescentes), además, en otro momento de la sesión refirió necesitar expresar muchas cosas a través del dibujo, lo cual aparentemente, no puede verbalizar.

Este aspecto muestra algo que le ocurre no solamente a Alberto, sino a una gran parte de los adolescentes. Por un lado, indica lo pueden experimentar al sentirse incomprendidos por sus familiares. En segundo lugar, muestra la importancia de utilizar diversos recursos expresivos ante la dificultad de los adolescentes para verbalizar los cambios y sensaciones que implica esta etapa.

Uso de habilidades para la vida: Aunque el principal objetivo de esta sesión es trabajar las emociones, los adolescentes identifican y usan la empatía, la escucha activa y el autoconocimiento, lo que sugiere que el grupo ha podido consolidar estas habilidades y que son aprendizajes importantes para ellos. Por ejemplo, esto se observa porque Andrés parece preocuparse por saber que emociones siente León. Además, la mayoría de los participantes, salvo León, parecen conocer que el dibujo puede ayudarles a reconocer y observar con mayor claridad aspectos de cada uno.

Sobre las habilidades relacionadas a las emociones, la mayoría de los adolescentes muestran tener algunos conocimientos e ideas, sin embargo, algunos de sus compañeros expresan tener confusión.

“Conozco el enojo y la alegría” (Sic. Andrés).

“El enojo y el afecto” (Sic. Jorge).

“Sirven para que otras personas sepan cómo nos sentimos” (Sic. Alberto).

Este último comentario de Alberto es relacionado por sus compañeros con la empatía, ya que mencionan, son similares. Por otra parte, León y Fernanda comentan conocer la tristeza y el miedo.

Aunque los participantes conocen las emociones de forma general, muestran dificultades para reconocerlas en ellos mismos, además, de no asociar emociones a sensaciones corporales. Por ejemplo.

“Siento como un vacío en el pecho” (Sic. Alberto)

“Algo raro en la espalda cuando me da pena” (Sic. Jorge).

Las últimas actividades de la sesión ayudan a consolidar el concepto y función de las emociones. Por otra parte, se observa a los participantes más familiarizados con las sensaciones corporales, además de representarlas de forma simbólica. Esto indica que los participantes pueden asimilar con mayor facilidad la función de las emociones cuando se realizan actividades donde se aborde como objetivo principal la identificación corporal, además, de que utilizar ejemplos de situaciones que a ellos les ocurre, suele reforzar esta identificación.

Sesión 6: Escucha de emociones

Descripción: En esta sesión asisten siete adolescentes, todos participan durante las dinámicas y muestran interés por externar sus opiniones en el proceso reflexivo. Con el transcurrir de las sesiones, Jorge, Fernanda y León han mostrado mayor disposición a comentar sus vivencias y emociones con sus compañeros, anteriormente estos participantes parecían estar tímidos y temerosos de expresarse. Por otra parte, Mariana y Cintia muestran menor interés y participación.

Para el desarrollo de esta sesión, se utiliza la dramatización como recurso para externar emociones. Con la dramatización los participantes muestran estar interesados en las acciones y diálogos de sus compañeros, incluso León y Jorge quienes se habían mostrado más renuentes a participar, se animan a realizar su mejor esfuerzo, además de Mariana, quien ha participado en menor frecuencia durante las últimas sesiones.

Los adolescentes parecen estar dudosos e incómodos al externar sus emociones durante la dinámica “dados de emociones”, sin embargo, los facilitadores les recuerdan la importancia de respetar el acuerdo de confidencialidad, por lo cual nada de lo dicho o escuchado sería conocido por personas externas al taller. Parece que esta acción facilita a que los participantes externen sus emociones, además, los facilitadores comentan que todas las personas presentes deben expresar sus emociones, sin ninguna excepción.

A continuación, una descripción más detalla de esta actividad:

León: Comenta sentir alegría cada ocasión que gana una partida de free fire, además se muestra sonriente al comentarlo, por otra parte, relata sentirse enojado cuando su hermano le pide que jueguen porque “después se enoja y ya no quiere... se enoja por cualquier cosa” (Sic. León).

Fernanda: Refiere sentir miedo y tristeza en una ocasión en que su madre estuvo en el hospital, además de sentirse enojada al discutir con su hermano mientras veían una película.

Erika: Comenta sentir tristeza cada vez que discute o se pelea con su pareja, además de sentir miedo “cuando pienso que a mis primos ya no los voy a ver otra vez” (Sic. Erika), los cuales no suele ver de forma frecuente porque viven en otro estado.

Andrés: Relata sentir alegría al ver a su perro, sin embargo, también comenta sentir miedo ante la posibilidad de que su perro se escape, además, comenta sentir tristeza cuando va a visitar a sus abuelos y emprende el camino de regreso, ya que piensa que no los volverá a ver.

Jorge: Comenta sentir enojo al prestarle sus colores a un compañero y este no devolverlos, además, refiere sentir miedo al prestarle dinero a otro de sus compañeros, quien no se lo pagó.

Mariana: Relata sentir enojo en una ocasión que su profesor de matemáticas les subió un punto a algunos alumnos del grupo, lo cual le pareció injusto, también comenta sentir tristeza al ver un perrito muerto en la calle. Además, al inicio de la sesión refirió sentir miedo cuando su

padre se enoja.

Cintia: Comenta sentir afecto cuando está con sus amistades, señalando de forma específica sentir afecto por Mariana, además de sentir alegría por sus calificaciones, de lo cual se siente orgullosa.

El nombre de la sesión es propuesto por Andrés, quien combina dos conceptos que se han abordado durante el taller, la escucha activa y las emociones, dando como resultado

” Escucha de emociones” (Sic. Andrés).

Análisis:

Cohesión: Los adolescentes muestran estar más atentos a sus compañeros cuando estos relatan experiencias similares a las suyas, incluso algunos de ellos mostraron curiosidad por conocer cómo han resuelto u actuado en dichas situaciones, este aspecto indica que los adolescentes suelen relacionarse de mejor forma cuando conocen a una persona que ha experimentado lo mismo que ellos. Además, el interés que muestran los participantes cuando uno de sus compañeros comparte un recuerdo es recíproco, es decir, parece que los adolescentes a lo largo de las sesiones han promovido un trato equivalente a sus compañeros, donde perdura la escucha activa, el respeto y el interés genuino.

Por otra parte, al momento de nombrar a la sesión, la mayoría de los participantes está en silencio y parecieron estar reflexivos, hasta que Andrés sugiere el nombre. Esto puede indicar que los participantes han adquirido un compromiso grupal para tratar de darle un nombre significativo a las sesiones del taller, además, el silencio que muestran los participantes parece indicar que, aunque se relacionan con mayor facilidad en comparación con sesiones pasadas, los participantes no quieren arriesgarse a comentar algo que pueda disgustar al grupo.

El nombre “escucha de emociones” (Sic. Andrés) muestra la importancia de los sentidos

corporales y la función simbólica que tiene dentro del grupo, es decir, los participantes le otorgan suma importancia a que sean escuchados más allá de lo que pueden verbalizar.

Proximidad/ Espacio físico: Un aspecto relevante que parece favorecer la cercanía afectiva del grupo, ocurre cuando los facilitadores agradecen y resaltan el valor e importancia de cada una de las emociones y experiencias relatadas por los adolescentes, algunos de ellos parecieron estar alegres, esto se puede explicar porque anteriormente se ha comentado la hipótesis de que los participantes perciben a los facilitadores como miembros del grupo y estos al asignarle un significado a las emociones de los adolescentes, promueven que el vínculo afectivo grupal se consolide.

Por otra parte, el recurso de la dramatización funciona para que los adolescentes estén más familiarizados a las sensaciones físicas y cómo estas se relacionan con las emociones, al actuar, los adolescentes mostraron mayor confianza e iniciativa en comparación con otras actividades donde tienen que hablar de sus emociones en primera persona. Este aspecto nos indica que el recurso de la dramatización permite que el grupo experimente e intercambie afectividad de forma indirecta, es decir, los adolescentes pueden mostrarse alegres y afectuosos con sus compañeros sin percibirse incómodos o inseguros, esto sugiere que los adolescentes actúan como un grupo que comparte emociones y los consolida como unidad.

Además, expresan sentirse conmovidos al saber que sus compañeros han experimentado vivencias similares, por ejemplo, cuando Erika y Andrés refieren estar asustados ante la posibilidad de no volver a ver a un ser querido, además del miedo que sintió Fernanda cuando su madre estuvo en el hospital. Este aspecto donde se sintieron conmovidos, sugiere que el grupo comparte emociones como la tristeza y que son capaces de ser empáticos entre sí, dando pie a interpretar

que el grupo no solamente comparte vínculos afectivos relacionados a la alegría, sino también de tristeza y miedo.

Uso de habilidades para la vida: Los participantes parecen recordar las emociones y sus funciones que se abordaron la sesión anterior, sin embargo, muestran algunas dudas sobre cómo identificarlas.

[Funcionan para] “saber cómo nos sentimos” (Sic. León).

“Son para expresarnos” (Sic. Erika).

Los participantes logran identificar y expresar con mayor facilidad emociones como el enojo, la tristeza y la alegría y mayor dificultad para la identificación del miedo y el afecto. Por ejemplo.

Erika refiere identificar con mayor facilidad la tristeza, agregó “cuando me siento triste a veces lloro... después estoy más aliviada” (Sic. Erika).

Jorge relata identificar el enojo con mayor facilidad “Lo siento en las manos” (Sic. Jorge). Andrés comentó identificar con mayor facilidad la tristeza, por otra parte, refirió

“Cuando me enojo rompo cosas” (Sic. Andrés).

Este aspecto en el reconocimiento de emociones, indica una tendencia a expresar emociones como el enojo y la tristeza de forma recurrente, sin embargo, los adolescentes no suelen verbalizarlo, sino externarlo a través de conductas no reflexionadas.

En la dinámica de “datos de emociones” los participantes logran evocar las cinco emociones que se han trabajado, incluso las emociones de miedo y afecto, las cuales parecen tener mayor dificultad para identificarse, esto implica, que los participantes logran enfocarse en una emoción en específico cuando es requerido, es decir, los participantes pueden identificar todas las

emociones abordadas, sin embargo, prefieren hablar en su mayoría del miedo y el enojo, lo cual parece que no externalizan con frecuencia en otros escenarios fuera del taller.

Sesión 7: Las cinco emociones de MATEA

Descripción: En esta sesión asisten tres participantes, lo cual posibilita abordar a mayor profundidad la identificación y expresión de emociones de cada uno de los adolescentes, quienes muestran mayor participación e interés en las actividades en comparación con sesiones donde el grupo es más amplio.

Presentan disponibilidad y apertura para comentar eventos y emociones difíciles para ellos, principalmente Erika y Andrés. Por otra parte, los adolescentes se notan con mayor confianza para expresarse cuando los facilitadores validan sus emociones y son empáticos, aceptando que hablar de emociones como la tristeza, el miedo y el enojo puede ser difícil.

Posteriormente se explica la dinámica “alto afectivo”, la cual funciona para que los adolescentes identificasen formas útiles para el manejo de sus emociones antes de que desencadenen en problemáticas o no sean expresadas. Resalta la participación de Erika.

[Esta técnica puede funcionar cuando...] “antes de que la emoción nos rebase o no la podamos controlar” (Sic. Erika).

Para clarificar y consolidar el “alto afectivo” se utiliza la dramatización, donde los adolescentes muestran estar participativos y con interés, a continuación, se describe el uso del “alto afectivo en acción” a través de la dramatización:

Situación: Un niño se molesta con sus padres porque estos están discutiendo y decide salirse de su casa a caminar mientras utiliza el alto afectivo, después el niño regresa a su casa y habla con sus padres sobre las emociones que experimentó:

Andrés: Realiza el rol del padre enojado y que discute.

Facilitadora: Actúa como la madre que discute y se preocupa por su hijo.

Jorge: Interpreta el papel de niño que se va de casa por molestarse con sus padres.

Erika: Actúa como si fuera los pensamientos del niño que se va de casa.

Facilitador: Narra la historia.

La historia se desarrolla de la siguiente forma:

Ambos padres comienzan a discutir porque al padre no le gusta la comida que realiza la madre, entonces el niño se sale enojado de su casa y al caminar por la calle comienza a respirar y pensar qué podría hacer para resolver la situación, los pensamientos del niño le dicen que tiene que volver a casa, pero también le mencionan que está enojado y tiene que tranquilizarse, posteriormente el niño vuelve a casa y habla con sus padres, la madre acepta haberse equivocado y estar preocupada por el hijo, diciéndole que comprende que él se sienta enojado, además el padre le dice al niño que es importante expresar sus emociones.

El nombre de la sesión es propuesto por Erika, al considerar como un aspecto relevante la estrategia mnemotécnica para recordar el nombre de las emociones básicas “Las cinco emociones de MATEA” (Sic. Erika).

Análisis:

Cohesión: El grupo interactúa mejor cuando es más reducido, muestran mayor confianza con sus compañeros y los facilitadores para hablar de situaciones que anteriormente no han comentado.

Desde que Mariana y Cintia no asisten al taller, el grupo ha interactuado de mejor forma en comparación con las sesiones donde estas dos participantes estaban presentes, esto puede

indicar, que el grupo de adolescentes podría haberlas percibido como miembros hostiles y por tal razón, no habían querido relacionarse con ellas.

Por otra parte, los participantes consideran los comentarios que sus compañeros realizan y los retoman para ampliarlos, esto se observa con mayor claridad al nombrar a la sesión, ya que la primera propuesta fue “Las cinco emociones” (Sic. Jorge), sin embargo, la segunda propuesta y la definitiva fue realizada por Erika, quien consideró las palabras de Jorge para su propuesta “Las cinco emociones de MATEA” (Sic. Erika). Esto puede indicar que los participantes consideran importantes y respetan los comentarios de los demás, comprendiendo que, para el grupo, cada uno de sus miembros y opiniones son relevantes.

Proximidad/ Espacio físico: La expresión de emociones a través del dibujo permitió a los adolescentes hablar de situaciones y eventos que no han comentado con otras personas, (Ver Figura 6). Eventos difíciles de expresar principalmente para Erika y Andrés, lo que nos hace pensar que el grupo tiende a ser más afectivo con sus miembros cuando este es reducido, lo que implica que los participantes depositan emociones en sus compañeros, cuando estos también lo hacen.

Figura 6

Dibujo de un evento con alta intensidad del miedo



Uso de habilidades para la vida: Los participantes expresan recordar todas las habilidades abordadas desde el comienzo del taller hasta la presente sesión, incluyendo la escucha activa, empatía, autoconocimiento hasta mencionar las cinco emociones que se han mencionado. Esto indica que los participantes pueden hacer uso de forma consciente de estas habilidades y posiblemente utilizarlas en situaciones donde las requieran.

Por otra parte, se observa que tienen mayor claridad sobre las funciones de las emociones.

“Las emociones funcionan para que los otros sepan cómo nos sentimos” (Sic. Erika).

“Las emociones funcionan para que no guardemos lo que sentimos” (Sic. Andrés).

Este aspecto indica que los participantes han comprendido la importancia de identificar las emociones, lo que sugiere en primera instancia que están preparados para regular sus emociones y expresarlas de una forma adecuada.

Sobre las conductas que realizan los adolescentes para expresar sus emociones cuando estas los rebasan, hablando específicamente del enojo, se observa que Andrés suele ser agresivo con los demás, mientras que Erika y Jorge tienden a modificar su conducta de acuerdo a las circunstancias, estas conductas pueden observarse en la Figura 7.

“Guardar el sentimiento” (Sic. Erika).

“Desquitarse con golpes” (Sic. Andrés).

“Desquitarse con la ley del hielo” (Sic. Andrés).

“Un tiro” responder con golpes (Sic. Andrés).

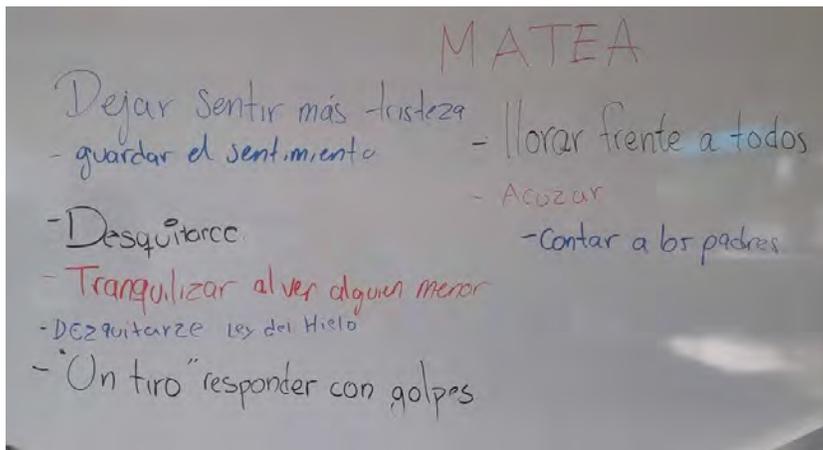
“Tranquilizarse al ver a alguien menor en edad” (Sic. Jorge).

Este suceso adquiere relevancia porque al relatar y escribir sus acciones, realizaron un ejercicio reflexivo, lo cual puede indicar que comprenden que las acciones que realizan para expresar sus emociones tienen un impacto en otras personas.

Con el recurso de la dramatización, los participantes pueden actuar de una forma distinta en comparación con las conductas que realizan en otras situaciones, esto indica que los participantes comprenden que la expresión de emociones es relevante, pero, sobre todo, que es fundamental regular las emociones para evitar conflictos.

Figura 7

Conductas de los adolescentes frente a diversas emociones



Por ejemplo, en la reflexión de la dramatización, los adolescentes identificaron aspectos que son de utilidad en la vida real.

[Fue importante] “Que el papá dijo lo que sentía” (Sic. Andrés).

[Sobre la estrategia del alto afectivo] “Si no lo hubieran usado, los problemas hubieran sido más grandes” (Sic. Erika).

Estas frases indican que los participantes reconocen la utilidad de regular sus emociones ante situaciones adversas, lo cual se espera puedan aplicar en la vida diaria.

Al finalizar la sesión mostraron estar reflexivos, algunos aprendizajes de cada participante fueron:

“Aprendí a controlarme y controlar mis emociones” (Sic. Erika).

“Aprendí más sobre las emociones” (Sic. Andrés).

“Esta sesión me pareció muy divertida y entretenida” (Sic. Jorge).

Estos aprendizajes muestran que, al parecer, la sesión es significativa para los adolescentes. En primera instancia indica que han asignado un significado a reconocer sus emociones y, en segundo lugar, que el recurso de la dramatización y otros elementos donde los participantes pueden divertirse, permiten que los aprendizajes se fortalezcan.

Sesión 8: Auto-si

Descripción: En esta sesión asisten cinco adolescentes, quienes muestran disposición a realizar las actividades, denotando estar atentos a las participaciones de sus compañeros y con apertura a externar sus propias emociones y pensamientos. Por otra parte, muestran respeto cuando sus compañeros relatan sus emociones, incluso algunos comentan sentir empatía.

En esta sesión los adolescentes se notan comprometidos a reflexionar sobre las actividades, además, reflejan disposición a compartir vivencias significativas, a excepción de Erika y León, quienes, al experimentar emociones como la tristeza, prefirieron no comentar sus experiencias con el grupo, lo cual es respetado por sus compañeros.

Durante el desarrollo de la sesión los participantes muestran estar interesados en las actividades e incluso expresan diversión y curiosidad, dando pie a la expresión de emociones frente a sus compañeros, solamente León se muestra tímido, pero sus compañeros expresan disposición para integrarlo a las dinámicas.

En la actividad de “lo que pienso de ti y quiero escribir” los participantes muestran estar sorprendidos de forma grata al conocer lo que sus compañeros piensan de cada uno, durante esta dinámica se observa un empleo y seguimiento de las habilidades de empatía, escucha activa y autoconocimiento, a continuación, se comenta más a detalle cómo es percibida cada persona por sus compañeros y comentarios adicionales. Algunos de estos adjetivos se muestran en la Figura 8.

Fernanda: Tímida- buena onda, simpática, alegre, reflexiva, paciente, eres divertida, tímida y alegre.

Fernanda describe haberse sentido nerviosa cuando sus compañeros estaban escribiendo en la espalda, especialmente porque es una zona del cuerpo donde tiene mayor sensibilidad, además comenta sentirse con alegría con lo que sus compañeros le escribieron y que no pensaba que otras personas la vieran alegre.

Jorge: Reflexivo y agradable, chistoso, buena onda-social, medio tímido, cooperador, constante en proyectos, astuto, feliz, amigable.

Jorge refiere sentirse feliz al leer lo que le escribieron los demás y está de acuerdo con lo que le pusieron.

Andrés: Eres participativo, participativo-alegre, alegre y divertido, entusiasta, bueno trabajando en equipo, divertido, simpático, alegre y divertido.

Andrés comenta sentirse alegre al leer lo que le había escrito en su hoja, además de haberse sentido nervioso mientras le escribían, por otra parte, comenta estar sorprendido con que alguien le haya escrito que es bueno trabajando en equipo porque los equipos de la escuela regularmente se quejan de él.

León: Penoso y tímido, eres tranquilo, serio pero amigable, tranquilo y pensativo, buena onda tranquilo, introspectivo, amigable.

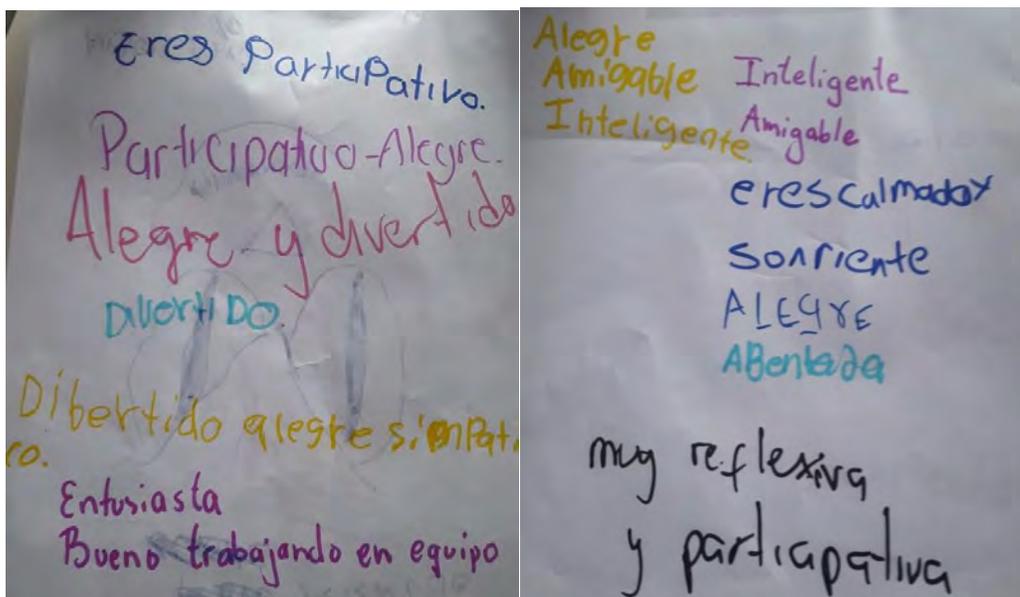
León comenta sentirse con alegría al leer lo que sus compañeros piensan sobre él, no comparte lo que piensa al respecto.

Erika: Alegre, amigable, inteligente, eres calmada y sonriente, inteligente, amigable, alegre, aventada, muy reflexiva y participativa.

Erika refiere sentirse alegre durante la actividad, además de comentar que está de acuerdo con la forma en que la describen sus compañeros.

Figura 8

Descripción de los participantes a través de sus compañeros



Continuando con la expresión de emociones frente a sus compañeros, al realizar la dinámica “el recuerdo alegre y afectuoso” la mayoría de los participantes muestran apertura para comentar sus recuerdos y formas en que expresan afecto hacia un ser querido, sin embargo, se observó a Erika y León desanimados, quienes comentan no querer expresar sus recuerdos frente a sus compañeros porque han experimentado un cambio repentino de una emoción como la alegría y el afecto hacia la tristeza. Las demás experiencias se detallan a continuación.

Andrés: Describe una escena donde conoce a su perro actual, refiriendo sentirse alegre al estar con él, además, comenta que le demuestra su afecto acariciándolo, dándole de comer, hablando con él y cuidándolo.

Fernanda: Relata la historia de la primera vez que conoce a su perrita cometa, la cual fue un regalo sorpresa de sus padres, en aquella ocasión Fernanda demostró su alegría llorando, porque

llevaba tiempo esperando para tener a una perrita, posteriormente comentó que su perrita se perdió y que se puso bastante triste porque había sido su mascota más cercana y consentida, ya que la bañaba, le daba de comer, le daba premios, dejaba que durmiera en su cama, entre otras cosas.

Después narra cómo su hermano la despertó para mostrarle como una sorpresa la adopción de otro perrito, el cual llamó Vico.

Jorge: Comenta que una ocasión en la cual su padre se fue de forma temporal de su casa y al volver Jorge se sintió alegre por verlo, en esta ocasión, Jorge le demostró a su padre que lo extrañaba y quería a través de abrazarlo.

Cabe resaltar que, durante el relato de Fernanda, Andrés se sintió identificado y triste con su recuerdo, lo cual Andrés describió como empatía.

Los aprendizajes más significativos referidos por los participantes durante las sesiones dedicadas a las emociones son los siguientes:

Lo que aprendí de las emociones fue “a expresarme, dejar de hacer algo, respiro y pienso” (Sic. Fernanda).

Creo que las emociones son: “para que reflexionemos lo que hacemos” (Sic. Fernanda).

Creo que las emociones me pueden funcionar para: “saber cómo me siento o que tengo” (Sic. Fernanda).

Lo que aprendí de las emociones fue: “que son útiles” (Sic. Jorge).

Creo que las emociones son: “muy importantes para mí” (Sic. Jorge).

Creo que las emociones me pueden funcionar para “saber cómo me siento” (Sic. Jorge).

Lo que aprendí de las emociones fue: “que son buenas para poder expresarnos” (Sic. León).

Creo que las emociones son: “buenas” (Sic. León).

Creo que las emociones me pueden funcionar para: “expresarnos y los demás sepan que

sentimos “(Sic. León).

Lo que aprendí de las emociones fue: “a conocerme más” (Sic. Andrés).

Creo que las emociones son “para identificar lo que sientes” (Sic. Andrés).

Creo que las emociones me pueden funcionar para “conocerme más de mis emociones” (Sic. Andrés).

Lo que aprendí de las emociones fue “Nos sirven para conocernos más y saber nuestros gustos” (Sic. Erika).

Creo que las emociones son “importantes para nuestra vida personal” (Sic. Erika).

Creo que las emociones me pueden funcionar para “identificar cómo y qué siento, o para conocerme mejor y tratarme a mí misma” (Sic. Erika).

La mayoría de los adolescentes muestran curiosidad y alegría cuando los facilitadores externan sus propios sentimientos y experiencias, sobre todo, los adolescentes parecen estar receptivos y relajados cuando los facilitadores agradecen la apertura y disposición que muestra el grupo por relatar sus vivencias.

Nuevamente se observa que los participantes muestran interés por conocer las acciones que realizan sus compañeros frente a determinadas situaciones y eventos donde el enojo o el miedo se manifiestan, principalmente si estas situaciones también las han experimentado, además, muestran curiosidad por saber de qué forma han actuado los facilitadores en estas situaciones, especialmente Andrés.

El nombre de la sesión es propuesto por Fernanda, tratando de combinar dos palabras como el autoconocimiento y la sílaba “si”, la cual se mencionó repetidamente en la última dinámica, dando origen a “auto-si” (Sic. Fernanda).

Análisis:

Cohesión: En esta sesión, se observa que los participantes pueden convivir con sus compañeros de forma armónica e intercambiar ideas cuando las dinámicas implicaron una interacción constante, pero, con diálogos cortos entre participantes. Esto se puede observar en la actividad “Lo que pienso de ti y quiero escribir”.

Por otra parte, parece que los participantes están más cómodos utilizando recursos como la escritura para poder comunicar algo a sus compañeros.

Además, el grupo convive de una forma armónica desde que han comenzado a compartir sus emociones, esto se observa porque los participantes pueden establecer contacto visual y reír en conjunto.

Proximidad/ Espacio físico: El grupo muestra vínculos de afectividad entre sus miembros, haciendo que cada uno de ellos se sienta como un elemento importante, principalmente en la dinámica de “lo que pienso de ti y quiero decir” se observa que los participantes tienden a realizar comentarios positivos sobre sus compañeros, esto refleja que el grupo tiene una imagen agradable de sí, mostrando que la relación de los participantes va más allá de compartir un espacio y tiempo determinados.

Por otra parte, la sesión muestra que los participantes en su mayoría comparten sus recuerdos y emociones con los demás de forma relajada y sin mostrar dificultades, en comparación con sesiones previas donde mostraban timidez.

Es comprensible que Erika y León hayan preferido no compartir sus recuerdos con el grupo, ya que estaban asociados a emociones como la tristeza. Este evento, no quiere decir que los participantes estén negados a confiar en sus compañeros, sino que tanto para Erika como León es complicado vivenciar la tristeza y exponerla frente a otros.

Por otra parte, el grupo parece comprender la dificultad que esto implica para sus compañeros, por lo cual parecen respetar sus decisiones.

Uso de habilidades para la vida: Parece existir una consolidación sobre el concepto de las emociones y sus funciones, además, todos los participantes muestran mayor dominio en la identificación y expresión de emociones.

Por otra parte, los participantes que asistieron la sesión anterior pueden recordar y describir la técnica del “alto afectivo”, además de comentar su utilidad.

Por ejemplo, Jorge describió los componentes del “alto afectivo” (parar, respirar y pensar) al respecto Andrés y Erika mencionaron que el “alto afectivo” puede funcionar para “modular el enojo” (Sic. Erika) y así “evitar golpear a otras personas” (Sic. Andrés).

En este aspecto, Andrés mencionó haber usado el alto afectivo en el transcurso de la semana, cuando se le perdió su libreta, con lo cual se pudo tranquilizar y evitar culpar a su hermana de perder la libreta. Este suceso muestra que los participantes han podido regular sus emociones con las técnicas aprendidas en el taller, mostrando que existe una asimilación y aplicación de los aprendizajes que desarrollan durante las sesiones.

Pensamiento creativo y Pensamiento crítico

Objetivos: Reconocer y desarrollar el pensamiento creativo y el pensamiento crítico con los adolescentes del taller.

Sesión 9: Pensamiento dulce de Diderot

Descripción: Asisten cinco participantes a esta sesión, durante el desarrollo de las actividades los adolescentes muestran suma participación e interés por conocer el pensamiento

creativo, además, reflejan una convivencia armónica y con organización en las dinámicas en equipo. También parecen tener mayor confianza y facilidad para externar sus pensamientos y emociones respecto a sesiones anteriores.

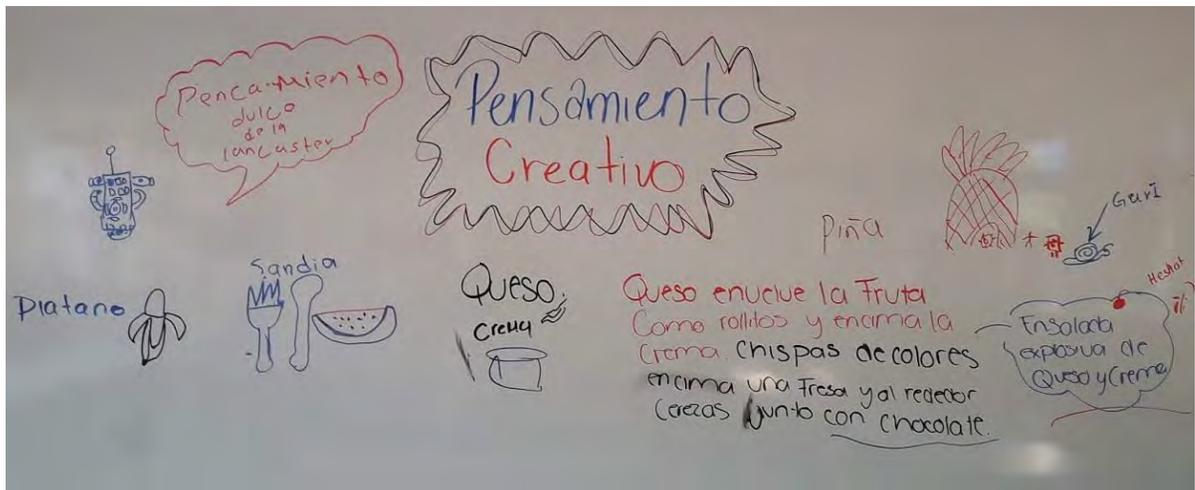
Por otra parte, León se muestra desinhibido y con mayor descripción en sus participaciones, sin embargo, esto solamente ocurre cuando los facilitadores le realizan una pregunta de forma específica y cuando todos los integrantes del grupo participan previamente.

De forma particular en la actividad “experiencia gourmet” los adolescentes parecen estar resistentes e incómodos para organizarse y participar con la presencia de los facilitadores, sin embargo, cuando los facilitadores deciden salir del aula, la participación de los adolescentes de forma individual y grupal incrementa, esto se conoce de forma posterior al abordar el análisis de la actividad.

En la actividad “experiencia gourmet” los participantes crean un platillo, el cual es dibujado y descrito en el pizarrón (Ver Figura 9). En este punto, los participantes comentan su creación. Erika explica el platillo, el cual consiste en realizar rollos de queso y decorar con frutas, a continuación, las palabras textuales del pizarrón “queso envuelve la fruta, como rollos y encima la crema, chispas de colores, encima una fresa y alrededor cerezas junto con chocolate”, al nombre del platillo es propuesto por Leonardo, el platillo lleva por nombre “ensalada explosiva de queso y crema”.

Figura 9

Creación grupal de un platillo



Por otra parte, la participación de los adolescentes aumenta en los procesos reflexivos, después de que los facilitadores muestran interés en conocer sus ideas y creaciones.

Muestran estar interesados en utilizar el dibujo como un recurso para expresar y externar problemas e ideas, además, parecen tener confianza para relatar sus experiencias y creaciones hacia el grupo, principalmente al saber que sus compañeros tienen ideas y problemas parecidos a los suyos o en alguna ocasión les han ocurrido.

A continuación, se describe la dinámica “invento resuelve-problemas”, en la cual se utiliza al dibujo como un recurso expresivo. En esta actividad, los participantes pensaron en un problema propio y dibujaron un invento que pudiese resolverlo.

Andrés: Sus compañeros de salón suelen pararse de sus lugares cuando no llevan sus materiales y le piden prestado a los demás, sin embargo, cuando se paran también suelen molestar y agredir, lo cual Andrés considera una problemática importante. El invento consistió en un aparato que hace que todos los compañeros de Andrés recuerden llevar sus materiales, además de un letrero

el cual dice “stop” y “no pararse”. La máquina funciona parando el tiempo y evitando que se levanten los compañeros de Andrés.

Alberto: Uno de sus compañeros no tiene dinero para comprar su desayuno escolar, lo cual no le parece adecuado a Alberto. Su invento consiste en una máquina que crea y produce comida, la cual funcionaría para todos los chicos que no tienen dinero para comprarla. Al respecto, Andrés comentó que Alberto había sido empático al pensar en crear esta máquina.

Jorge: Comenta no haber pensado en una problemática en específico, sin embargo, su máquina funciona para muchas cosas, de acuerdo a Jorge, su máquina produce comida, viaja en el tiempo y teletransporta.

Erika: Su perro mordió a una señora y posteriormente esta quería sacrificarlo, las palabras textuales que escribió en la hoja son “Mi perro mordió a una señora en la calle y la señora se echó a correr mi perro la alcanzó y no la dejaba. Querían matar a mi perro y que pagara los daños a la señora.” Erika comentó sentirse con temor a que le ocurriera algo a su perro, ese evento ocurrió hace una semana y desde entonces guardó al perro en su habitación.

Erika solamente dibujó el problema, sin embargo, no pensó en un invento para resolverlo, por lo cual se propuso que cada uno de sus compañeros sugiriera alguna creación y que ella eligiera la que más le gustara. León propuso un bozal con dientes de goma, Andrés propuso congelar al perro y descongelarlo cuando Erika estuviese con él, Jorge comentó que sería buena idea que la señora a la que mordió el perro se convirtiera en un holograma y así el perro no podría morderla, Alberto por su parte propuso crear una máquina del tiempo y educar al perro para que no muerda ya que “los perros aprenden a ser así” (Sic. Alberto).

León: Su problemática tiene que ver con los hackers, ya que anteriormente fue hackeado. Su invento consiste en construir un satélite que rastree a los hackers y los bloquee.

Algunos participantes denotan gestos de alegría y relajación cuando los facilitadores validan sus ideas y muestran estar atentos a cada detalle escrito y verbalizado de los adolescentes, por otra parte, ellos mismos relatan ser más participativos en actividades en equipo cuando existe un miembro con iniciativa, que dirige y estimula a sus compañeros, en este caso Andrés realiza ese rol.

Todos los adolescentes muestran estar participativos al finalizar la sesión, proponiendo nombres para la sesión y mostrando uso del pensamiento creativo, la propuesta de Andrés resulta electa por sus compañeros, llamando a la sesión “pensamiento dulce de Diderot” (Sic. Andrés).

Análisis:

Cohesión: Durante las actividades muestran desinhibición en la expresión corporal, esto se puede observar con la dinámica “al son del cuerpo” donde los participantes estuvieron dispuestos a bailar frente a sus compañeros, incluso aunque se encontraran con el temor a equivocarse. Esto indica que el vínculo de confianza y la interacción entre los participantes ha ido aumentando, ya que cada vez suelen realizar acciones con menor desinhibición.

En la dinámica “experiencia gourmet” se observa que el grupo puede originarse de mejor forma cuando eligen a una persona que tome las decisiones y asigne las tareas de cada uno. Por ejemplo, Erika y Alberto comentaron que la persona que tuvo la iniciativa en esta dinámica fue Andrés, quien propuso que cada persona eligiera un elemento que les gustara y que lo escribieran.

Además, cuando los participantes tuvieron que describir su platillo a los facilitadores ocurrió nuevamente esta organización. En este caso Erika tomó la palabra y asumió el rol de dirigente o representante del grupo.

Proximidad/ Espacio físico: El grupo muestra una cercanía entre sí, en el cual cada participante refleja entusiasmo al trabajar en equipo, donde todos tienen un mismo objetivo y cada uno aporta para conseguirlo, además, esto posibilita que los miembros que se han mostrado con dificultades para participar como León se involucren más en las actividades. Esto se observa en “experiencia gourmet”, por ejemplo.

León contribuyó con el aporte de la crema y el chocolate y agregó “me gusta mucho la crema” (Sic. León).

Además, esta dinámica permitió observar que los participantes relacionan las habilidades para la vida a un sentido grupal y como las habilidades para la vida buscan favorecer el conjunto o unidad, por ejemplo.

[El autoconocimiento] “fue importante para saber que ingredientes le gustan a cada uno” (Sic. Jorge).

[Usar la escucha activa] “para saber organizarnos” (Sic. Erika).

[Pensamiento creativo] “para crear un plato nuevo” (Sic. Andrés).

Por otra parte, en la elección del nombre de la sesión, al igual que en sesiones anteriores se observa como el espacio físico donde se desarrolla el taller tiene un significado para los participantes, lo cual puede indicar que el grupo como unidad y los conocimientos que adquieren en el taller están asociados al lugar físico, indicando que los participantes se identifican con este, por ejemplo “Pensamiento dulce de Diderot” (Sic. Andrés).

Uso de habilidades para la vida: En primera instancia los participantes relatan tener una ligera noción sobre el concepto de pensamiento creativo, en un inicio suelen asociarlo a la expresión artística, por ejemplo.

Alberto asocia la creatividad con el realizar dibujos y la forma de expresarse, Erika por su parte refiere asociar el pensamiento creativo con la imaginación, Andrés también lo relacionó con realizar dibujos.

Con el desarrollo de las actividades los participantes identificaron con mayor claridad de cuando pueden utilizar el pensamiento creativo, por ejemplo.

En la actividad de “al son del cuerpo”:

“Para diseñar como bailar” (Sic. Andrés).

“Para pensar cómo movernos” (Sic. Jorge).

Otras situaciones donde pueden utilizar el pensamiento creativo:

“Para hacer tareas de la escuela” (Sic. Jorge).

“Usarlo en la escuela” (Sic. Erika).

“Funciona para expresarnos” (Sic. Alberto).

Sobre las habilidades trabajadas en sesiones previas, los participantes expresan tener mayor claridad para identificar sus emociones y cómo expresarlas, por ejemplo.

“Temor en el estómago... no sabía cómo bailar frente a todos” (Sic. Erika).

“Nerviosismo cuando bailé en el centro... en la panza y el pecho” (Sic. León).

“Alegría cuando bailaba... en todo el cuerpo” (Sic. Andrés).

Sesión 10: Crítica de emociones y pensamientos encontrados

Descripción: En esta penúltima sesión asisten seis participantes, quienes se notan con curiosidad e interés en las actividades, además, todos muestran estar participativos, solamente León muestra mayor pasividad respecto a sus compañeros, sin embargo, colabora en todas las dinámicas.

Al comenzar la actividad del “árbol de problemas”, Erika adopta un rol protagónico, dirigiendo a sus compañeros y tomando la iniciativa de escribir en las raíces las problemáticas que ella consideraba y acordaba en conjunto con Fernanda, Andrés y Alberto, mientras que León y Jorge se dedican en mayor medida a realizar dibujos complementarios al árbol como las hojas y algunos animales, además del cielo, Andrés también muestra estar más interesado en definir el concepto de adolescencia junto con Erika, sin embargo, la dinámica se ve estancada, los participantes dejan de escribir y expresarse, por lo cual los facilitadores optan por salir del aula con el fin de promover mayor participación en los adolescentes, intentando reducir las posibles causas para la menor participación de los adolescentes.

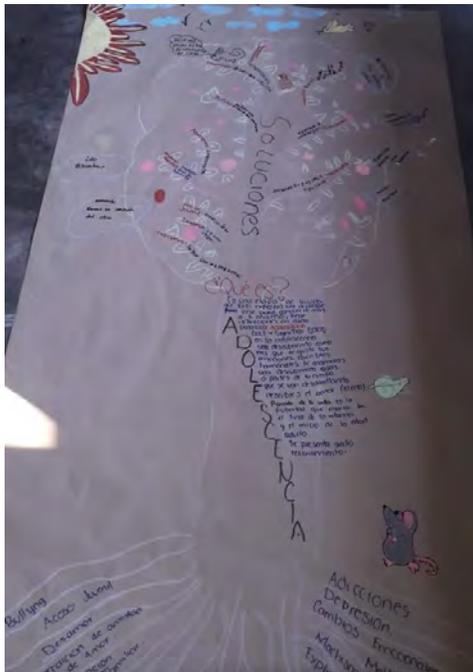
La actividad se extiende al doble del tiempo contemplado, sin embargo, al regresar al aula el ejercicio estuvo terminado. A continuación, se les pide a los participantes que expliquen su trabajo, al no haber voluntarios, se decide que cada uno de ellos explique un punto.

Fernanda explica algunas de las problemáticas de los adolescentes, Erika y Andrés comentan la definición de adolescencia, Jorge relata las posibles soluciones, Alberto describe las habilidades de cada uno de los participantes y León narra la forma en que se organizaron, describiendo que Erika es quien tomó el rol de líder y quien los dirigió en la mayor parte de la actividad.

A continuación, se describe a mayor amplitud lo desarrollado en el árbol de problemas y sus posibles soluciones (Ver Figura 10), además, de algunas participaciones específicas:

Figura 10

Árbol de problemas y soluciones



Raíces/problemáticas: Adicciones, depresión, cambios emocionales, maltrato juvenil, explotación, machismo, bullying, acoso juvenil, desamor, traición de amistad y amor, decepción familiar.

Sobre el machismo, Erika comentó que esto ocurre cuando la pareja de una chica no la deja salir con sus amigos o le dice que ropa tiene que ponerse, además, de comentar que algunas de las posibles soluciones respecto a este tema sería que cada chica hable con su pareja y le diga las cosas que no le gustan, al respecto, Alberto comentó que en ese caso el mandaría a volar a su pareja.

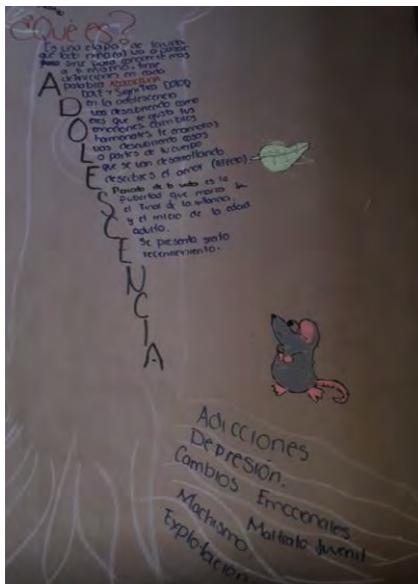
Tronco/definición de la adolescencia, ¿qué es?: “Es una etapa de la vida que todo niño (a) va a pasar, sirve para conocerte más a ti mismo, tiene definiciones en cada palabra, adolescencia, dolo- significa dolor en la adolescencia vas descubriendo como eres que te gusta tus emociones, cambios hormonales, te enamoras, vas descubriendo cosas o parte de tu cuerpo que se van

desarrollando, descubres el amor (afecto). Periodo de la vida es la pubertad que marca el final de la infancia y el inicio de la edad adulta. Se presenta cierto resentimiento”.

Sobre el concepto de adolescencia, Erika relató que no sacó la definición de ningún lugar salvo de sus propios pensamientos y conocimientos, Alberto agrega que la parte del resentimiento se refiere a las emociones que no son agradables, esto se puede apreciar en la Figura 11.

Figura 11

Definición de adolescencia (tronco) y problemáticas de los adolescentes (Raíces)



Ramas/ alternativas de solución:

Traiciones; Hablar con las personas

Desamor; es una etapa

Acoso juvenil; tener cuidado

Decepción familiar; Platicar con tu familia

Adicciones; Informarse

Depresión: Hablar con alguien

Bullying: Hablar con alguien de confianza

Machismo; Informar a alguien

Maltrato juvenil; Apoyar a las jóvenes que lo sufran

Cambios emocionales: expresarlos

Explotación; Derecho a la libertad y expresión

Frutos/ habilidades de cada uno (Ver Figura 12):

Alberto: Pensar

Erika: Tomar la opinión del otro

León: Escuchar

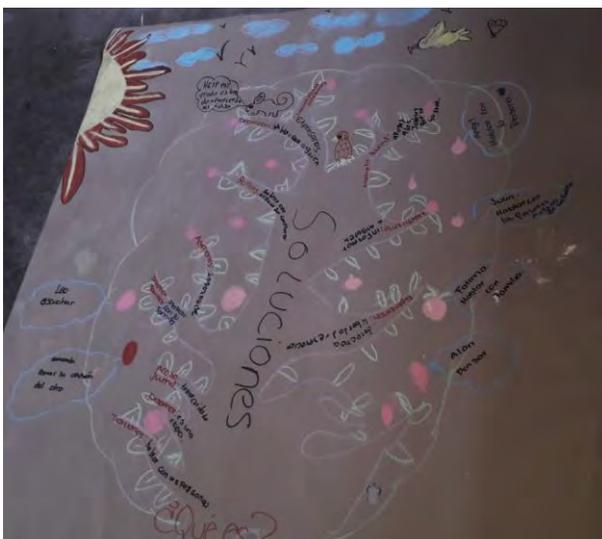
Jorge: Hablar con las personas mayores de confianza

Andrés: Hablar con la persona (corazón dibujado)

Fernanda: Hablar con la familia

Figura 12

Soluciones (ramas) y habilidades de cada participante (Frutos)



Con el desarrollo de la sesión, los participantes identifican y usan el pensamiento crítico, incluso muestran mayor desinhibición para expresar sus propias opiniones, lo cual se observa en la dinámica “¿por qué?” donde los adolescentes externalizan sus opiniones, además, de expresar emociones y alternativas para resolver problemas, a continuación, se describen algunas de las oraciones con mayor participación.

-Nadie tiene que tocar tu cuerpo si tú no quieres-

Andrés se mostró dudoso, Fernanda dijo que nadie tiene que hacerlo si tú no quieres, mientras que Erika le preguntó a Andrés “¿a ti te gustaría que tocaran tu cuerpo sin permiso?” (Sic. Erika). “nadie debe tocar el cuerpo de otra persona si esta no quiere, aunque sea su pareja” (Sic. Erika).

-La opinión y emociones de los niños no importa-

León comentó que los niños deben expresarse y que, si importan sus opiniones, mientras que Alberto refirió que los niños algunas veces pueden tener las soluciones a problemas que los adultos no tienen y que estos no los dejan expresarse.

-Todos los papás pegan a sus hijos-

“Algunos padres pueden hablar con sus hijos y no tiene que pegarles” (Sic. Alberto) al respecto Fernanda afirmó que los hijos tienen que ser educados con golpes cuando se portan mal porque los padres se preocupan por ellos, Erika refirió que a lo mejor los padres de los padres les habían enseñado de esa forma y que no era su culpa que así lo hubiesen aprendido, por otra parte, se mencionó “los padres pueden hablar y no tienen que pegar” (Sic. Andrés).

-Robar cuando nadie se da cuenta está bien-

“No es adecuado porque no eres empático con otras personas” (Sic. Andrés)

“Podrías perjudicar a otras personas” (Sic. Fernanda).

-Todos debemos ser tratados con respeto, sin importar color de piel, sexo o religión-

“todos valemos lo mismo” (Sic. Andrés), mientras que Erika comenta “todos merecemos respeto” (Sic. Erika)

Durante los procesos reflexivos los adolescentes se notan con gestos de alegría y entusiasmo cuando se les agradecen sus participaciones.

Al finalizar la sesión algunos participantes muestran una mejor comprensión y claridad respecto al pensamiento crítico, sin embargo, algunos otros parecen dudosos. Para nombrar a la sesión, se propone “pensamientos encontrados” (Sic. Erika) y “crítica de emociones” (Sic. Andrés), por lo cual se llega al acuerdo de juntar ambas propuestas.

Por último, es relevante mencionar que los adolescentes muestran sumo interés, participación y colaboración al momento de la organización y propuestas para el cierre del taller. Para culminar la sesión, se les piden propuestas y opiniones a los participantes de cómo les gustaría que fuese el cierre del taller. Por ejemplo, Alberto propone elaborar un cartel de lo que aprendieron, hacer juegos y un intercambio. Sus compañeros lo apoyan en la propuesta del intercambio, además, Erika sugiere llevar comida, a lo cual todos manifiestan estar de acuerdo.

Análisis:

Cohesión: Los adolescentes relatan que su participación aumenta en esta sesión cuando los facilitadores no los observan de forma directa, además, comentan que hubo un mayor desempeño y organización, incluso de León, quien se ha mostrado resistente en externar sus ideas y emociones a profundidad, esto indica que hay una alta comunicación e interrelación de los miembros del grupo, sin embargo, por alguna razón los participantes no quieren mostrarla a los facilitadores.

Esto permite establecer dos hipótesis, la primera consiste en que, al hablar de temas propios de la adolescencia, los participantes desconocen o excluyen a los facilitadores del grupo porque

estos no son adolescentes. La segunda se refiere a que los participantes pueden sentirse evaluados o intimidados por los facilitadores.

Por otra parte, los adolescentes comentan la necesidad de que un integrante del grupo muestre iniciativa y dirija sus compañeros, en esta ocasión Erika se encargó de asignar las tareas a cada uno de sus compañeros y de fomentar su participación, al respecto, León y Alberto parecieron estar relajados al mencionar que Erika fue la dirigente.

Esta acción parece indicar que el grupo necesita de un líder que emerja en situaciones donde se requiere un trabajo colaborativo, además, de que el hecho de tener un líder, exime a los demás participantes de asumir responsabilidades y tomar decisiones.

Proximidad/ Espacio físico: Algunos adolescentes muestran incomodidad e incluso molestias durante la dinámica “¿por qué?” al tener que confrontar y debatir ideas con sus propios compañeros, especialmente cuando Alberto y Andrés debatieron contra Fernanda y Erika sobre si los padres deben educar con golpes a los hijos. Esto muestra que el grupo se percibe como unidad y el hecho de confrontarse entre sí causa un conflicto.

Ciclo de vida: El grupo muestra cercanía en la dinámica del “árbol de problemas”, reflejando concordar en las problemáticas que los atañen como adolescentes, comprendiendo que la adolescencia es una etapa que los permea. Esto indica que los participantes perciben a la adolescencia como una de las características que los identifican como grupo.

Uso de habilidades para la vida: En un inicio los participantes expresan tener confusiones sobre el concepto de pensamiento crítico y su utilidad, por ejemplo.

[El pensamiento crítico es] “Hablar mal de los demás” (Sic. Alberto).

[El pensamiento crítico funciona para] “Criticar las cosas que pensamos” (Sic. Fernanda)

[El pensamiento crítico funciona para] “Decir las cosas que pensamos” (Sic. Erika)

Durante el desarrollo de la sesión algunos participantes como Erika y Andrés utilizan el pensamiento crítico, sin embargo, tienen dificultad para identificarlo, es decir, pueden aplicarlo, pero no saben que lo hacen, por ejemplo, Andrés se cuestiona sobre la veracidad de los objetos que se venden a través de los comerciales televisivos, además, de mencionar que un elemento importante en el pensamiento crítico es la investigación, al respecto Erika comentó que ella buscaría la veracidad de algún producto en internet, sin embargo, buscaría en páginas confiables.

En las dinámicas del “árbol de problemas” y “por qué” los participantes muestran comprender la función del pensamiento crítico al cuestionarse diversas situaciones, sin embargo, al finalizar la sesión y preguntar por los aprendizajes relevantes, ningún participante puede definir qué es el pensamiento crítico, esto puede indicar dos hipótesis.

La primera se refiere a que la habilidad de pensamiento crítico no fue abordada de una forma idónea con los adolescentes y por lo tanto no tienen claridad sobre su significado, mientras que la segunda hipótesis plantea que la confusión y las dudas de los participantes indican que se encuentran en un proceso de asimilación de una nueva y hasta el momento desconocida habilidad, donde se preguntan ¿qué es el pensamiento crítico? mostrando que esta habilidad no se abordó de la forma más óptima, por lo que los participantes no obtuvieron aprendizajes relevantes de esta habilidad.

Cierre del taller

Objetivos: Desarrollar la convivencia grupal y dar cierre al taller

Sesión 11: Por siempre Diderot

Descripción: En esta última sesión asisten seis participantes, todos muestran sumo entusiasmo, interés, y participación, además, parecen estar alegres respecto a la convivencia grupal y con apertura a expresar emociones y pensamientos generados durante el taller.

Las primeras actividades son juegos enfocados a generar una convivencia amena entre los participantes, quienes muestran estar divertidos y entretenidos, por otra parte, refieren identificar el uso de algunas habilidades durante el desarrollo de los juegos, principalmente la escucha activa y autoconocimiento.

Al momento en que el facilitador proporciona los resultados del taller a los adolescentes, estos se notan conmovidos, incluso Alberto expresa tener lágrimas en los ojos, otros participantes como Fernanda y Erika comentan sentir alegría y tristeza al mismo tiempo a causa del fin del taller.

Algunas participaciones de los adolescentes sobre sus aprendizajes, vivencias y emociones generadas en el taller se describen a continuación.

Andrés agradece haber participado en un espacio donde puede confiar en otras personas, además, muestra con algunas lágrimas en los ojos, por su parte, Alberto agradece la realización del taller y rompe en llanto, lo cual conmovió a todos los presentes, Erika comenta a sus compañeros que no lloren porque ella también lo hará si continúan, dando pie un momento emotivo y significativo para facilitadores y participantes.

Por otra parte, se recabaron algunos datos sobre los aprendizajes referidos por los participantes en cada habilidad, donde se observaron la consolidación de algunas habilidades como la empatía, escucha activa, autoconocimiento, identificación y expresión de emociones, mientras que se observó mayor ambigüedad respecto al pensamiento creativo y el pensamiento crítico, a continuación, se describen los datos recabados y proporcionados por cada adolescente:

Sobre la escucha activa: “escuchar a demás personas o compañeros que necesitan hablar

con alguien para desahogarse” (Sic. Erika).

Sobre el autoconocimiento “conocerme más y saber gustos y disgustos que tiene mi cuerpo o mente” (Sic. Erika).

Empatía “compartir los sentimientos con demás personas y ponerme en su lugar para no lastimarlo” (Sic. Erika).

Emociones “expresar mejor mis emociones y controlarme” (Sic. Erika).

Pensamiento creativo “imaginar cosas que tal vez tenga en un futuro” (Sic. Erika).

Pensamiento crítico “ponerme a pensar mis acciones” (Sic. Erika).

Comentario adicional “me sentí muy bien, aprendí a expresarme mejor” (Sic. Erika).

Escucha activa “es para escuchar a tus compañeros” (Sic. Alberto).

Autoconocimiento “para que pienses antes de hacerlo” (Sic. Alberto).

Empatía “en empatía me llevo muchas cosas” (Sic. Alberto).

Emociones “que son muy importantes” (Sic. Alberto).

Pensamiento creativo “pensar cosas” (Sic. Alberto).

Pensamiento crítico “pensar cosas” (Sic. Alberto).

Comentario adicional “me llevo cosas y me quito lo enojo” (Sic. Alberto).

Escucha activa “aprender a escuchar a los demás con atención” (Sic. Jorge).

Autoconocimiento “conocerme a ti mismo” (Sic. Jorge).

Empatía “ponerme o sentir los sentimientos de los demás” (Sic. Jorge).

Emociones “miedo, alegría, tristeza, enojo y afecto ... las emociones” (Sic. Jorge) y agregó una carita feliz.

Pensamiento creativo “a poder pensar en algo o imaginar “(Sic. Jorge).

Pensamiento crítico “a criticar a los demás, pero no herirlos para que mejore” (Sic. Jorge).

Comentario adicional: Jorge refiere que lo más significativo para él fueron las emociones.

Escucha activa “de escuchar a las personas, sean indicaciones o te platicuen” (Sic. Fernanda).

Autoconocimiento “conocerme a mí como soy o como me siento” (Sic. Fernanda).

Empatía “apoyar al que sea, amigos, familiares o conocidos” (Sic. Fernanda).

Emociones “poder expresar lo que sentimos o las de otra persona” (Sic. Fernanda).

Pensamiento creativo “imaginarme cosas y hacerlas, expresar mis ideas” (Sic. Fernanda).

Pensamiento crítico “apoyar a las personas” (Sic. Fernanda) Añade una carita feliz.

Comentario adicional “que fue divertido, emocionante y que jugamos, gracias” (Sic. Fernanda) añade carita feliz.

Escucha activa “a escuchar a los demás” (Sic. Andrés).

Autoconocimiento “conocer más de mí como mis emociones” (Sic. Andrés).

Empatía “sentir lo que sienten los demás” (Sic. Andrés).

Emociones “a conocer las emociones mías” (Sic. Andrés).

Pensamiento creativo “a ser más creativo” (Sic. Andrés).

Pensamiento crítico “pensar más en las cosas” (Sic. Andrés).

Comentario adicional: Carita feliz.

Escucha activa “sirve para aprender a escuchar a otras personas” (Sic. León).

Autoconocimiento “sirve para que me conozca a mí mismo” (Sic. León).

Empatía “sirve para entender a los demás” (Sic. León).

Emociones “aprendí que son con la que nos expresamos” (Sic. León).

Pensamiento creativo “sirve para encontrar soluciones a problemas” (Sic. León).

Pensamiento crítico “no me acuerdo XD” (Sic. León).

Comentario adicional “me sentí bien y las cosas que más me gustaron fueron los juegos” (Sic. León).

Los adolescentes muestran curiosidad y emoción durante el intercambio de regalos, sin embargo, ninguno de ellos quiere ser el primero en pasar, destacan las expresiones de Alberto quien recibe unos calcetines como regalo, añadiendo “los necesitaba” y mostrándose alegre, además de Fernanda quien se le obsequia un libro de mándalas, expresando sentirse emocionada y sumamente alegre.

Al terminar el intercambio, Erika comenta tener un par de regalos más aparte del que le correspondía del intercambio, los cuales fueron dos cajitas de chocolates, una para cada facilitador, comentando sentirse agradecida con el trabajo realizado en el taller.

El taller finaliza con un convivio, donde facilitadores y participantes interactúan entre sí, todos se muestran con alegría y tranquilidad al comer, es importante destacar que algunos de los participantes elaboraron su propio platillo y otros tantos hicieron un esfuerzo importante por llevar alimentos para compartir. Por ejemplo, Alberto trajo un refresco, al igual que Jorge, mientras que Andrés llevó un paquete de frituras, León llevó arroz con leche preparado por su madre, Fernanda trajo una gelatina que ella misma elaboró y Erika llevó arroz rojo, mole y tortillas.

Todos tuvieron oportunidad de comer y probar los alimentos que llevaron los demás. A la

hora de comer, el grupo se dividió en dos, de un lado convivieron Alberto, Andrés y Jorge, mientras que el otro costado tuvo la presencia de Erika, León, Fernanda y los facilitadores, sin embargo, esto no fue ningún impedimento para que todos conversaran.

Respecto al nombre de la última sesión, se comentaron diversas propuestas, algunas de ellas: “Team Diderot” (Sic. Andrés), “los amigos son amigos” (Sic. Fernanda) y “Por siempre Diderot” (Sic. Erika) haciendo alusión a los recuerdos que se encuentran ligados a esta experiencia, por lo cual ese fue el nombre elegido.

Análisis:

Cohesión: Los participantes mostraron convivir de una forma cálida y alegre durante los juegos, en los cuales parecieron divertirse. Principalmente, el buen trato entre compañeros ocurrió durante el convivio, sin embargo, el grupo se dividió en dos, la primera parte estaba conformada por León, Fernanda, Erika y los facilitadores, mientras que la segunda parte del grupo y quienes se sentaron en otra mesa fueron Andrés, Alberto y Jorge, este suceso refleja el término del taller, donde los participantes saben que es la última sesión que compartirán con sus compañeros, el hecho de que se separa el grupo indica que los adolescentes nuevamente se ven como agentes individuales y no como una unidad, este aspecto simbólico parece indicar que el grupo se ha desvanecido y que su existencia adquirió sentido solamente durante el taller.

Proximidad/ Espacio físico: Cuando el facilitador dio lectura a los resultados del taller, el grupo experimentó un suceso afectivo, donde los miembros parecían estar conmovidos, por ejemplo. Alberto rompió en llanto. Erika comentó estar a punto de llorar. Mientras que los demás integrantes del grupo se mantuvieron en silencio. Esto hace evidente que el grupo comparte un vínculo afectivo y el saber que el taller ha llegado a su fin parece causar tristeza, ya que los miembros del grupo no volverán a convivir de la misma forma. Por otra parte, indica que los

adolescentes se están desprendiendo del grupo como unidad y parecen vivir este proceso como un duelo.

Durante el intercambio, diversas emociones surgieron en el grupo, algunos de sus miembros mostraron alegría y emoción al recibir el regalo de sus compañeros.

Por otra parte, Erika le obsequió un regalo a cada facilitador, esto indica que se encuentra agradecida por haber realizado al taller, además, muestra un vínculo afectivo que se forjó a través de las sesiones entre participantes y facilitadores.

El hecho de que los participantes llevaran alimentos para el convivio sugiere dos aspectos. El primero muestra que los participantes tuvieron la intención y disposición por disfrutar y hacer agradable la última sesión hasta el final. El segundo se refiere a que algunos participantes mostraron dedicación en la preparación y esfuerzo con los alimentos que llevaron. Por ejemplo, Erika llevó alimentos que requieren una larga preparación, además de que necesitan de una inversión económica. Fernanda llevó una gelatina que ella misma preparó. León le pidió a su madre que preparará arroz con leche y llevó bastante. Por otra parte, Alberto llevó un refresco, el cual parece algo sencillo a primera vista, sin embargo, hemos podido observar que Alberto tiene fuertes limitaciones económicas, lo que denota que hizo un esfuerzo por llevarlo. Estas acciones, indican que los participantes depositaron emociones y significados en los alimentos, lo cual refleja el afecto y aprecio que tienen hacia el grupo, reflejando que el grupo es importante para cada uno de ellos.

Sobre la importancia y significado del espacio físico, al proponer el nombre de la sesión, se observa que los participantes deciden integrarlo, indicando que el grupo y todas las experiencias que se crearon están anclados al lugar donde se desarrolló el taller. De esta forma se refleja que

los participantes asignaron un significado al espacio físico, donde percibieron al grupo como unidad.

“Team Diderot (Sic. Andrés).

“Por siempre Diderot” (Sic. Erika).

Uso de habilidades para la vida: La principal habilidad que utiliza el grupo en esta sesión es la escucha activa, su uso es evidente en tres momentos del taller.

El primero corresponde a los juegos, donde los participantes escucharon cada instrucción con atención y comprendieron las reglas de cada juego.

El segundo y más relevante corresponde a la lectura de los resultados por parte del facilitador. En este suceso, los participantes escucharon con detenimiento y atención al facilitador, además de que todos los participantes lo miraron mientras este daba la lectura. Este aspecto indica que los participantes identificaron a este suceso como relevante, además de que les competía a todos.

El tercer momento corresponde al intercambio, en este suceso los participantes escucharon atentos y observaron cómo cada uno de los participantes y facilitadores daba y recibía su obsequio. Todos se mantuvieron en silencio cuando no tuvieron que recibir o dar obsequio.

Otra de las habilidades más usadas fue la empatía, la cual fue utilizada principalmente en dos momentos.

El primero ocurre en el intercambio. Cada participante regala lo que estaba a su alcance, por ejemplo. Alberto regala una paleta a León, mientras que Erika le da unos calcetines a Alberto y una caja de chocolates a cada facilitador. Este evento refleja que los participantes comprenden que cada uno de sus compañeros tiene recursos económicos distintos y que lo importante no es el objeto material, sino la intención y afecto que cada uno pone a su obsequio.

El segundo momento sucede cuando el facilitador lee los resultados, aquí los participantes muestran ser empáticos principalmente cuando Alberto rompe en llanto, ya que comprenden que para su compañero fue un momento importante y difícil al mismo tiempo, mostrando su apoyo particularmente Andrés, quien lo toma del hombro sin decir nada.

CAPÍTULO VI DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados en la intervención comunitaria, los puntos a discutir son referentes a la metodología, las habilidades para la vida y las características de la comunidad.

En primera instancia, se debe recordar que el modelo retomado y ajustado para esta intervención fue el propuesto por Mori-Sánchez (2008), el cual permitió conocer a la población de forma directa, así como sus necesidades y problemáticas, esto incluye conocer su visión y realidad de las cosas, la cual puede ser ajena a los agentes externos, como son los facilitadores.

Este modelo no pretende observar a la intervención comunitaria como un laboratorio experimental, sino como una experiencia particular donde sus integrantes son tratados como constructores de la realidad, por lo que los resultados no pueden ni deben ser generalizados, ya que de acuerdo con lo propuesto por Sánchez (2007), el método se determinó a partir de los objetivos planteados, las categorías de análisis y las características de la propia comunidad.

Para definir que la intervención estaría orientada a potenciar las habilidades para la vida de los adolescentes, se realizó una evaluación de necesidades con adolescentes pertenecientes a la comunidad, sin embargo, no necesariamente fueron los asistentes al taller, por lo que puede considerarse una evaluación precursora. De esta forma se legitima lo mencionado por Gómez-Cobos (2008), acerca de que es fundamental escuchar las opiniones de los adolescentes, proporcionando alternativas a su alcance y acorde a sus necesidades.

Estas necesidades tienen que ver con dificultades para relacionarse con otros adolescentes, además de problemáticas que observan en su entorno como violencia, bullying y consumo de sustancias “siempre quieren estar peleando, se molestan por cualquier cosa” “en un tubito fuman algo, se lo quité y lo tiré y me aventó a los de tercero” “te molestan seguido, te irritan, te ponen apodos”, necesidades asociadas al autoconocimiento y formación de identidad “no saben lo que

les pasa”, “no saben lo que quieren” “no sabes dónde encajar, no sabes a que grupo perteneces” y por supuesto, una necesidad por entender y expresar sus emociones “hay cambios de ánimo, un día estás feliz, otro triste y otros días odias a todos” “la mayor parte del tiempo estás triste o enojada” “nos juntamos en el recreo para platicar, cuando sacamos eso, nos hace sentir bien” (sobre las emociones como tristeza y miedo).

Por otra parte, los mismos adolescentes propusieron las alternativas de solución que consideraron viables y con base en ellas, se determinó potenciar sus habilidades para la vida y de esta forma no abordar una problemática específica. Estas alternativas expresadas por los adolescentes demandan un espacio de expresión, al mismo tiempo que sugieren desarrollar sus habilidades sociales “tener amigos que no me echen la culpa” y habilidades emocionales “escuchar sin que te juzguen y regañen” “un apoyo”.

Con esta evaluación cualitativa de necesidades y sus posibles soluciones, se consideró no utilizar instrumentos cuantitativos, ya que los adolescentes demandaban un espacio para expresarse y ser escuchados, no el cuantificar sus habilidades. De esta forma y como lo propone Pedrowicz, et al. (2006), se les hace saber a los adolescentes que ellos son los constructores activos de su vida, reconociendo y validando sus aportes en la realidad.

La ausencia de estos instrumentos cuantitativos implica que, los resultados y avances obtenidos de cada sesión son una visión general y muestran que no existe una medición cuantificada de los conocimientos previos y posteriores de los participantes, por lo cual no se puede asegurar que los cambios que obtuvieron los adolescentes se deben exclusivamente al taller.

Por otra parte, es importante resaltar que una temática como lo son las habilidades para la vida, requiere un abordaje de manera distinta a las convencionales, en la cual es importante realizar

una forma de relación diferente con los adultos, especialmente con las figuras de autoridad en el contexto escolar, es decir, en las intervenciones convencionales los adolescentes toman un rol receptivo y los adultos que suelen ser vistos como profesores o maestros realizan una función de modelo, lo que impide a los adolescentes expresar sus pensamientos y emociones, ya que los adolescentes se perciben juzgados por los adultos de forma cotidiana en la escuela y “los maestros te confunden, te echan la culpa de algo que no hiciste” e imposibilitados para expresarse “cuando pasa algo, no te dejan dar tu versión” “el carácter de los profes es difícil”, esta percepción que se tiene sobre los adultos, requiere ofrecer una forma alternativa de vinculación con los adolescentes.

En estas intervenciones convencionales los adultos suelen dar por hecho las necesidades que tienen los adolescentes, sin necesariamente considerar sus opiniones. De esta manera Martínez (2014), avala que los actores sociales principales sean los participantes y los docentes adopten una postura secundaria donde ejercen un rol de soporte, por lo que la intervención comunitaria es única, al igual que sus resultados. De esta manera se legitima lo dicho por Melero (2017), acerca de que el éxito de las intervenciones comunitarias depende de su método, en el cual los participantes desarrollan un rol protagónico, en estas intervenciones comunitarias el factor diferencial son los procesos reflexivos e interactivos.

En este aspecto, las experiencias de los participantes fueron lo más relevante del desarrollo de la intervención y se buscó desarrollar habilidades de utilidad para sus vidas.

Como se mencionó previamente, para esta intervención se decidió utilizar una bitácora en la cual se recopiló la mayor información posible a través de citas narrativas y observaciones directas que los facilitadores hacían de los adolescentes, además, los productos generados como los dibujos e historias que los participantes realizaron en la intervención, fueron utilizados en el análisis de los resultados. Es fundamental señalar que, al finalizar cada sesión, los facilitadores

realizaban un intercambio de ideas y reflexionaban sobre los elementos y participaciones destacadas, los cuales posteriormente se utilizaban para diseñar la siguiente sesión, de esta manera los instrumentos de recolección de información cualitativa sustentan la planeación de las sesiones y el desarrollo de cada una de las habilidades abordadas.

Es relevante considerar que el uso de instrumentos cuantitativos hubiese dado un rumbo distinto a la intervención, pero con un desarrollo diferente en las sesiones, tanto para facilitadores como para los participantes.

Esto corrobora lo mencionado por Mantilla (1999), acerca de que las intervenciones basadas en habilidades para la vida tienen la premisa de generar diversas oportunidades de pensar, actuar y sentir, lo que se enriquece dando valía a las palabras y acciones de los participantes.

En el caso específico de este modelo, las evaluaciones buscan conocer si la intervención favoreció los beneficios y condiciones de vida de la comunidad, lo cual se desglosa a continuación.

Para abordar la discusión en torno a las habilidades para la vida, es necesario recordar que esta intervención buscó potenciarlas y no resolver una problemática en específico, tomando esta consideración, se comentan los siguientes hallazgos.

Los resultados muestran que las habilidades sociales y las emocionales fueron las de mayor interés y aprendizaje para los participantes, ya que son las que más reportan en los procesos reflexivos al finalizar cada sesión. Para que las habilidades sociales y emocionales se desarrollaran se utilizaron actividades por equipos o dinámicas en las que todos participaron, en estas actividades los adolescentes tuvieron que considerar las opiniones, emociones y dificultades de sus compañeros.

Al inicio de la intervención la mayoría de los adolescentes mostró dificultad para expresar sus opiniones e interactuar con los demás, algunos participantes guardaban silencio al preguntarles

sobre los conceptos de cada habilidad, evitaban el contacto visual o trataban de no intervenir a menos que fuera necesario. Al finalizar la intervención, la mayoría de los participantes podían realizar conversaciones entre sí y trabajar de una forma colaborativa, incluso con el transcurrir de la intervención mostraron afecto y consideración por sus compañeros.

En este sentido, los hallazgos parecen mostrar que las habilidades sociales permitieron una mejor convivencia, pero también, posibilitaron que los adolescentes expresaran afecto y colaboraran entre sí. Esto muestra que las habilidades sociales representan un primer punto a trabajar con los adolescentes, quienes suelen mostrarse inicialmente con dificultades para relacionarse con sus pares, principalmente si no los conocen.

Uno de los aspectos más relevantes de la intervención fue el trabajo de las habilidades emocionales, ya que los participantes mostraron dificultad para expresar emociones como la tristeza y el miedo, sin embargo, en todas las actividades estuvieron comprometidos y con intención de participar, incluso aunque esto supusiera un reto para ellos. Estos hallazgos pueden explicarse de mejor forma con la evaluación final, en la cual los adolescentes hacen referencia a como las habilidades desarrolladas en la intervención se encuentran ligadas a sus propias emociones. En otras palabras, los adolescentes externaron sus emociones con sus compañeros al percibir que estos utilizaban sus habilidades sociales, principalmente la empatía y escucha activa, lo que, al parecer, conllevó un trato recíproco. Por otra parte, esto concuerda con lo mencionado por Montero (1996, citada por Montero, 2004), acerca de que compartir emociones, es una forma de participación.

A continuación, se mencionan algunas expresiones de los participantes en las cuales se aprecia la vinculación que hacen de los aprendizajes obtenidos de cada habilidad con sus propias

emociones y las de sus compañeros, lo cual permite discutir la multi-utilidad de las habilidades para la vida.

Sobre la empatía:

“Compartir los sentimientos con demás personas y ponerme en su lugar para no lastimarlos” (Sic. Erika).

“Ponerme o sentir los sentimientos de los demás” (Sic. Jorge).

Sobre el autoconocimiento:

“Conocerme a mí como soy o como me siento” (Sic. Fernanda).

“Conocer más de mi como mis emociones” (Sic. Andrés).

Sobre la escucha activa:

“Escuchar a demás personas o compañeros que necesitan hablar con alguien para desahogarse” (Sic. Erika).

Sobre el pensamiento crítico:

“A criticar a los demás, pero no herirlos para que mejore” (Sic. Jorge).

Es preciso recordar que esta fue una intervención comunitaria y que las habilidades más relevantes fueron las que se acoplaron a las necesidades e intereses de los adolescentes, en este caso, las habilidades emocionales y sociales, esto se puede constatar con algunas frases de la evaluación final en las cuales se observan elementos asociados a las emociones como lo refiere Erika “me sentí muy bien, aprendí a expresarme mejor” y Alberto “me llevo cosas y me quito lo enojo”. Por otra parte, León y Fernanda hicieron referencia como elementos significativos de la intervención las dinámicas que posibilitaron la interacción con sus compañeros, una dificultad que

ambos participantes mostraron en las sesiones “me sentí bien y las cosas que más me gustaron fueron los juegos” “fue divertido, emocionante y que jugamos, gracias”.

Sobre las habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y el pensamiento creativo los adolescentes mostraron dificultad para conceptualizarlas o describirlas, sin embargo, muestran mayor facilidad para utilizarlas. Esto puede deberse a una deficiencia en la transmisión y desarrollo de la habilidad. Otra explicación posible a este suceso reside en que las actividades realizadas para las habilidades cognitivas involucraron mayores elementos para la reflexión intrapersonal y no interpersonal. Esto puede llevarnos a pensar que las habilidades sociales y las habilidades emocionales tuvieron un mayor impacto porque los adolescentes dieron prioridad al desarrollo grupal y no al individual, planteando la hipótesis de que el sentido de unidad del grupo promovió un mayor desarrollo de las habilidades donde se necesita interrelacionarse con otros y no las habilidades donde los adolescentes tiene que reflexionar en aspectos individuales, pese a que en todo momento se trataron de realizar actividades que involucraran la participación de todos los adolescentes.

Por otra parte, en esta intervención se encontró que los adolescentes utilizaron habilidades sociales como la empatía y la escucha activa cuando el grupo expresó sus emociones, además reconocieron sus emociones al abordar las habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, esto muestra como lo refiere Mantilla (1999), que las habilidades para la vida, pese a estar categorizadas en sociales, emocionales y cognitivas, no son excluyentes, es decir, una misma habilidad puede aplicarse a distintas situaciones y son viables de utilizarse bajo diversos contextos.

Es preciso resaltar que la participación de los adolescentes durante la intervención favoreció el desarrollo de las habilidades para la vida, permitiendo la obtención de aprendizajes

personales y grupales descritos de forma previa, estando en concordancia con Mori- Sánchez (2011), quien afirma que la participación en las intervenciones comunitarias permite la transformación del grupo y su contexto, de esta manera, es posible pensar que los aprendizajes que el grupo de adolescentes experimentó en la intervención, tuvieron un impacto fuera de esta.

Otro elemento fundamental en la participación de los adolescentes fue retomar sus propuestas, por ejemplo, realizar un intercambio y un convivio fueron dos actividades propuestas por el grupo y las cuales mostraron a los adolescentes comprometidos e incluso sus padres estuvieron involucrados de forma indirecta, esto fue visible porque en el intercambio cada participante se esforzó por dar un detalle a sus compañeros y en el convivio, algunos participantes y sus padres pusieron esmero por llevar un alimento pese que algunos tienen importantes limitaciones económicas, además, es relevante comentar que algunos alimentos fueron preparados por los mismos adolescentes, comprobando lo propuesto por Bang (2014), acerca de que la participación se promueve haciendo uso de reuniones, festivales y espacios de recreación.

Algunos de los principales recursos que promovieron la participación de los adolescentes fueron los relacionados a la expresión artística, como el dibujo y la dramatización, así como las tareas de esfuerzo físico y el juego, las cuales permitieron crear un ambiente de convivencia y diversión, concordando con Mantilla (1999), quien refiere que estos recursos son útiles en las intervenciones basadas en habilidades para la vida.

En relación con la participación de los adolescentes, podemos establecer áreas de oportunidad y mejoras específicas para siguientes intervenciones teniendo en cuenta las observaciones de este trabajo, las cuales se describen a continuación.

Realizar actividades al aire libre: Sobre este aspecto, los adolescentes mostraron mayor interés y participación cuando las dinámicas fueron realizadas al aire libre, además, al inicio de la

intervención los mismos adolescentes comentaron que les interesaba realizar actividades fuera del aula, sin embargo, se decidió realizar las actividades en el aula para aislar a los participantes de actores sociales externos y porque una gran parte de las actividades requerían mobiliario como pizarrón y sillas. Solamente en actividades específicas se consideró salir al patio.

Considerar nuevas problemáticas y necesidades que puedan emerger durante la intervención: Aunque se consideraron las necesidades y problemáticas de los adolescentes, también es cierto que estas pueden cambiar de acuerdo a las circunstancias.

Como se ha mencionado de forma previa, la intervención fue dirigida a potenciar habilidades para la vida pensando en situaciones que viven de forma cotidiana y que se presentan en su contexto inmediato, no para resolver una problemática específica como lo refieren otros autores. Para siguientes intervenciones, es factible orientar el trabajo a las relaciones familiares, ya que en la evaluación de necesidades y durante la ejecución de la intervención surgieron elementos para considerar relevante el trabajo con los familiares, específicamente los padres.

Algunos de los comentarios más destacados de la evaluación de necesidades que plantean considerar el trabajo con la familia se refieren al trato que tienen los padres con sus hijos “su mamá no le presta atención, se sienten abandonados” “la mamá le decía que no era planeada”. Además, el trabajo familiar, podría evitar que los adolescentes asumieran las consecuencias de las decisiones de los padres “hay depresión en casa, los papás se divorcian o tienen problemas” “sus papás se pelearon y le echaron la culpa a él”.

En el mismo sentido, las alternativas de solución que proponen los adolescentes, son focalizadas a un trabajo específico y complejo que va más allá de la presente intervención “pasar tiempo juntos con la familia” “más atención de los papás”.

Además de las necesidades y soluciones asociadas a la familia mostradas previamente, durante la intervención, hubo dos momentos en los que Alberto, uno de los participantes, mostró interés por integrar a sus padres en las actividades. El primer momento ocurrió en la sesión 5 “emocuerpo”, en la cual, Alberto mostró interés de que su madre pudiese conocer sus emociones, las cuales Alberto plasmó y representó en papel. El segundo momento se vincula a la sesión 10 “crítica de emociones y pensamientos encontrados” en la que Alberto propuso hacer un cartel grupal en el cual se mostrara a los padres de familia los principales aprendizajes de la intervención.

Si bien es cierto que las relaciones familiares no fueron abordadas en la presente intervención, sí estuvieron consideradas, sin embargo, se optó por no integrarlas, ya que la intervención hubiese tenido un desarrollo distinto, con posibilidades de dejar de lado a los adolescentes como protagonistas y centrando la intervención en la familia. Por otra parte, es preciso considerar que los conflictos de los adolescentes con los padres son esperados en esta etapa, ya que como mencionan Knobel (1988), y Urbano y Yuni (2014), los adolescentes necesitan desprenderse de sus padres, ya que esto les permitirá desarrollarse de forma independiente como individuos. De esta manera, al considerar la diferenciación de los adolescentes y sus familias como un elemento relevante para el desarrollo individual, el trabajo con las habilidades para la vida fue centrado exclusivamente en los adolescentes.

Retroalimentar a los facilitadores al terminar de abordar cada habilidad: Este punto resulta de gran relevancia ya que la intervención fue diseñada y desarrollada a través de los avances observados de forma continua en las sesiones, sin embargo, el realizar una retroalimentación por parte de los adolescentes hacia los facilitadores al terminar el abordaje de cada habilidad, pudo haber detectado deficiencias en el desarrollo de habilidades específicas como el pensamiento

crítico y el pensamiento creativo, dando oportunidad de realizar ajustes y modificaciones pertinentes para que dichas habilidades se consolidaran.

Dedicar más sesiones para desarrollar las habilidades cognitivas: Los resultados obtenidos reflejan que las habilidades cognitivas fueron las que presentaron mayor ambigüedad y confusión con los participantes, esto puede deberse a que se dedicó las últimas dos sesiones a estas habilidades, las cuales pudieron haber tenido un mayor desarrollo agregando otras sesiones para su abordaje. Esto ocurrió porque se consideró ampliar y profundizar más en las habilidades emocionales, lo cual redujo el margen de trabajo para las habilidades cognitivas como son el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Como se ha mostrado anteriormente, el trabajo con adolescentes requiere considerar la interacción con sus pares, sus vínculos afectivos y significados compartidos, por esta razón, las habilidades para la vida con adolescentes conforman uno de los dos temas centrales de este trabajo, mientras que el segundo tema se refiere a la intervención comunitaria. Ambos tópicos son complementarios y no se excluyen entre sí, de esta manera es relevante discutir el apartado que constituye a la intervención comunitaria.

Durante la presente intervención, se han utilizado de forma indistinta y como sinónimos las palabras; adolescentes, actores sociales, participantes y comunidad. Estas palabras se encuentran íntimamente ligadas. Las categorías de comunidad propuestas por Montero (2004) como son la cohesión, proximidad y el proceso históricamente vivido pueden ser observadas e identificadas en la presente intervención. Los principales aspectos que reflejan la construcción de una comunidad son que el grupo logró compartir vínculos afectivos y psicológicos de unidad, construyeron y utilizaron un sistema de reglas de convivencia, apoyo y solidaridad. Además, se

identificaron bajo un proceso temporal que afecta a todos por igual, es decir, su transición adolescente.

Como lo propone Mantilla (1999), en esta intervención los adolescentes fueron los principales actores sociales, dando pie a que los facilitadores realizaran un rol de soporte o secundario, garantizando que las habilidades para la vida se desarrollan en función y beneficio de los adolescentes, la comunidad existente. De esta manera, el papel que adoptaron los facilitadores resulta importante para la construcción de la comunidad, porque ayudó a dar una dirección a la intervención, ya que, como afirma Melero (2017), las formas tradicionales de intervención suelen tener una escasa credibilidad en la población, aunado a sus limitaciones, lo que sugiere una exploración de distintos métodos en los cuales se promueve la participación activa. Estas medidas fueron trascendentes para no replicar otros talleres y clases escolares donde los adultos imponen las formas de pensar y actuar, esto ayudó a que el grupo de adolescentes tratara a los facilitadores como parte de su convivencia, incorporándolos a las actividades y participando como parte del grupo y no como agentes externos. Al respecto, Pedrowicz et al. (2006), avalan el rol secundario de los facilitadores, reconociendo que los adolescentes son los principales constructores de sus vidas y aceptando su incidencia en la realidad.

Al respecto, uno de los principales aspectos que dan valía al taller es el reconocimiento de la comunidad de adolescentes, quienes reiteraron haber obtenido aprendizajes sobre las habilidades para la vida, pero también, un espacio de expresión y convivencia distinta, esto se observa principalmente al finalizar el taller, donde algunos participantes se muestran conmovidos y otros mencionan de forma directa estar agradecidos. Por ejemplo, Andrés agradeció haber participado en un espacio que le permitió confiar en los demás “gracias porque aquí pude confiar en otros”, Erika regaló chocolates a los facilitadores como una forma de agradecimiento “yo tengo un par de

regalos más... para ustedes”, mientras que Alberto agradeció a los facilitadores por realizar el taller y posteriormente rompió en llanto “quiero agradecer porque hicieron esto” y posteriormente Erika se mostró conmovida “no lloren o me van a hacer llorar a mí”.

Por otra parte, los adolescentes depositaron un significado al espacio físico donde se llevó a cabo la intervención. Este espacio físico no era habitual para la mayoría, sin embargo, con el transcurrir de las sesiones se fue consolidando como un espacio familiar, donde la comunidad adquiriría un sentido de existencia y convivencia. Esto puede observarse con el nombre que asignaron los participantes a tres sesiones.

Sesión 1. “Diderot; Lo imposible” (Sic. Andrés y Jorge).

Sesión 9 “Pensamiento dulce de Diderot” (Sic. Andrés).

Sesión 11 “Por siempre Diderot” (Sic. Erika).

De esta manera se comprueba lo referido por Ander-Egg (2005, citado por Carbajal, 2011) y Montero (2004), acerca de que la delimitación espacial y las relaciones que forman los participantes con lugares físicos y simbólicos resultan de gran importancia para la construcción y desarrollo de una comunidad.

Uno de los principales desafíos de este trabajo es la deserción de las participantes, ya que el grupo de adolescentes se redujo con el transcurrir de las sesiones, es importante señalar que todas las deserciones corresponden a participantes mujeres. Las razones para abandonar la intervención son multicausales. En las primeras tres sesiones desertaron dos participantes, la primera fue por causas desconocidas ya que únicamente se presentó a la primera sesión, mientras que la segunda deserción se debe a dificultades de la participante para asistir a la intervención. En este sentido, las deserciones más destacadas fueron las de Mariana y Cintia, quienes asistieron hasta la sexta sesión y posteriormente no volvieron, en ambos casos, las causas son desconocidas.

Con relación a las últimas deserciones, Mariana y Cintia formaron un vínculo de amistad desde la primera sesión, pese a que en un inicio comentaron no conocerse, existían elementos que hacían dudar a los facilitadores de esta aseveración. Estas dos participantes mostraron molestia y dificultad para convivir con sus compañeros, principalmente cuando estaban separadas, de esta forma se difiere de lo establecido por Knobel (1988), acerca de que los adolescentes suelen buscar la uniformidad en los grupos y sentirse sobreidentificados con otros adolescentes, ya que pareciera que tanto a Mariana como Cintia les fue difícil ser parte del grupo, sin embargo, este mismo autor señala que los adolescentes se encuentran en un proceso de búsqueda de identidad donde reconocen su singularidad bio-psico-social, tratando de ser reconocidos por sus pares como individuos, esto podría explicar que Mariana y Cintia abandonaran la intervención, al buscar diferenciarse del grupo. Aunque ambas aseveraciones parecen contradictorias no son excluyentes, ya que todos los adolescentes son diferentes entre sí, viven y expresan la adolescencia de distintas formas, como lo mencionan Corrales et al. (2017), y Silva (2007).

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

En este trabajo se buscó desarrollar habilidades para la vida en adolescentes de secundaria, así como proveer un espacio de reflexión y expresión grupal e individual. Los resultados obtenidos demuestran que se lograron los objetivos del taller, a continuación, se retoman las principales conclusiones que permitió establecer esta intervención.

Para la identificación y expresión tanto de emociones como de pensamientos, el uso de diversos recursos artísticos, como la dramatización, el dibujo y la danza permitieron que los adolescentes participaran de una forma activa, comunicando y compartiendo sus experiencias y sensaciones con el grupo, además, estos recursos favorecieron que la convivencia grupal fuese amena en su mayoría. Estos recursos también posibilitaron que los adolescentes escucharan con atención e interés a sus compañeros, permitiendo que comprendieran sus emociones y pensamientos sin juzgarlos.

Para que los adolescentes reflexionaran sobre la forma en que interactúan con los demás y poder desarrollar las habilidades sociales fue necesario realizar actividades en parejas, equipos y grupales, esto permitió a los adolescentes, conocer y ser conocidos por sus compañeros en un ambiente de respeto y con objetivos en común que requerían cooperación y tolerancia. De la misma forma, las actividades en equipo y grupales tuvieron un impacto en la manera en que los adolescentes se relacionaban porque se percataron de que sus problemáticas, emociones y vivencias eran similares al resto de sus compañeros, así mismo y como paso previo, los participantes tuvieron que identificar cosas de sí mismos que ignoraban, en otras palabras, para que los participantes reconocieran similitudes con sus compañeros, primero tuvieron que conocerse a sí mismos. Esto favoreció que los adolescentes trataran a sus compañeros de la misma forma que ellos esperaban ser tratados al exponer sus opiniones y emociones frente a los demás.

En el mismo sentido de las relaciones que establecieron los participantes con sus pares, uno de los aspectos más destacados de esta intervención fue el desarrollo del grupo como una comunidad y su concepción de unidad, esto se benefició por las habilidades para la vida que los adolescentes desarrollaron. Los adolescentes suelen ser una comunidad desorganizada o flotante, en el sentido de que sus límites geográficos no están claramente definidos, no suelen percibirse como unidad pese a que tienden a buscar la pertenencia grupal, además, en muchos casos no se asumen como constructores de la realidad. Esta intervención permite observar que las habilidades sociales, emocionales y cognitivas potencian el desarrollo de una comunidad, ya que posibilita que los adolescentes se percaten de una semejanza en sus problemáticas y recursos, compartir e intercambiar vínculos afectivos, así como percibirse como agentes de transformación que inciden en la realidad. Por otra parte, la convivencia de los adolescentes de forma frecuente cada semana en un mismo horario y espacio físico permitió que la comunidad definiera sus límites geográficos y les atribuyera un significado a las instalaciones. De esta forma la comunidad desarrolló una identidad y sentido de existencia, que aunado a las habilidades mencionadas previamente permitieron que la comunidad se consolidara y fuese estable, al menos de forma temporal, específicamente en las últimas sesiones.

Como se ha señalado de forma previa, el rol que desempeñaron los facilitadores fue fundamental para llevar a cabo la intervención y sus resultados. La función que desarrollaron los facilitadores permitió que los adolescentes se expresaran de forma genuina. En esta intervención los facilitadores ocuparon un lugar secundario, privilegiando y validando las ideas y experiencias de los participantes, esta característica hizo posible que los adolescentes fueran tratados de una forma distinta a las convencionales, donde los adultos (profesores y padres) suelen imponer las formas de pensar y actuar. En este sentido, retomar las experiencias y anécdotas de los

participantes para describir y ejemplificar las habilidades para la vida favoreció que los adolescentes reflexionaran sobre ellas, además de validar y reconocer la importancia de sus experiencias como actores sociales. De esta forma, los facilitadores pasaron a ser parte del grupo, participando en las actividades de la misma forma que los adolescentes, con la diferencia de que los facilitadores describían las habilidades a trabajar, además de promover la reflexión y expresión. Esto incluye que los facilitadores compartieron experiencias y anécdotas propias, las cuales favorecieron para desarrollar un ambiente de confianza.

De forma final me permito concluir que la intervención fue exitosa porque los objetivos establecidos fueron alcanzados, descritos de manera previa. Además, y de forma relevante, los participantes depositaron significados y emociones a la intervención. Esto hace pensar que la intervención realizada va más allá de un trabajo académico, ya que para los participantes tuvo un significado y utilidad en sus vidas, después de todo es preciso recordar que uno de los objetivos de las ciencias sociales es buscar un beneficio humano, el cual considero fue alcanzado pese a las limitaciones que esta aseveración implica.

Algunas sugerencias puntuales a considerar en futuras investigaciones relacionadas a intervenciones comunitarias con adolescentes y el desarrollo de habilidades para la vida son las siguientes:

- Es fundamental dedicar mayor tiempo para integrar el análisis y aportaciones reflexivas que hace cada adolescente al finalizar la sesión, ya que guiará el desarrollo y planificación de las sesiones siguientes y una integración más completa sobre los resultados.

- Integrar a los padres y madres de los adolescentes en la intervención podría abrir distintas habilidades a desarrollar, sin embargo, también podría disminuir la participación de los adolescentes.
- De ser posible, utilizar registros audiovisuales y otros materiales observables para un análisis más completo de la intervención.

Referencias

- Almada, M. & Rojas, N. (2016). *Programa de prevención de violencia en el noviazgo con adolescentes de secundaria con problemas de comportamiento*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Andrade, P., Alfaro, L. B., Montes de Oca, A., Pérez de la Barrera, C. & Sánchez, M. E. (2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Revista Española de drogodependencias*, 35 (1), 67-77.
- Arango, C. (2009). La convivencia en los escenarios de la intervención psicosocial comunitaria. En C. Arango, M. Ávila, S. Buelga, G. Musitu, & A. Vera. (Eds.), *Psicología social comunitaria* (pp. 126-140). Trillas.
- Aranda, D. J. (2017). *Los cuentos como recurso resiliente para fomentar habilidades para la vida*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asún, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria: Algunos presupuestos teóricos. En I. Fernández, J. Morales, & F. Molero. (Eds.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 31-55). Desclée de Brouwer.
- Ávila, A. (2019). *Talleres para el desarrollo de habilidades para la vida a través de estrategias cognitivo-conductuales en jóvenes gimnastas*. (Informe de servicio social). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13 (2), 109-120.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*.

Ministerio del interior.

- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil, (coord.), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp. 154-173). Universidad de Zaragoza.
- Buelga, S. & Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico comunitarias. En C. Arango, M. Ávila, S. Buelga, G. Musitu & A. Vera. (Eds.), *Psicología social comunitaria* (pp. 55-80). Trillas.
- Cabello, V. & Undurraga, C. (2010). Monitoras comunitarias para el aprendizaje y el cambio. *Perspectivas CEES-UC*, 1 (10), 1-31.
- Cantera, L. (2004) Psicología comunitaria de la salud. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera & M. Montenegro. (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 37-54) UCO.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132.
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*.
- Casas, J. J. y Ceñal, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 10 (1), 20- 24.
- Castellanos, J. (1993). Psicología, prevención e infancia en riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*. 2 (4), 57-68.
- Castro, M. E. (1999). Modelo Chimalli. El escudo protector de la prevención. *Liberaddictus*, 1-6.
- Castro, M.E., Llanes, J. y Margain, M. (2003). *El Modelo Preventivo Chimalli: la*

autoevaluación y el empoderamiento mediante un movimiento comunitario con componentes científicos y de desarrollo humano. Liberaddictus 75.

Castro, M. E., Margain, M. & Llanes, J. (2005). *Una propuesta de prevención de riesgos psicosociales con enfoque de género.* 1-8.

Choque, R. & Chirinos, J. L. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica. *Revista de Salud Pública, 11* (2), 169-181.

Columbié, B., Guerrero, I., Fermoselle, Z., Hernández, A., Oliveros, Y. & De la Caridad, Y. (2008). Intervención comunitaria sobre embarazo en la adolescencia en el municipio El Salvador. *Revista Información Científica, 58* (2), 1-14.

Cocoletzi, N. & Herrera, A. (2014). *Taller de inteligencia emocional para adolescentes.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Coria, M. Y. & Gutiérrez, B. E. (2017). *Elaboración y evaluación de un taller de riesgo psicosocial en adolescentes de 12 a 15 años, mediante una intervención preventiva breve.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Corrales, A., Quijano, N. & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas: un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22* (1), 58-65.

Corzo, G., Gómez, S., Paola, C. & Steven J. (2017). El método clínico más allá del consultorio: La relación de la clínica con la intervención del psicólogo

- comunitario. *Revista electrónica Pysconex*, 9 (14), 1-16.
- De Freitas Gonçalves, M. (2004). Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psyche* 13 (2), 131-142.
- Díaz, D., Loreto, M. & Cumsille, P. (2003). Participación Comunitaria en Adolescentes: Desafíos Para la Promoción de la Salud. *Revista de Psicología*, 12 (2) 53-70.
- Fernández-Poncela, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educar*, 50 (2), 445- 466.
- Figueroa, M. (2014). *Evaluación de un programa piloto de agresión entre pares escolares y conducta sexual de riesgo en educación secundaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galera, V. & Molina, M. (2016). La escucha activa. En Díez, A., Brotons, V. & Rovira, J. (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. (pp. 467 477). Universitat d'Alacan.
- Gámez, Y., Bou, Y., Jarrosay, R., Jaca, A. & Anaya, A. (2017). Intervención comunitaria sobre sexualidad en adolescentes de Venezuela. *Revista Información Científica*, 96 (2), 213-221.
- Gómez-Carrera, M. (2017). *La toma de decisiones en adolescentes desde las habilidades para la vida. Una propuesta de intervención educativa*. (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez-Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista*

- Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 105-122.
- Gómez, L. & Hombrados, I. (1992). Sentido de comunidad y privacidad. *Revista de Psicología Social*, 7 (2), 213-226.
- González-Araya, M. y Quesada, L. (2014). El desarrollo de habilidades para la vida en la educación carcelaria: una alternativa dialéctica. *Pensamiento actual*, 14 (22), 123-139.
- Güemes, M., Ceñal, M.J. & Hidalgo, M.I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*, 5 (1), 7-22.
- Heras, A., De La Riestra, M. & Burin, D. (2010). Participación y metodologías: Análisis de dispositivos específicos en el marco de las políticas recientes en argentinas. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 59-92.
- Herrera, G. (2019). *Habilidades para la vida*. Edex.
<http://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Hombrados, M. I. (2013). *Manual de psicología comunitaria*. España: Síntesis
- Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México y Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2012). *Manual de Habilidades Para la Vida: Para facilitadores institucionales de HpV del Instituto de Enseñanza Media Superior. Estrategia preventiva por una juventud libre de adicciones*. (pp. 1-108).
- Jiménez, M. y Salas, A. (2011). Intervención comunitaria sobre promoción y prevención de VIH/SIDA en adolescentes. *Revista información científica*, 73 (3).
- Knobel, M. (1988) El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury, & M. Knobel. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. (pp. 35-103) Paidós.

- Linares, D. y Loyo, D. (2016). *La cultura de buentrato: Taller psicoeducativo para niños de 10 a 12 años*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loewenson, R., Laurell, A., Hogstedt, C., D'Ambruoso, L. & Shroff, Z. (2014). *Investigación-acción participativa en sistemas de salud: Una guía de métodos*. Canadá: EQUINET.
- López, F. (2015). Adolescencia: Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *Adolescere*: 5 (3), 9-17.
- López, G. S & García, A. C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 73-83.
- López-Navarrete, G., Perea-Martínez, A., Padrón-Martínez, M., Espinoza-Garamendi, E., & Lara-Campos, A. (2014). Entrevista con el adolescente. *Acta Pediátrica de México*, 35 (3), 229-237.
- López-Pozuelo, M. (2011). Colección de juegos infantiles: Juegos con los ojos vendados. Museo del juego.
- Lozano, A. (2014). Teoría de las Teorías sobre la Adolescencia. *Última década proyecto juventudes*, (40),11-36.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*.
- Mantilla, L. (1999). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.
Fe y alegría.

- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: Una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28 (63), 61-89.
- Martuccelli, D. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educação & Realidade*, 41 (1), 155-174.
- Maya-Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22 (2), 187-211.
- Medina, Y. (2018). *Propuesta de un programa de intervención para la prevención del cyberbullying dirigido a adolescentes de secundaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Melero, J. C. (2017). La prevención comunitaria del abuso de drogas: una apuesta por la participación ciudadana. *Revista española de drogodependencias*, 42 (4), 48-52.
- Mojarro, L., Herrera, I. & Servín, L. (2017). Entrenamiento en habilidades para la vida como estrategia para la atención primaria de conductas adictivas. *Psicología Iberoamericana*, 25 (2), 63-69.
- Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de Formació del Professorat*.4 (1), 1-5.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera & M. Montenegro. (Eds.), *Introducción a la Psicología*

- Comunitaria* (pp. 3-16). UCO.
- Morales, M., Benitez, M, & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 99- 113.
- Mori-Sánchez, M. (2008) Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Revista peruana de psicología*, 14, 81-90.
- Mori-Sánchez, M. (2011). Los programas de intervención comunitaria desde la perspectiva de sus actores. *Liberabit* 17 (1), 59-66.
- Muuss, R. (1994). *Teorías de la adolescencia*. 4ta ed. Paidós.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (1998). La danza, factor de promoción ético moral en adolescentes marginados. *Educación física y deportes*. 54, 12-20.
- Musitu, G. (2004). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Comunitaria. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera & M. Montenegro. (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 3-16). UCO.
- Obregón, T. (1993). El adolescente estudiante. Experiencia docente. *Perfiles Educativos*, (60), 1-6.
- Organización Mundial de la Salud (2019). Salud del adolescente.
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Papalia, D., Wendkos, O. & Duskin, F. (2005). *Desarrollo humano*. McGraw Hill interamericana.
- Pedrowicz, S., Artagaveytia, L. & Bonetti, J.P. (2006). *Salud y participación adolescente*. Palabras y juegos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: UNICEF.

- Ramírez, M. (2014). *Impacto de un programa de prevención sobre la autoestima y regulación emocional en adolescentes*. (Tesis de Especialidad). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, V. (2018). *Intervención basada en la resiliencia de los padres para prevenir conductas adictivas en adolescentes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salinger, J. D. (1951). *El guardián entre el centeno*. Editorial Alianza.
- Sánchez, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria: un enfoque integrado*. Pirámide.
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo incentivar la recreación física de los adolescentes de 15 a 17 años en la comunidad? *PODIUM. Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*. (14), 1-10.
- Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. INJUVE.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). (s,f). *Habilidades para la vida; Guía práctica y sencilla para el Promotor Nueva Vida*.
- Subiela, J.A., Abellón, J., Celdrán, A. I, Manzanares, J. & Satorres, B. (2014). La importancia de la escucha activa en la intervención enfermera. *Enfermería global*, 34 (1), 276- 292.
- Tenorio, L. (2017). *Habilidades para la vida: programa para la prevención de la agresión entre pares en adolescentes de secundaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNICEF (s.f). *Habilidades para la vida; Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*.

Urbano, C. & Yuni, J. (2014). *Psicología del desarrollo: Enfoques y perspectivas del curso vital*. Editorial Brujas.

Vargas- Llosa, M. (1963). *La ciudad y los perros*. Editorial Alfaguara.

Ventosa, V. (2007). Participación, juventud e intervención comunitaria. *Papeles Salmantinos de Educación* 9, 299-311.

Wiesenfeld, E. (2014). La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2), 6-18. doi:10.5027

Anexos

Anexo 1: Formato de entrevista semi-estructurada

Edad:

Género:

Ocupación:

Características de la comunidad

¿Cómo describes a la etapa de la secundaria?

¿Tú que piensas/sabes de la adolescencia?

¿Cuáles son las actividades que más realizas con tus amigos/as?

¿Qué es lo más importante para ti?

¿A qué se dedican las personas de tu edad?

Espacios donde se desarrollan/ubicaciones geográficas

¿Dónde te sientes más cómodo/a?

¿En qué lugares pueden reunirse los adolescentes?

¿En qué lugares convives más con tus amigos/as?

De los adolescentes que conoces, ¿de qué pueblo, colonia o barrio son la mayoría?

Recursos y problemas

¿Cuáles consideras son los problemas a los que se enfrentan los adolescentes?

¿Qué haces cuando tienes un problema?

¿Quiénes son las personas en que más confías?

¿Cuándo tienes algún problema, a donde puedes acudir?

¿Tus amigos/as tienen problemas parecidos a los tuyos, cuáles son?

Necesidades

¿Qué consideras hace falta para que los adolescentes estén mejor?

¿Qué cosas te gustan de ser adolescente?

¿Qué cosas no te gustan de ser adolescente?

Anexo 2. Evaluación de necesidades

Evaluación de necesidades.

Para la evaluación de necesidades de la comunidad se realizaron entrevistas a actores clave, además se consideraron elementos recabados a través de la observación del facilitador, experiencias previas con adolescentes de la comunidad y comentarios de los padres de familia.

Los adolescentes, principales actores de esta intervención mencionaron tener problemas en diversos escenarios, principalmente dificultades con la familia, relaciones interpersonales con los amigos y las parejas, problemas con figuras de autoridad en la escuela como profesores y prefectos, embarazos no deseados, además de dificultad para definir su identidad y manejar sus emociones.

Por otra parte, los padres de familia refieren como una problemática el no poder establecer una relación cercana con sus hijos, además de dificultades para comunicarse con ellos y comprenderlos, otras problemáticas referidas de los padres se vinculan con el rendimiento académico y el establecimiento de límites.

A continuación, se presentan algunas frases textuales acerca de las necesidades y problemáticas de los adolescentes.

Categoría	Problemática/necesidad
Familia	“hay depresión en casa, los papás se divorcian o tienen problemas” “su mamá no le presta atención, se sienten abandonados” “su mamá le decía que no era planeada” “sus papás se pelearon y le echaron la culpa a él” “a mi primo no le gusta que su hermana se esté drogando” “los papás ya no te ponen atención”
Relaciones interpersonales	“te molestan seguido, te irritan, te ponen apodos” “los novios, siempre están llorando, porque la engañó o ya no la quería” “amigos tóxicos, en vez de ayudarte te critican” “los mayores molestan a los menores” “Se pelean con los otros, por las novias” “siempre quieren estar peleando, se molestan por cualquier cosa”

“hay un niño que tiene problemas de aprendizaje y le están pegando, el no hace nada y lo empujan”

“en un tubito fuman algo, se lo quité y lo tiré y me aventó a los de tercero”

Figuras de autoridad
en la escuela

“los maestros te confunden, te echan la culpa de algo que no hiciste”

“cuando pasa algo, no te dejan dar tu versión”

“el carácter de los profes es difícil”

Identidad

“no saben lo que les pasa”

“no saben lo que quieren”

“no sabes dónde encajar, no sabes a que grupo perteneces”

“es un motivo de expresarse mal” (sobre la adolescencia)

Manejo de emociones

“hay cambios de ánimo, un día estás feliz, otro triste y otros días odias a todos”

“la mayor parte del tiempo estás triste o enojada”

“a veces quiero morir”

“cuando vamos a la iglesia con una maestra puedo sacar mis expresiones”

“se lo cuento a mis amigos, encuentro la manera de ya no quedarme con eso”
(sobre las emociones como tristeza y miedo)

“nos juntamos en el recreo para platicar, cuando sacamos eso, nos hace sentir bien” (sobre las emociones como tristeza y miedo)

“empezó a llorar y lo abrazamos”

“empezaron a llorar y yo también”

“mis amigos y yo nos contamos sentimientos”

Las alternativas propuestas por los adolescentes para enfrentar o resolver sus problemáticas son las siguientes:

“escuchar sin que te juzguen y regañen”

“pasar tiempo juntos con la familia”

“apoyarlo y darle un abrazo”
“no tengo una respuesta, no se les puede entender”
“tener amigos que no me echen la culpa”

“más atención de los papás”
“un apoyo”
“separarlos por grado”
“ir con un psicólogo y que ayude en mis problemas”

Dentro de los recursos mencionados por los adolescentes, se encuentran las redes de apoyo entre sus amistades, además de que al presentar un problema tratan de platicarlo y conversarlo.

Otras redes de apoyo que mencionan son los familiares, principalmente primos o hermanos de edades similares.

De acuerdo a las problemáticas y alternativas de solución anteriormente citadas, las problemáticas de los adolescentes pueden resumirse en 3 principales categorías; relaciones interpersonales (incluyendo a la familia), autoconocimiento y regulación de emociones.

Con los datos recolectados, es posible pensar en una intervención orientada a facilitar y fomentar redes de apoyo en los miembros de la comunidad, autoconocimiento de sí mismos como individuos.

En la intervención es relevante proporcionar un lugar de expresión y reflexión, donde los adolescentes puedan plasmar sus pensamientos y emociones, las cuales no pueden expresar en sus contextos familiares, además de proporcionar herramientas que puedan utilizar en situaciones futuras, como la empatía, asertividad, regulación de emociones, el pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Anexo 3: Consentimiento informado del taller

El propósito de este documento es brindarle información sobre el contenido, objetivos y duración del taller “Creciendo en conjunto, nuestras habilidades para la vida”; el cual será impartido en escuela Diderot por el psicólogo Ernesto Eslava Reyes de la Facultad de Psicología de la UNAM bajo la supervisión de la Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez, profesora de esta institución.

El objetivo de este taller es que los adolescentes desarrollen habilidades para la vida como son la expresión y el manejo de emociones, así como el desarrollo de la empatía y de habilidades de comunicación interpersonal, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Se realizarán 11 sesiones que serán impartidas semanalmente los días miércoles de 3 a 4:15 de la tarde, del 2 de octubre al 11 de diciembre. Cada sesión tendrá una duración aproximada de 75 minutos y las sesiones serán registradas a través de medios audiovisuales en caso de ser requerido con el único objetivo de resguardar la información.

Es importante que usted tenga conocimiento de que su **anonimato** y el de su hija(o) adolescente está garantizado, manteniéndose en **confidencialidad** toda la información recabada, dado que sus nombres no serán reproducidos en ningún documento. Los datos recolectados serán utilizados únicamente con fines académicos.

La participación en este proyecto es **voluntaria**, sin embargo, es importante que su hija(o) asista a todas las sesiones antes mencionadas. El taller no conlleva ningún riesgo, es gratuito y no tiene ninguna compensación por su participación, además de contar con la aprobación de la escuela.

Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez
Coordinadora de Acción Social
Escuela Diderot.

Autorización

Confirmando que he leído y comprendido la información de este documento, así como resuelto mis dudas acerca de estas actividades educativas. Me siento satisfecha (o) con la información proporcionada y accedo a que mi hija (o) participe en éste proyecto.

Nombre y firma del padre/madre o tutor: _____

Nombre del menor: _____

Fecha: _____

Acepto que la imagen de mi hijo aparezca en las fotografías que se usan para difundir el proyecto con el fin de buscar apoyo de particulares e instituciones Sí / No

Nombre y firma: _____

CUESTIONARIO

Datos del menor:

Nombre: _____

Nombre(s) _____ Apellido Paterno _____ Apellido Materno _____
Sexo: Niño Niña Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Grado escolar: _____

Actualmente vive con:

Padre Madre Hermanos(as) Abuelo Abuela
 () Otras personas: Especifique _____

De las personas con quienes vive el menor de edad, indique en la siguiente tabla los datos que se le solicitan.

EJEMPLO:			
Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación
Madre	29	Secundaria inconclusa	Ama de casa

Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación

De las personas anteriormente mencionadas, ¿Quién o quiénes se encarga(n) de los cuidados diarios del menor?

Padre Madre Hermanos(as) Abuela Abuelo
 Otras personas: Especifique _____

¿El menor recibe algún tratamiento médico o psicológico? Especifique diagnóstico e institución a la que acude.

Muchas gracias

Anexo 4: Cartas descriptivas del taller y caja de herramientas

Sesión 1: Diderot; Lo imposible

Objetivo: Realizar un primer contacto con los participantes del taller, además de conocer sus expectativas e inquietudes.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Apertura del taller.	Explicar el objetivo general del taller y su importancia Explicar la forma de trabajo en las sesiones	Bienvenida.	Ninguno	10 minutos
Expectativas del taller	Conocer las expectativas de los participantes sobre el taller Escuchar las propuestas y comentarios de los participantes acerca del taller	A mí me gustaría..	Diario de campo (para el facilitador)	5 minutos
Dinámica de Presentación	Conocer a los participantes y facilitadores Desarrollar la participación activa	Te quiero presentar a...	Ninguno	20 minutos
Dinámica de presentación	Conocer el nombre de los participantes de forma divertida Desarrollar la participación activa	Nombres con iniciales	Ninguno	10 minutos
Dinámica de integración	Conocer características de los participantes Desarrollar la participación activa	Dado del conocimiento	Un dado	10 minutos
Acuerdos generales	Construir de forma colaborativa acuerdos y reglas de comportamiento dentro del taller	Construyendo acuerdos	Papel bond Marcadores Cinta adhesiva	10 minutos

Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos
--------	--	----------------------	--------------------------------	------------

Descripción de las actividades

Bienvenida

Se saludará a los asistentes, de manera posterior se explicará el objetivo del taller y sus alcances, incluyendo la dinámica de trabajo, horarios y estructura de las sesiones.

A mí me gustaría...

Los participantes darán a conocer las cosas que esperan del taller, los temas que desean abordar y cómo les gustaría que fuera la dinámica, además, de mencionar lo que esperan aprender en el taller.

Te quiero presentar a...

En parejas, cada persona contará sobre sus gustos e intereses a su compañero, de forma posterior y de manera grupal, cada persona presentará a su compañero relatando la información anteriormente proporcionada.

Nombres con iniciales

Cada participante dirá su nombre y un animal que comience con la inicial de su nombre, posteriormente, todos los participantes mencionarán el nombre de la persona y el animal que había seleccionado.

Dado del conocimiento

Se asignará una característica a cada una de las caras de un dado, posteriormente, cada participante lanzará el dado y tendrá que contar a sus compañeros la característica correspondiente.

Construyendo acuerdos

Los participantes levantarán la mano y dirán los acuerdos que quieren establecer, los cuales serán escritos en papel bond, incluyendo formas de comportamiento, valores, etc.

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

En esta primera sesión se les preguntará si existen dudas sobre la dinámica del taller, los acuerdos o los nombres de sus compañeros, además, se les preguntará si desean comentar algo de forma adicional. Además, se les preguntará a los participantes qué nombre le pondrían a la sesión.

Sesión 2: Empatía activa

Objetivo: Reconocer y desarrollar la escucha activa y empatía con los adolescentes del taller.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Dinámica de presentación	Conocer el nombre de los participantes de forma divertida Desarrollar la participación activa	Limón Limón	Ninguno	5 minutos
Escucha activa	Reconocer alternativas para la resolución de problemas Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa Desarrollar la creatividad	El nudo	Ninguno	15 minutos
Escucha activa	Desarrollar la escucha activa Desarrollar la empatía Desarrollar la participación activa	Escucha	Ninguno	20 minutos
Formulación de la empatía y escucha activa	Describir que es la empatía. Describir que es la escucha activa. Reconocer los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre la empatía y la escucha activa.	Descripción de conceptos	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Empatía y escucha activa	Desarrollar la creatividad	La plastilina	Tarjetas con acciones a realizar	15 minutos

	Desarrollar un espacio de autoconocimiento			
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Limón Limón

Se formará un círculo, los facilitadores darán la instrucción de que al escuchar las palabras Limón Limón los participantes tendrán que mencionar su propio nombre, al decir Fresa Fresa mencionarán el nombre de su compañero de la izquierda y al decir Mango Mango mencionarán el nombre de su compañero de la derecha, aumentando la velocidad de forma gradual.

El nudo

Los participantes formarán un círculo, se tomarán de las manos con una persona que no sea la que se encuentra de manera inmediata a un lado y entrelazando sus manos, de tal manera que formarán un nudo humano, posteriormente tratarán de deshacer el nudo sin soltarse de las manos (Pedrowicz et al., 2006).

Al terminar la dinámica, los participantes comentarán cómo se sintieron y qué tuvieron que realizar para deshacer el nudo.

Escucha

En parejas, cada persona se pondrá de frente a su compañero, establecerán contacto visual sin realizar intervenciones o gestos mientras escuchan a la otra persona por turnos, cada persona es libre de contar a su compañero lo que desee (Acosta, 2015).

Posteriormente se discutirá con el grupo acerca de sus sensaciones y pensamientos durante la dinámica.

Descripción de conceptos

Se les preguntará a los participantes los pensamientos, ideas y recuerdos que tienen acerca de los conceptos de empatía y escucha activa, posteriormente los facilitadores comentarán a que se refieren ambos conceptos y retomarán algunos ejemplos.

La plastilina

Cada participante sacará una tarjeta, la cual indicará una acción a realizar, los demás compañeros tratarán de entender y adivinar a qué acción u objeto se refiere, al finalizar la actividad los participantes comentarán cómo descifraron la acción que actuó su compañero.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, se retomó de Serrano (2015).

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Además, se les preguntará las impresiones que se llevan sobre la empatía y escucha activa, posteriormente, se les preguntará a los participantes qué nombre le pondrían a la sesión.

Sesión 3: Actuaciones de sentimientos

Objetivo: Desarrollar la empatía y escucha activa con los participantes del taller, además de reconocer el autoconocimiento.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Seguimiento de la sesión anterior	Reconocer el trabajo realizado previamente Recordar aspectos relevantes de la empatía y la escucha activa.	Recapitulación	Ninguno	10 minutos
Formulación del autoconocimiento	Describir que es el autoconocimiento Reconocer los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre el autoconocimiento.	Descripción del autoconocimiento	Ninguno	5 minutos
Autoconocimiento Empatía Escucha activa	Identificar características en común con sus compañeros Desarrollar la participación activa	Bingo	Herramienta 1 Bolígrafos	30 minutos

	Desarrollar un espacio de autoconocimiento			
Empatía Escucha activa	Identificar el uso de la escucha activa Reconocer alternativas para resolver problemas Desarrollar la escucha activa Desarrollar participación activa Desarrollar la empatía	Podría funcionar	Tarjetas con conflictos	20 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Recapitulación

De manera voluntaria los participantes comentarán las actividades realizadas la sesión anterior, además de los aprendizajes o aspectos relevantes que recuerden sobre la empatía y la escucha activa.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, la estructura se retomó de Tenorio (2017).

Descripción del autoconocimiento

Se les preguntará a los participantes sobre los pensamientos, recuerdos e ideas que tienen sobre el autoconocimiento, posteriormente, el facilitador comentará y describirá el autoconocimiento, retomando algunos ejemplos.

Bingo

Se le entregará a cada participante una hoja de bingo, a continuación, se les pedirá que caminen dentro del salón buscando a compañeros que coincidan con las preguntas de la hoja y se escribirá su nombre en el espacio en blanco. Se puede realizar una pregunta por persona y después se debe pasar a otra. La persona que responda todas las preguntas primero gritará ¡Bingo! (Pedrowicz et al., 2006).

Podría funcionar

En parejas tomarán una tarjeta donde se planteará un conflicto cotidiano (ejemplo: permiso para salir con los amigos), tendrán que actuarlo y resolverlo, al finalizar los demás participantes dirán la forma en que ellos lo hubieran resuelto y comentarán si han experimentado dicha situación.

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Se hará énfasis en los aprendizajes sobre la empatía, la escucha activa y el autoconocimiento, además, se les preguntará a los participantes qué nombre le pondrían a la sesión.

Sesión 4: Autopático

Objetivo: Desarrollar la empatía, escucha activa y autoconocimiento con los participantes del taller

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Seguimiento de la sesión anterior	Reconocer el trabajo realizado previamente Recordar aspectos relevantes de la empatía, escucha activa y autoconocimiento.	Recapitulación	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Autoconocimiento, escucha activa y empatía	Desarrollar la participación activa Desarrollar un espacio de autoconocimiento	Competencia en equipos	Revistas Tijeras Plumones Lápiz adhesivo Papel bond Mascadas	45 minutos (15,5,10,10,5)

	<p>Desarrollar la empatía</p> <p>Desarrollar la creatividad</p> <p>Emplear la empatía, el autoconocimiento y la escucha activa</p>		<p>Preguntas sobre los personajes</p> <p>Imágenes que dibujar</p>	
Autoconocimiento	<p>Identificar las habilidades para la vida empleadas</p> <p>Describir los aprendizajes obtenidos sobre la empatía, la escucha activa y el autoconocimiento.</p> <p>Desarrollar un espacio de autoconocimiento</p> <p>Apoyar la consolidación de habilidades para la vida</p>	Identificación de habilidades	<p>Herramienta 2</p> <p>Bolígrafos</p>	10 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Recapitulación

De manera voluntaria los participantes comentarán las actividades realizadas la sesión anterior, además de los aprendizajes o aspectos relevantes que recuerden del autoconocimiento, la escucha activa y la empatía.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, la estructura se retomó de Tenorio (2017).

Competencia en equipos

Se dividirán en dos equipos al azar, posteriormente se realizarán las siguientes actividades:

1. Cada equipo elegirá su nombre, además de construir su propio escudo o símbolo.

Esta actividad fue elaborada retomando la estructura de la dinámica “póster personal” de Pedrowicz et al. (2006).

2. Cada equipo formará una fila, al estilo de teléfono descompuesto, el primer integrante recibirá un mensaje, el cual tendrá que transmitir a través de susurros a su siguiente compañero. La última persona en recibir el mensaje, tendrá que mencionarlo y ganará el mensaje que tenga más similitud con el original.

3. Los miembros del equipo le describirán las características de un animal a otro de sus compañeros, el representante del equipo tendrá que dibujar el animal en el pizarrón sin saber con exactitud el animal descrito.

4. Un miembro de cada equipo tendrá que responder a 3 preguntas sobre personajes históricos de México, sus compañeros podrán darle pistas.

5. Un miembro por cada equipo se vendará los ojos y tendrá que realizar una carrera a ciegas, sus compañeros de equipo podrán guiarlo a través de la palabra.

Identificación de habilidades

Los participantes llenarán un formato donde se les preguntará acerca de las habilidades utilizadas durante la actividad anterior.

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Se hará énfasis en las habilidades que utilizaron durante la sesión, además se les preguntará a los participantes qué nombre le pondrían a la sesión.

Sesión 5: Emocuerpo

Objetivo: Reconocer y desarrollar la identificación de emociones con los participantes del taller

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Formulación de emociones	Describir qué son las emociones Reconocer los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre las emociones.	Descripción de conceptos	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Identificación de emociones Autoconocimiento	Describir e identificar emociones a través de sensaciones corporales Desarrollar un espacio de autoconocimiento	Abanico de emociones	Reproductor de audio Herramienta 3 Bolígrafos/colores	15 minutos
Identificación de emociones Autoconocimiento	Identificar emociones a través del cuerpo Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la escucha activa Desarrollar la empatía	La silueta	Papel kraft Plumones Trozos de tela Crayolas	40 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Descripción de conceptos

Se les preguntará a los participantes los pensamientos y recuerdos que tienen acerca de las emociones, posteriormente los facilitadores explicarán las funciones de las emociones y se retomará la técnica de MATEA para explicar cada emoción.

Abanico de emociones

Se reproducirán distintas piezas musicales y se les pedirá a los participantes que pongan atención en las sensaciones corporales que presentan al escuchar las canciones, posteriormente se les pedirá que pongan una emoción a cada sensación corporal que identificaron. Esta actividad se retomó de Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México y Universidad Autónoma de la Ciudad de México (IAPA & UACM, 2012).

La silueta

En parejas, cada persona trazará la silueta de su compañero en papel kraft, posteriormente cada persona tendrá que identificar las emociones que sienten en cada parte de su cuerpo y plasmarlas en la silueta utilizando diversos materiales.

Posteriormente cada persona presentará su propia silueta, explicando sus componentes y significados.

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Además, se hará énfasis sobre las sensaciones corporales y emociones que experimentaron durante la sesión, posteriormente los participantes propondrán distintos nombres para la sesión.

Sesión 6: Escucha de emociones

Objetivo: Reconocer la identificación de emociones y el autoconocimiento con los participantes del taller, además de desarrollar la empatía y la escucha activa.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Seguimiento de la sesión anterior	Reconocer el trabajo realizado previamente Recordar aspectos relevantes de las emociones y sus funciones	Recapitulación	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Identificación de emociones Autoconocimiento	Describir e identificar emociones a través de actuaciones Desarrollar un espacio de autoconocimiento	Lenguaje corporal	Tarjetas con partes del cuerpo y emociones	15 minutos

	Desarrollar la creatividad			
Identificación de emociones Autoconocimiento	<p>Describir e identificar emociones a través de gestos y expresiones</p> <p>Desarrollar un espacio de autoconocimiento</p> <p>Desarrollar la creatividad</p> <p>Desarrollar la escucha activa</p> <p>Desarrollar la participación activa</p>	Dando las noticias	Ninguno	20 minutos
Identificación de emociones Autoconocimiento	<p>Desarrollar la identificación de emociones</p> <p>Desarrollar un espacio de autoconocimiento</p> <p>Desarrollar la escucha activa</p> <p>Desarrollar la empatía</p> <p>Desarrollar la participación activa</p>	Dados de emociones	Dado de papel con una emoción en cada cara	20 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Recapitulación

De manera voluntaria los participantes comentarán las actividades realizadas la sesión anterior, además de los aprendizajes o aspectos relevantes que recuerden sobre las emociones.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, la estructura se retomó de Tenorio (2017).

Lenguaje corporal

Se formará un círculo, cada participante pasará al centro y tomará dos tarjetas, donde estarán escritos una parte del cuerpo y una emoción, las cuales tendrá que actuar, por ejemplo: una pierna feliz o un ojo enojado, los demás compañeros tratarán de adivinar (Pedrowicz et al., 2006).

Dando las noticias

Se formará un círculo, el facilitador dará una noticia a su compañero de la derecha con gestos y expresiones de una emoción seleccionada, la siguiente persona tiene que transmitir la noticia a su compañero de la derecha de la misma forma y con la misma emoción.

Al llegar el turno nuevamente del facilitador, dirá la misma noticia, pero con una emoción distinta, la cual tendrá que ser expresada nuevamente con gestos y señas correspondientes a la nueva emoción seleccionada.

Después de 4 o 5 rondas, los participantes comentarán como se sintieron transmitiendo una noticia acompañada de distintas emociones, además de comentar la importancia de las expresiones y gestos.

Esta dinámica se adaptó para el presente taller, se retomó la estructura de actividad “se murió pepito” de Acosta (2015).

Dados de emociones

Cada participante lanzará el dado y tendrá que contar una anécdota, experiencia o recuerdo significativo referente a la emoción resultante del lanzamiento de dado, sus compañeros escucharán atentamente y al finalizar de hablar la persona que lanzó el dado, podrán hacerle preguntas o comentarios.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, retomando la estructura de la dinámica “dados de sentimientos” de Pedrowicz et al. (2006).

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Los participantes comentarán las emociones y sensaciones que experimentaron durante la sesión y propondrán distintos nombres para la sesión.

Sesión 7: Las cinco emociones de MATEA

Objetivo: Desarrollar la identificación de emociones, además de reconocer formas distintas para la expresión y manejo de emociones con los participantes del taller.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Seguimiento de la sesión anterior	Reconocer el trabajo realizado previamente Recordar aspectos relevantes de las emociones y sus funciones	Recapitulación	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Identificación y expresión de emociones	Identificar emociones a través del dibujo Promover el uso del dibujo como expresión de emociones Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la creatividad	Dibujo rebasado	Hojas blancas Colores	15 minutos
Identificación y expresión de emociones	Reconocer alternativas para la expresión y manejo de emociones Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la creatividad Desarrollar la participación activa	Las mil alternativas expresivas	Marcador de pizarrón	10 minutos
Manejo y expresión de emociones	Describir la estrategia de alto afectivo	Alto afectivo	Marcador de pizarrón Herramienta 4	10 minutos

	Reconocer alternativas para la expresión y manejo de emociones Desarrollar la identificación de emociones Desarrollar la escucha activa			
Manejo y expresión de emociones	Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa Usar la estrategia de alto afectivo	Alto afectivo en acción	Ninguno	20 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Recapitulación

De manera voluntaria los participantes comentarán las actividades realizadas la sesión anterior, además de los aprendizajes o aspectos relevantes que recuerden.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, la estructura se retomó de Tenorio (2017).

Dibujo rebasado

Se les pedirá de forma individual, que cada participante piense en una emoción que le haya causado malestar y que alguna vez le ha rebasado, además de como actuó en aquel evento, posteriormente dibujarán lo que pensaron.

Las mil alternativas expresivas

Cada participante describirá su dibujo de la actividad anterior, a continuación, sus compañeros mencionarán si alguno de ellos ha experimentado una situación similar y como actuó en ese momento, los cual será anotado en el pizarrón.

Alto afectivo

El facilitador comentará el concepto de alto afectivo y sus componentes, además de ejemplificarlo retomando las experiencias mencionadas en las actividades anteriores (IAPA & UACM, 2012).

Alto afectivo en acción

Los participantes se dividirán en dos equipos al azar, posteriormente elegirán el dibujo/experiencia de alguno de los miembros del equipo y tendrán que representarla a través de la actuación aplicando la estrategia del acto afectivo (IAPA & UACM, 2012).

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Se hará énfasis en las emociones experimentadas durante la sesión y se los participantes elegirán el nombre para la sesión.

Sesión 8: Auto-si

Objetivo: Desarrollar la identificación de emociones, además de reconocer formas distintas para la expresión y manejo de emociones con los participantes del taller.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Seguimiento de la sesión anterior	Reconocer el trabajo realizado previamente Recordar aspectos relevantes de las emociones y sus funciones	Recapitulación	Marcador de pizarrón Pizarrón	15 minutos
Identificación y expresión de emociones	Reconocer la expresión de emociones Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa	Lo que pienso de ti y quiero escribir	Hojas blancas Cinta adhesiva Plumines	20 minutos

	Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la empatía			
Manejo y expresión de emociones	Reconocer la expresión de emociones Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la creatividad Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa	El recuerdo alegre y afectuoso	Ninguno	20 minutos
Reconocimiento de aprendizajes sobre las emociones	Describir los aprendizajes obtenidos sobre las emociones	Lo que aprendí de las emociones	Herramienta 5 Bolígrafos	10 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de las actividades

Recapitulación

De manera voluntaria los participantes comentarán las actividades realizadas la sesión anterior, además de los aprendizajes o aspectos relevantes que recuerden.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, la estructura se retomó de Tenorio (2017).

Lo que pienso de ti y quiero escribir

Cada participante tendrá una hoja blanca pegada en la espalda mientras camina por el aula. En la hoja sus compañeros anotarán una característica que le defina o algo que piense de esa persona, se excluyen las groserías o comentarios agresivos. Al terminar de escribirle a cada

compañero, los participantes leerán el contenido de su hoja. En plenaria cada participante comentará como se sintió al respecto.

El recuerdo alegre y afectuoso

Cada participante se pondrá en una posición cómoda y cerrará los ojos, se realizarán 4 respiraciones profundas para relajar el cuerpo de los participantes, a continuación, recordará y revivirá una situación que haya compartido con otra persona y le proporcionará suma alegría o afecto, posteriormente cada participante contará al grupo el recuerdo que pensó y comentará de qué forma le expresó su afecto o alegría a la otra persona.

Lo que aprendí de las emociones

En la herramienta 5, cada participante escribirá lo que aprendió de las emociones y lo que piensa al respecto de ellas, posteriormente lo comentará al grupo.

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Además, se les preguntará a los participantes el nombre que le pondrían a la sesión.

Sesión 9: Pensamiento dulce de Diderot

Objetivo: Reconocer y desarrollar el pensamiento creativo con los adolescentes del taller.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Formulación del pensamiento Creativo	Describir que es el pensamiento creativo Reconocer los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre el pensamiento creativo y/o la creatividad	Descripción de conceptos	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Pensamiento creativo	Desarrollar la creatividad Desarrollar un espacio de autoconocimiento Desarrollar la participación activa	Al son del cuerpo	Reproductor de audio	10 minutos

	Activar físicamente			
Pensamiento creativo	<p>Desarrollar la creatividad</p> <p>Desarrollar la escucha activa</p> <p>Desarrollar la participación activa</p> <p>Desarrollar un espacio de autoconocimiento</p> <p>Promover el uso del dibujo como expresión de ideas y pensamientos</p> <p>Promover el trabajo en equipo</p>	Experiencia gourmet	<p>Herramienta 6</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Marcador de pizarrón</p> <p>Pizarrón</p>	25 minutos
Pensamiento creativo	<p>Desarrollar la creatividad</p> <p>Desarrollar la escucha activa</p> <p>Desarrollar la participación activa</p> <p>Desarrollar un espacio de autoconocimiento</p> <p>Promover el uso del dibujo como expresión de ideas y pensamientos</p>	El invento resuelve-problemas	<p>Hojas blancas</p> <p>Colores</p> <p>Crayolas</p> <p>Plumines</p>	20 minutos
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

	significativas de la sesión para los participantes			
--	--	--	--	--

Descripción de las actividades

Descripción de conceptos

Se les preguntará a los participantes las ideas, recuerdos o sensaciones que tienen acerca del pensamiento creativo y/o la creatividad Posteriormente los facilitadores describirán en que consiste el pensamiento creativo.

Al son del cuerpo

Los participantes formarán un círculo mientras que el facilitador se encontrará en el centro, posteriormente el facilitador comenzará a realizar movimientos corporales mientras suena música de fondo, los participantes tendrán que imitar los movimientos del facilitador, posteriormente otra persona ocupará el lugar del centro y tendrá que realizar los movimientos que sus compañeros imitarán. Los movimientos pueden ser realizados acorde a la música o de forma libre (Pedrowicz et al., 2006).

Experiencia gourmet

Se les pedirá a los participantes que piensen en 5 ingredientes o elementos comestibles típicos de nuestro país que más les gusten, pueden ser verduras, frutas, legumbres, insectos, animales, etc.

Los participantes llenarán un cuadro con los elementos en los que pensaron, posteriormente comentarán sus ingredientes en pareja.

Al finalizar, en parejas se les pedirá crear un platillo con los ingredientes seleccionados, el platillo puede existir o ser imaginario, posteriormente o dibujarán en el pizarrón y comentarán como se les ocurrió el platillo o en que pensaron para inspirarse (IAPA & UACM, 2012).

El invento resuelve problemas

Se les pedirá a los participantes que piensen en un problema que hayan experimentado a lo largo de su vida, a continuación, realizarán un invento el cual pueda resolver la problemática en la que pensaron y lo dibujarán.

Al finalizar, se realizarán diversas preguntas acerca del problema en que pensaron, en que consiste su invento y cómo funciona, además de saber su nombre si tuviese alguno.

Esta dinámica se adaptó para el presente taller, la estructura se retomó de la actividad “el país de los inventos al revés de Acosta (2015).

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Posteriormente, los participantes comentarán en qué casos utilizaron el pensamiento creativo y le darán un nombre a la sesión, en esta ocasión, todos tendrán que proponer un nombre, haciendo uso del pensamiento creativo.

Sesión 10: Crítica de emociones y pensamientos encontrados

Objetivo: Reconocer y desarrollar pensamiento crítico con los adolescentes del taller.

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Formulación del pensamiento Crítico	Describir que es el pensamiento crítico. Reconocer los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre el pensamiento crítico.	Descripción de conceptos	Marcador de pizarrón Pizarrón	10 minutos
Pensamiento crítico	Desarrollar el pensamiento crítico Desarrollar la creatividad Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa Desarrollar un espacio de autoconocimiento Promover el uso de las habilidades para la vida	El árbol de problemas	Papel kraft Marcadores	20 minutos
Pensamiento crítico	Desarrollar el pensamiento crítico	¿por qué?	Herramienta 7.	20 minutos

	Desarrollar la escucha activa Desarrollar la participación activa Desarrollar un espacio de autoconocimiento Promover la reflexión y el cuestionamiento			
Cierre	Retomar los conocimientos, aprendizajes y vivencias significativas de la sesión para los participantes	¿Qué aprendimos hoy?	Bitácora (para el facilitador)	10 minutos

Descripción de actividades

Descripción de conceptos

Se les preguntará a los participantes las ideas y pensamientos que tienen acerca del pensamiento crítico. Posteriormente los facilitadores describirán en que consiste el pensamiento crítico.

El árbol de problemas

En un papel bond con el dibujo de un árbol grande, los participantes anotarán en las raíces las principales problemáticas que tienen los adolescentes, en la parte superior del árbol, escribirán las habilidades para la vida que ellos consideren pueden utilizar para resolver o aminorar los problemas establecidos. Posteriormente, comentarán el trabajo realizado.

Esta dinámica se adaptó para el presente taller, la estructura se retomó de Lowenson et al. (2014).

¿Por qué?

Los participantes formarán una fila por estaturas. El facilitador dará lectura a una serie de afirmaciones y en cada una de ellas cada participante se moverá a la izquierda indicando que están de acuerdo con esa afirmación o a la derecha indicando que se encuentran en desacuerdo, los participantes que no elijan ninguna de las dos opciones se quedarán en el centro, posteriormente los participantes que están de acuerdo y en desacuerdo argumentarán las razones por las cuales

tomaron esa decisión y las personas del centro tendrán que elegir qué postura tomar con los argumentos anteriormente señalados.

Esta actividad fue adaptada para el presente taller, se retomó la estructura y oraciones de IAPA & UACM (2012).

¿Qué aprendimos hoy?

Se inicia una conversación con el grupo donde se les preguntará acerca de cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión (Linares & Loyo, 2016).

Se hará énfasis en las posibles dudas del pensamiento crítico y posteriormente, los participantes elegirán el nombre para la sesión.

Sesión 11: Por siempre Diderot

Objetivo: Desarrollar la convivencia grupal y dar cierre al taller

Tema	Objetivos	Técnicas	Materiales	Tiempo
Convivencia grupal	Desarrollar la convivencia grupal Desarrollar la escucha activa	Los cubiertos	Ninguno	10 minutos
Convivencia grupal	Desarrollar la convivencia grupal Desarrollar la escucha activa	Dibujar con los ojos vendados	Pañuelos Marcador de pizarrón	10 minutos
Convivencia grupal	Desarrollar la convivencia grupal	Pasar la pelota	Pelota pequeña	10 minutos
Divulgación de resultados	Retroalimentar las observaciones y resultados	La carta	Anexo 3	5 minutos

Despedida y retroalimentación escrita	Retroalimentar a los facilitadores	Comentarios finales	Herramienta 8	10 minutos
Convivencia grupal	Desarrollar la convivencia grupal	Intercambio	Regalo simbólico y nota de cada participante	10 minutos
Convivencia grupal	Desarrollar la convivencia grupal	Convivio	Diversos alimentos	20 minutos

Descripción de actividades

Los cubiertos

Se formará las sillas en forma de círculo, posteriormente, cuando el facilitador diga cuchillos todos se pararán de sus asientos, cuando menciona cucharas todos se sientan y cuando diga cubiertos todos cambian de lugar.

Dibujar con los ojos vendados

Se elegirá a un participante, se le mostrará una palabra escrita (un animal o un objeto), el participante tendrá que dibujar al animal u objeto con los ojos vendados, mientras que sus compañeros tendrán que adivinar qué representa el dibujo, poniéndose de acuerdo entre sí (López-Pozuelo, 2011).

Pasar la pelota

Se formará un círculo, los participantes tendrán que pasar una pelota de un integrante a otro, pero no podrán utilizar las manos, tendrán que utilizar únicamente su cuello, la pelota no deberá tocar el suelo.

La carta

El facilitador dará lectura a una carta de propia autoría, donde comunicará los resultados y observaciones realizadas durante el taller.

Comentarios finales

Los participantes escribirán sus comentarios sobre el taller y retroalimentarán a los facilitadores.

Intercambio

Se realizará un intercambio de regalos simbólicos y notas escritas entre participantes y facilitadores.

Convivio

Se realizará un convivio entre facilitadores y participantes, disfrutando de algunos alimentos y la compañía de los demás. Para terminar, se les preguntará a los participantes cómo nombrarían a la última sesión. Posteriormente, los facilitadores se despedirán y se culminará el taller.

CAJA DE HERRAMIENTAS

Herramienta 1. Hoja de Bingo.

¿Puedes encontrar en el grupo a alguien que...

... mida lo mismo que tú?
... haya nacido en el mismo mes que tú?
... viva en el mismo pueblo que tú?
... tenga una hermana pero no tenga hermanos?
... sepa el nombre de 3 personajes históricos de México?
... te pueda decir dos refranes?
... le guste el pescado?
... le guste un deporte igual que a ti?
... le guste bailar en las fiestas?

(Pedrowicz et al., 2006, p.72).

Herramienta 2. Hoja de identificación de habilidades.

Habilidad	¿La utilizaste? Sí/No	¿Fue de utilidad? ¿por qué?	¿En qué momentos de tu vida diaria puedes utilizar esta habilidad?
Empatía			
Escucha activa			

Autoconocimiento			
Otra: ¿Cuál?			

Herramienta 3. Abanico de emociones

(IAPA & UACM, 2012, p.15).

Canción	Sensación en el cuerpo	Duración	Intensidad	Nombre del sentimiento o emoción experimentada
		(Corta, media, larga)	(alta, media, baja)	
1.				
2.				
3.				

Herramienta 4. Alto afectivo



(IAPA & UACM, 2012, p.22).

Herramienta 5. Formato de aprendizaje de emociones

Lo que aprendí de las emociones fue...	Creo que las emociones son:	Creo que las emociones me pueden funcionar para...

Herramienta 6. Experiencia gourmet

Ingrediente	Color	Olor/sabor	Textura (cómo se siente)	Forma

(IAPA & UACM, 2012, p. 66).

Herramienta 7. Frases de pensamiento crítico

- 1.Las decisiones en pareja deben ser tomadas por los dos, pueden conversar y discutir si hay respeto.
- 2.Cuando un adulto usa groserías para hablarle a otras personas, puede dañarlas o hacerlas sentir no respetadas.
- 3.Ninguna persona tiene el derecho de tocar el cuerpo de otra persona si esta no quiere.
4. La opinión y emociones de los niños no importa
- 5.Todos los papás pegan a sus hijos.
- 6.Es normal sacar el enojo o coraje pegándoles a los demás.
7. Robar cuando nadie se da cuenta está bien.
- 8.Todas las personas pueden aprender a controlar su enojo y a dejar de ser violentos.
- 9.Si una mujer no hace lo que su marido le pide, merece que le pegue.
10. A los niños hay que pegarles de vez en cuando para que se eduquen.
- 11.Todos debemos ser tratados con respeto, sin importar color de piel, sexo, preferencia sexual o religión.

Frases retomadas y ajustadas de IAPA & UACM (2012, pp. 81-82).

Herramienta 8. Retroalimentación y comentarios finales

Habilidades	Lo que aprendí de...
Escucha activa	
Autoconocimiento	
Empatía	
Emociones	
Pensamiento creativo	
Pensamiento crítico	

A continuación, escribe cómo te sentiste en el taller y qué cosas fueron las que más te gustaron.

Anexo 5: Carta de resultados para los adolescentes del taller

Resultados para la comunidad de adolescentes

Antes de comenzar el taller entrevisté a algunas personas de su edad y que han vivido cosas similares a ustedes. Con ellos pude darme cuenta de algunos de sus principales problemas, algunos tienen problemáticas con los padres y profesores, otros tienen conflictos con sus compañeros, problemas de pareja y con las amistades y algunos otros me contaron problemas fuertes como las adicciones y la violencia.

Este taller buscaba escucharlos, recordarles que son personas muy importantes y que los adolescentes también tienen pensamientos y emociones que algunos adultos ignoran.

Al comenzar el taller noté que algunos de ustedes tenían una dificultad para expresar lo que sentían y pensaban, para algunas personas les costaba trabajo incluso hablar con sus compañeros, algunos parecían tener miedo a que los regañáramos o les dijéramos algo que podría lastimarlos.

Con el transcurrir de cada sesión observamos que se mostraban más interesados en las actividades y que incluso algunas personitas participaban cada vez más, observábamos sus risas y gestos cuando algo les agradaba y también cuando algunas actividades parecían dificultarse.

Poco a poco fueron tomando confianza a sus compañeros y a nosotros, hasta el punto de que todos contamos cosas que alguna vez nos habían lastimado y asustado, también hablamos de momentos y personas especiales, algo que tiene mucho valor.

Durante las sesiones veíamos habilidades distintas, que algunos ya tenían y no se habían dado cuenta y cada vez que comenzaba una nueva sesión utilizaban las habilidades que habíamos visto anteriormente.

Todos fueron capaces de escuchar a sus compañeros de forma activa, muchas veces fueron empáticos al escuchar los sentimientos de los demás, algunos más aprendieron cosas de sí mismos y entendieron que el autoconocimiento es muy importante.

Hablar de emociones fue un tema muy importante, algunos se dieron cuenta que las emociones no son como pensaban, hablamos desde la tristeza y el enojo hasta la alegría y el afecto, nos dimos cuenta que es importante expresarlas y que cada una de ellas tiene una función.

También notamos que son muy creativos, solamente hace falta que confíen en ustedes y se atrevan a expresar lo que piensan, de eso nos dimos cuenta con sus dibujos y sus ideas. Para algunos el pensar de forma crítica parecía difícil, sin embargo, lo utilizaron en más de una ocasión.

Hoy queremos felicitarlos a todos por haber terminado el taller juntos, por haber compartido momentos de alegría y haber expresado lo que sentimos y lo que pensamos.

Esperamos que les vaya muy bien a todos y que este taller les haya permitido aprender algo nuevo y que lo puedan utilizar, estamos seguros que en unos años cuando nos volvamos a ver, encontraremos en ustedes personas alegres, soñadoras y que habrán cumplido muchas de sus metas, encontraremos personas con nuevas habilidades y nuevos deseos.