



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**"La influencia de los estereotipos de género en el ejercicio de la sexualidad en adolescentes que viven en zona urbana"**

**TESINA**

Que para obtener el título de  
**Licenciada en Psicología**

**P R E S E N T A**

Lizbeth González Fernández

**DIRECTORA DE TESINA**

María Antonieta Dorantes Gómez



**Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A Dios, que en todo momento está conmigo.  
Gracias mamá, papá y Mich por su apoyo incondicional. Los amo.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
Antecedentes .....	10
1. PRINCIPIOS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	13
1.1 Género.....	13
1.1.1 Normas, roles y estereotipos de género .....	18
1.2 ¿Qué es la perspectiva de género?.....	22
1.2.1 Igualdad y equidad de género .....	25
1.2.2 El enfoque de género en la intervención social .....	30
2. LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE Y LA INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.....	36
2.1 La sexualidad en los y las adolescentes.....	37
2.2 Influencia de los estereotipos de género en el ejercicio de la sexualidad de los y las adolescentes .....	43
2.2.1 Relaciones afectivas .....	47
2.2.2 Debut sexual.....	50
2.2.3 Prácticas y conductas sexuales de riesgo.....	53
2.2.4 Embarazo adolescente .....	56
2.2.5 Métodos anticonceptivos .....	61
2.2.6 Los medios de comunicación y la sexualidad adolescente .....	64
3. EL ENFOQUE HUMANISTA DE LA PSICOLOGÍA.....	68
3.1 Antecedentes.....	69
3.2 ¿Qué es la psicología humanista?.....	74
3.2.1 Objeto de estudio de la psicología humanista .....	77
3.3 Expresiones de la Psicología Humanista.....	81
3.3.1 Padre de la tercera fuerza, el proceso de auto-actualización de Abraham Maslow .....	81
3.3.2 Carl Rogers y su enfoque centrado en la persona.....	84

3.3.3 La logoterapia de Viktor Frankl .....	86
3.3.4 La Gestalt de Perls.....	89
3.4 La Psicología Humanista en la actualidad.....	93
4. EL TALLER CON ENFOQUE HUMANISTA EN EL EJERCICIO DE LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE.....	97
4. 1 ¿Qué es un taller? .....	97
4.2 El taller con enfoque humanista .....	102
4.3 El taller vivencial para el trabajo de la sexualidad de los y las adolescentes .....	107
4. 4 Propuesta de taller vivencial: El ejercicio de la sexualidad adolescente .....	115
4. 4. 1 Objetivo.....	115
4. 4. 2 Objetivos particulares .....	116
4. 4. 3. Destinatarios .....	116
4. 4. 4 Metodología.....	117
CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	128
ANEXO.....	136

# INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX no se hablaba de adolescencia, sólo se entendía que el ser humano pasaba de ser niño a ser adulto, llevándolo a atravesar dolorosas pruebas y experiencias. En el siglo XX, emerge el término adolescencia como fenómeno contemporáneo y de la cultura occidental, se desconoce si fue al término de la 1a. o de la 2da. Guerra Mundial, debido a que los niños vieron volver a sus familiares mutilados o muertos, un paso directo a la vida adulta, provocando un tiempo para adolecer, padecer y crecer (Rodríguez, 2012).

El concepto adolescencia no constituye un universal, es un grupo homogéneo, se categoriza según la época, la generación, cómo los individuos juegan su rol, de la historia particular de cada adolescente, maduración, procesos biológicos, intelectuales, emocionales y sociales, a pesar de que los y las adolescentes cuenten con algunos comportamientos comunes. La adolescencia inicia con la pubertad que dura alrededor de dos años, su término no está claramente determinado, en las sociedades occidentales un posible indicador es el fin del crecimiento, sin tener un factor determinante del momento en que se entra a la adultez (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; Casas y Ceñal, 2005; Rodríguez, 2012; Iglesias, 2013).

La adolescencia se divide en tres subetapas: la adolescencia temprana de los 11 a los 13 años de edad, experimentan el rápido crecimiento somático, la aparición de los caracteres sexuales y cuentan con una capacidad de pensamiento concreta, durante la adolescencia media particularmente se finaliza el crecimiento y la maduración sexual, los cambios físicos son lentos, el pensamiento es abstracto y corresponde de entre los 14 y 17 años. En la subetapa tardía, él y la adolescente cuenta con un pensamiento abstracto, correspondiente de entre los 17 y 21 años (Casas y Ceñal, 2005; Iglesias, 2013).

Los efectos de estas subetapas varían en hombres y mujeres, los varones suelen adquirir mayor autoestima, tienden a ser más desenvueltos, relajados, simpáticos y populares, cuentan con un mayor avance cognitivo, se preocupan por agradar a los demás, son más cautos, dependen más de otras personas y están más limitados por reglas y rutinas; mientras que las adolescentes se sienten más felices si logran madurar debidamente, las que no

lo hacen son menos sociables, expresivas, desenvueltas, más introvertidas y tímidas, con una imagen corporal pobre y menor autoestima, y en casos donde la maduración se da de una forma acelerada, tienen mayor peligro de ansiedad y depresión, conducta perturbadora, problemas de la conducta alimentaria, tabaquismo, alcoholismo y abuso de drogas, actividad sexual precoz y embarazo temprano (Papalia, Wendkos, Feldman, 2009).

El adolescente disfruta de su sexualidad plenamente, usa su mente y cuerpo en su totalidad para desarrollar y potencializar habilidades que le permitan mejorar la vida futura. Para sobrevivir el ser humano ha aprendido a cooperar y competir con otros, aceptar las oportunidades que se les presentan, así como los riesgos, busca alternativas que les supongan un desafío o situaciones que lo hagan sentir competente (Casas y Ceñal, 2005; Iglesias, 2013; INEGI, 2014).

La búsqueda de la identidad en la adolescencia tiene que ver con el nivel socio económico, las actividades de los padres, la escolaridad, la personalidad, así como con la sexualidad, el y la adolescente se desenvuelve y actúa en función de sus emociones, el sexo "seguro" no es prioridad, sólo desea comprobar la capacidad para atraer al sexo contrario, sentirse deseado y actuar como adulto. Entra en juego la aceptación de la imagen corporal, el descubrimiento de necesidades sexuales, el aprendizaje y sobre todo el establecimiento de un sistema propio de valores sexuales determinado por el género, es decir, los y las adolescentes se encuentran en la necesidad de construirse así mismo, pero a su vez comprenden que deben de seguir los patrones de ser hombre y de ser mujer (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; Casas y Ceñal, 2005; García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; INEGI, 2014).

El ser hombre o ser mujer diferencia notablemente la forma de vivir la sexualidad de los y las adolescentes, aprenden y llevan a cabo los papeles propios del sexo, adquiriendo destrezas y conocimiento sexual, así como la comprensión de los comportamientos, formas de pensar y expresarse que les permitan desarrollar completamente su sexualidad (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

Los estereotipos de género condicionan de manera relevante el ejercicio y práctica de la sexualidad adolescente, establecen que la mujer debe de ser subordinada, mantener relaciones sexuales con el único fin de procrear y

desarrollarse dentro de la maternidad, ser pasiva y dedicada al ámbito privado, por lo que se refiere al varón implantan que éste sustenta el poder, la fuerza, el privilegio de mantener actividad sexual para demostrar su dominio y se dedica al espacio público. El acercamiento desde la perspectiva de género establece que cada hombre o mujer está constituido por diferentes patrones de los que pueden tomar las herramientas que les sirvan y elegir cómo actuar ante la sexualidad humana (Perrotta, 2010).

Los medios de comunicación, mediante sus diferentes variedades programáticas, ayudan activamente a este proceso de categorización social al mostrar estereotipos de género que son proyectados y reproducidos dentro de la sexualidad adolescente, y la televisión particularmente se encarga de socializar normas, valores, actitudes y hasta creencias, demostrando que las conductas de los individuos están marcadas por reglas sociales, roles y la aprobación que le dé el grupo de referencia (Berganza y Hoyo, 2006; Montero, 2006; Ríos, 2008; Uribe, Manzur, Hidalgo y Fernández, 2008).

En este sentido, se entendía que los hombres eran liberales accediendo a las experiencias sexuales, mientras que las mujeres buscaban afecto, actualmente estas diferencias son menores. A pesar de tener comportamientos similares se encuentran diferencias sexuales en su comportamiento, no tienen los mismos motivos para realizar ciertas prácticas y mucho menos las significan igual, lo que apunta a un doble patrón, en donde a pesar de dirigirse sexualmente de manera muy equivalente, aún mantienen los patrones tradicionales y conservadores (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

En México, el INEGI (2014), señala que la población adolescente de entre 15 a 19 años de edad corresponde a 11, 178, 400 jóvenes, un segmento que buscan satisfacer sus necesidades dentro de los campos de educación, empleo, salud y sexualidad, por lo que es relevante la atención a estos procesos, ya que cualquier experiencia no idónea deja huella (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; Amar y Hernández, 2005; Rodríguez, 2012; INEGI, 2014).

Los y las adolescentes inician tempranamente su vida sexual, de los 15 a los 18 o 19 años de edad, con una edad media de 17,3 años, exponiéndose a Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y embarazos de alto riesgo, las probabilidades de que las adolescentes de entre 15 y 19 años mueran o tengan

una pérdida de la salud considerable debido a complicaciones durante el embarazo o el parto, son dos veces mayores que las de una mujer de 20 a 30 años (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011; INEGI, 2014).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2014), señala que del 2003 al 2012 hubo en México 5.76 millones de nacimientos correspondientes a madres menores de 19 años de edad, es decir 448 mil nacimientos anuales. En la actualidad hay 1227 partos diarios producto de embarazos no deseados ni planeados en menores de 19 años de edad, cifras que aumentan día con día, en el año 2000 sólo el 15.9% de los embarazos en México eran de adolescentes de entre 15 y 19 años, y en tan sólo doce años el porcentaje en embarazos adolescentes se ha incrementado 5 veces más con un 18.7% de los embarazos nacionales, trayendo consigo 33 defunciones por cada 100 mil partos en mujeres adolescentes, por ello el ejercicio de la sexualidad en la edad adolescente es de un tema con mucha preocupación por parte de la sociedad, debido a que atenta contra la población de ejercer una vida sexual libre de riesgos (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; García, Menéndez, Fernández, Cuesta, 2012; Rodríguez, 2012, INEGI, 2014).

Entre 2003 y 2010 el incremento en embarazos adolescentes fue acelerado con 464102 embarazos, y aunque entre el año 2011 y 2012 hubo un descenso, las cifras son alarmantes, 457192 embarazos, que en la mayoría de las veces son no planeados ni deseados, y como consecuencia del menor acceso y uso de Métodos Anticonceptivos. A pesar de que el 24.7% de los y las adolescentes mexicanos mencionan no desear tener descendencia rápido, al analizar las cifras se percibe contradicción debido a que 1 de cada 10 chicas tiene un hijo vivo que las ha llevado en algunos de los casos (8.4%) a casarse o comenzar a vivir en unión libre; una situación de embarazo no deseado puede tener en los y las adolescentes efectos demoledores en su autoestima, autoimagen y proyecto de vida (Rodríguez, 2012; INEGI, 2014).

La Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Organizaciones Civiles han trabajado arduamente sobre la educación sexual, pero aún falta una cobertura y mejora de los servicios, por lo que este acontecimiento es un tema emergente. Tanto padres, maestros y profesionales forman parte esencial a la hora de brindarle a los y las adolescentes acceso a

la información sobre la temática sexual (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011; Rodríguez, 2012; INEGI, 2014).

Se ha vuelto necesario llevar la información a las aulas considerando que, como lo señala la Secretaría de Salud (SSA), en su Guía para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Programas de Salud (2010), en uno de sus cinco componentes para abordar y promover la salud con perspectiva de género, debe de buscarse el desarrollo de habilidades y actitudes personales en los y las adolescentes, no sólo para prevenir la aparición factores de riesgo, sino también para detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecido el daño.

Los hábitos que han adquirido los adolescentes para solucionar sus conflictos más que ayudarlos terminan resultando adaptaciones erróneas que los afectan tanto de forma psicológica como física, desde el enfoque humanista, que considera al hombre como un ser único e irrepetible, en el que se prioriza su experiencia humana, sus valores, propósitos y significados, mismos que promueven su crecimiento personal y el cambio, se señala que los profesionales deben de conocer y reconocer los sentimientos del adolescente, y de tal manera evaluar como facilitar las capacidades de afrontamiento del adolescente, si éste logra darse cuenta de sí mismo y su entorno, ser responsable, captar su existencia tal como se presenta, si al valorarse e integrarse con su ambiente logra aprendizajes y si la interacción con el medio es lo más enriquecedora posible. La persona reacciona como experimenta y percibe la realidad, de manera que cuando percibe y acepta las experiencias de manera integrada comprende a los demás y los acepta como personas diferenciadas (Castanedo, 2005; Casas y Ceñal, 2005; Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006).

El taller vivencial con enfoque humanista fomenta el aprendizaje intra e interpersonal de cada uno de los participantes, tendiendo a un mejor desarrollo en sus capacidades, el disfrute de la existencia y la experiencia, y permite hacerse cargo responsablemente de la realidad. Esta metodología grupal es eficaz y recomendable, favorece un desarrollo integral en los y las adolescentes vulnerables con conductas de riesgo para su vida (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006).

Es necesario incluir programas de prevención estratégicas que, permitan que los y las adolescentes aprendan a satisfacer sus necesidades y preferencias, así como la búsqueda de sensaciones a través de comportamientos novedosos y estimulantes que impliquen mínimo riesgo. Dado que la conducta sexual no parece fácil de cambiar, al considerar sus estilos de vida e identidad se trata de instaurar estilos de vida saludables con el apoyo de familia, profesores, amigos y profesionales que lo guíen para su desarrollo personal, y de manera particular para el desarrollo de su sexualidad (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006; García, Menéndez, Fernández, Cuesta, 2012).

Al tener el y la adolescente formas de vivir su sexualidad, resultado de los motivos y significados que le conceden a sus actos debido a la atribución del ser hombre y ser mujer dentro de la sociedad, el objetivo de este trabajo fue analizar dicha influencia de género en el ejercicio de la sexualidad de los y las adolescentes, y en base a dicha revisión, se elaboró una propuesta de taller vivencial con enfoque humanista que permita generar en el adolescente el desarrollo de sus potencialidades para el ejercicio de la sexualidad a través de la propia experiencia e interacción con los demás, y bien reaprender estilo distintos de relacionarse dentro de las prácticas sexuales.

Se llevó a cabo una revisión teórica que aborda en primera instancia los principios de la perspectiva de género con el fin de tener un acercamiento y conocimiento más detallado de la concepción de género, inicio, desarrollo, conceptos, igualdad y equidad, así como el enfoque del mismo dentro de las intervenciones sociales. Posteriormente se estudió la sexualidad del adolescente y principales prácticas sexuales derivadas de la influencia de los estereotipos de género, al igual se elaboró una exposición del enfoque humanista dentro de la corriente psicológica, y por último este trabajo presenta un taller vivencial con bases teóricas en la psicología humanista para ser aplicado en población adolescente que vive en zona urbana, y se encuentra estudiando el nivel medio superior.

## Antecedentes

Di Castro en 1999, señaló que durante la adolescencia los jóvenes suelen actuar en función de sus emociones y el paso hacia la adultés, hacia el uso de la razón como eje de su actuar, que es el objetivo hacia donde se encaminan las acciones de los adultos (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004).

Arriola (2001), afirma que tanto la infancia, la adolescencia y la vejez son frágiles a los estereotipos de género elaborados en las culturas para excluir y marginar, por lo que así la historia de las mujeres se principia con sufrimiento y lágrimas, ya que está ligada a la emoción y la de los hombres se inclina a los honores y la valentía (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004).

Los estudios sobre el comportamiento y las prácticas sexuales de los jóvenes y adolescentes han experimentado un significativo progreso en las últimas décadas (Marston, 2006; Navarro-Pertusa, Reig-Ferrer, Barberá y Ferrer-Cascales, 2006). En 1988, Craig aportó que, para los y las adolescentes asumir una identidad sexual, entendiendo así la convicción personal de ser de este o aquel sexo, es aprender los papeles propios del sexo-género, adquiriendo destrezas y el conocimiento sexual, logrando lo más complejo que es entender los comportamientos, formas de pensar y expresarse propios de su rol sexual/género (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004).

Diversas investigaciones y publicaciones en años anteriores se realizaron con la finalidad de responder la pregunta sobre ¿Si existen diferentes formas de vivir la sexualidad en los hombres y las mujeres? Y ¿si es así o éstas han desaparecido después de varias décadas de cambios? en los niños y niñas prepúberes (López, Del Campo y Guijo, 2003), en varones y mujeres adultos (López, 2004) o incluso en personas mayores (López y Olazabal, 1998); y estudiando muestras de adolescentes, de las que también se han ocupado estudios recientes (García, Menéndez, García y Rico, 2010; López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

De igual manera, Bullough, 2004; Davis, Gloser y Kossof, 2000; Kaeser, DiSalvo y Moglia, 2000; Larsson y Svedin, 2002; López et al., 2003; Sandfort y Cohen-Kettenis, 2000; Vizcarral, Balladares, Candia, Lepe y Valdivia, 2004; Volbert, 2000, encontraron en diversas investigaciones que los prepúberes

comparten aspectos conductuales de la sexualidad y que a pesar de ello, puede hablarse de un doble patrón como lo señalan los estudios de Friedrich, Sandfort, Oostveen y Cohen-Kettenis (2000), Sandnabba y Ahlberg, (1999) y Sandnabba, Santtila, Wannäs y Krook (2003) (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

Ballester y Gil (2006), Friedrich, Grambsch, Broughton, Kuiper y Beilke (1991) Friedrich et al. (2000), Sandnabba y Ahlberg (1999) y Sandnabba et al. (2003) después de llevar a cabo sus investigaciones señalaron que la sexualidad de las niñas es más afectivo-relacional que la de los niños; mientras que la de éstos, está directamente relacionada con la excitación y el placer sexual, por lo que proponen llevar a cabo investigaciones similares en adolescentes ya que, son un grupo vulnerable debido a la etapa que atraviesan. Como respuesta a ello Navarro (2002) y Usillos (2002), mediante sus estudios aportan que los chicos y las chicas, opinan de forma muy similar y tienen conductas, cada vez más semejantes, ejemplo de ello es el inicio de las relaciones coitales que va de entre los 15 y 18 años, según las muestras usadas en dichas investigaciones (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

De las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema del ejercicio de la sexualidad adolescentes se hallaron los siguientes resultados, los chicos se inician antes en las relaciones sexuales, tienen más parejas ocasionales y adoptan mayores riesgos que la chicas (Gutiérrez-Martínez, Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2007; Petersen y Hyde, 2010; Reig-Ferrer, Barberá y Ferrer, 2006), al contrario de las chicas que suelen tener relaciones sexuales en el marco de una relación estable y asociada a una relación de amor y confianza (Belza, Koerting y Suárez, 2006; Faílde Garrido, Lameiras y Bimbela, 2008; Petersen y Hyde, 2010), existen entonces diferencias en el comportamiento sexual que se atribuyen al sexo, aunque otros estudios también señalen comportamientos similares (García, Menéndez, García y Rico, 2010).

Por una parte algunas investigaciones han manifestado que los patrones de género descritos en el ejercicio de la sexualidad se mantienen en la vida adulta y vejez básicamente de manera equivalente (López, 2004; López y Olazábal, 1998), por lo que hay una indiscutible estabilidad en ellos desde la primera infancia hasta la vejez, como señalaron estudios clásicos (Gilligan,

1982; Maccoby, 1990), estudios menos recientes (Ballester y Gil, 1994) y confirman estudios un poco más actuales (García, Fernández y Rico, 2005; Giordano et al., 2006; Zurbriggen y Morgan, 2006) (López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011) .

Pero, actualmente muchos autores consideran que, entender la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente contruidos, es uno de los aspectos humanos más intrigantes, razón por la que la investigación sobre género se ha transformado en uno de los campos más productivos y de mayor debate en las ciencias sociales (Bengoechea y Morales, 2001; Lamas, 2000) (García, Menéndez, García y Rico, 2010).

Por otra parte, cabe agregar que los diferentes teóricos de la psicología humanista han compartido el pensamiento de que el grupo proporciona ganancias que no están presentes en el trabajo individual; tanto Yalom (1996), Perls (1978) y Rogers (2004) fueron magnos promotores del trabajo grupal, denominado taller vivencial (Gómez, Salazar y Rodríguez, 2014).

Cortright, Kahn y Hess (2004), Parra (2006), Muñoz de Visco y Morales (2010), y Gupta (2012), señalaron que la aplicación de talleres vivenciales logra que el individuo halle desafíos y límites reales que representan, de alguna forma, los desafíos y dificultades de su vida diaria (Gómez, Salazar y Rodríguez, 2014).

# 1. PRINCIPIOS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En los últimos años se produjo un importante avance en las ciencias sociales, al incorporarse la perspectiva de género como un nuevo paradigma que se enfoca en considerar las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres, resultado de aspectos culturales, y no sólo biológicos (López, 2007; Novoa, 2012; Álvarez, 2010).

El género puede afectar la vida, pero sobre todo las oportunidades de las personas para desarrollarse y resolver problemas. Las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen efectos de producción y reproducción de la discriminación, obteniendo expresiones específicas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia, etc. (CNEGSR, 2010; Perrota, 2010).

Para comprender el objetivo de la perspectiva de género, es de suma relevancia abordar el término “género”, en sí misma la palabra no posee una connotación positiva o negativa, sino que las distintas formas en que es interpretada ofrecen ciertas problemáticas. El género promueve una redistribución del poder dentro de nuestras sociedades.

## 1.1 Género

Desde tiempos ancestrales, la diferencia biológica ha sido el parámetro que ha justificado la asignación de roles sociales para varones y mujeres, funciones intransferibles que desempeñaban dentro de dos ámbitos asignados uno para la mujer y otro para el hombre, privado y público. Los varones han tenido un lugar privilegiado mientras que a las mujeres se les asignó un lugar subordinado (López, 2007; Álvarez, 2010; Perrota, 2010; Novoa, 2012).

Con este sistema de convivencia, las tareas con mayor importancia o valor fueron atribuidas al hombre, quien regía en sociedad haciéndose cargo de cuestiones políticas y de espacio público; mientras que la reproducción, el ámbito de la familia y el hogar, las actividades relacionadas con la educación y crianza de los hijos, consideradas de menor relevancia se dejaron para la

mujer, tomo el lugar de inferioridad y dependencia del hombre (López, 2007; Quintero y Fonseca, 2008; Perrotta, 2010; Novoa, 2012).

Esta circunstancia generó consecuencia a nivel social y jurídico, la subjetividad jurídica de la mujer se vio vacía de derechos políticos por lo cual su misma condición de persona se vio disminuida, se desarrollaron múltiples muestras de discriminación que negaban la posibilidad de oportunidades de desarrollo igualitarias en comparación con los hombres (López, 2007; Álvarez, 2010; Novoa, 2012).

Durante la Edad Contemporánea, se desarrolló un modelo "igualitarista" en contra de los hechos que se veían propiciando, principalmente haciendo frente a la subordinación. Estos primeros movimientos buscaban la proclamación de derechos a favor de la mujer, como consecuencia de la discriminación que se hacía de su condición. La búsqueda de igualdad tenía como objetivo que el papel de las mujeres se reivindicará e interviniera y participará en temas educativos, profesionales, jurídicos y políticos (Álvarez, 2010; Novoa, 2012).

A pesar de los grandes esfuerzos por parte de diversos movimientos, la igualdad que se decía manejar en las relaciones entre hombres y mujeres seguía siendo irreal, las mujeres mantenían un lugar de inferioridad ante el sexo opuesto, provocando en los años 60 un nuevo movimiento impulsado por el marxismo y el existencialismo. Su meta era querer igualar a la mujer siguiendo el modelo que ya se había experimentado en la Edad Moderna, ajustándolo y eliminando todas las características femeninas de la vida de las mujeres, eran éstas las que daban lugar a la subordinación (Novoa, 2012).

Sin embargo, dicho modelo y movimientos no razonaban que los rasgos femeninos y masculinos obedecían a una asignación por parte de la sociedad, misma que plantea los roles y funciones de cada uno de los sexos, y que eliminar las características femeninas seguía siendo en cierta parte una forma de discriminación hacia las mujeres, ya que se rechazaba su conformación e identidad. Gracias a ello, el término *género* surge en los 70's en el contexto de la crítica feminista que buscaba explicar las diferencias entre hombre y mujer, así como resultado de la investigación por parte de las ciencias sociales, que revelaban que la discriminación hacia las mujeres no podía explicarse por las diferencias biológicas (López, 2007; CNEGSR, 2010; Novoa, 2012).

La palabra género dejó de tener sólo un uso gramatical que ayudaba a distinguir palabras femeninas, masculinas o neutras y se concibió como una categoría analítica universal, de construcción social y cultural definiendo lo que es un hombre y lo que es una mujer (masculino-femenino). La sociedad patriarcal es la responsable de la subordinación de la mujer, y el sexo es distinto, es un hecho biológico y fisiológico inmodificable que remonta a las características congénitas con que se nace (hombre-mujer) (Caricote, 2006; López, 2007; CNEGSR, 2010; Novoa, 2012).

Con esta posición, no se entendía que género significará lo mismo que sexo, sino que ya se consideraba que dicha categoría contenía una serie de atributos simbólicos, económicos, jurídicos y culturales asignados por la sociedad y que le daban al hombre y a la mujer formas de comportamientos, valores y actividades a realizar; es decir, un lugar en el mundo. Estos factores establecen roles o estereotipos del ser hombre y del ser mujer dentro y a partir de los cuales, ambos sexos construyen sus identidades y entablan relaciones de poder (López, 2007; CNEGSR, 2010).

El sistema tradicional cambió y se transformó cuando hubo la necesidad de que las mujeres se incorporaran a la esfera pública y al ámbito laboral modificando fronteras identitarias y posibilitando cambios en cuanto a las relaciones de subordinación dentro de la familia (Álvarez, 2010).

El género, ha sido interpretado de diversas maneras suscitando ambigüedad, es una categoría aprendida y cambiante a lo largo del tiempo, y de cultura a cultura; un proceso vivo, que evoluciona y se adapta por múltiples variables, además de la cultura. Se aprende a ser hombre o a ser mujer desde el momento en que se nace, conformando la identidad y de la cual, surgen las relaciones de género, las dimensiones socioculturales y psicológicas asociadas al hecho de ser hombre o de ser mujer (Santrock, 2004; Caricote, 2006; CNEGSR, 2010).

Por ejemplo, los niños y las niñas a los 3 años de edad ya pueden distinguir a que sexo pertenecen ellos y los otros, han adquirido la identidad sexual y de género, que se forma gracias a la identidad individual y social, lo que somos, cómo nos autopercebimos, cómo vemos a los demás y cómo ellos nos ven (CNEGSR, 2010).

Este aprendizaje se da por medio de la imitación (aprendizaje vicario), con prohibiciones, permisiones, sanciones o reforzamientos que se aplican para que, tanto hombres como mujeres, se adecuen al modelo de lo femenino y lo masculino y que distintas instituciones sociales como, la familia, la escuela, los iguales, la religión, el lenguaje y los medios de comunión se encargan de enfatizar (CNEGSR, 2010).

En estos escenarios de socialización del género, se inculca que es ser hombre y que es ser mujer, la *familia* suele ser el principal y primer contexto que pone en juego la asignación de roles y normas, donde las actividades recreativas familiares, la división del trabajo doméstico, hasta los colores, juegos y juguetes se asignan de acuerdo a la condición sexual. El núcleo familiar recompensa o castiga las actitudes y conductas que los miembros desempeñan de forma apropiada e inapropiada en lo que respecta al rol de género, y su muestra influye sobre el desarrollo del mismo exponiendo miles de modelos de comportamiento femenino y masculino (Santrock, 2004; CNEGSR, 2010).

El segundo escenario es la *escuela*, en la que se pasa mayor tiempo después de la familia, y en la que muchos de los educadores no son conscientes de la sutil discriminación que está, y hacen presente en las aulas o en todo el centro educativo. La distribución del alumnado en el salón, los juegos y ejercicios físicos, así como la orientación vocacional, sigue un patrón sesgado por la condición de género, conductas genéricas y estereotipos que transmiten mensajes (Santrock, 2004; CNEGSR, 2010).

El *lenguaje* que es un medio de transmisión de valores, y de formas de ver y pensar al mundo, de interpretar la realidad y recrearla simbólicamente funge como el tercer escenario en la socialización del género, transmite y define a partir de un modelo binario, dos géneros, masculino y femenino, quiénes somos, cómo somos y qué pensamos. Lamentablemente el uso del género masculino como genérico, orden jerárquico o al mencionar primero a los hombres tanto en ocupaciones y profesiones, devalúa la imagen y las actividades femeninas; esta discriminación expresada en la invisibilidad de las mujeres o la asignación, uso y reproducción de estereotipos se ha denominado *sexismo*, pero al ser también un sistema dinámico puede tener un cambio

gracias a la acción educacional y cultural e influir positivamente en el comportamiento de los individuos (CNEGSR, 2010).

Por último, otra de las vías que socializan el género son los *medios de comunicación* los cuales, a través de mensajes televisivos, radiales, prensa, libros, internet, pósters, etc., resultan vehículo para la reproducción de las formas de lenguaje vigente y la difusión de estereotipos sobre cómo se debe de ser, comportarse, pensar y sentir, las mujeres y los hombres, y en las que también se dan formas de castigo o premiación a la obediencia o trasgresión de lo establecido (CNEGSR, 2010).

Lamas (1996 citada en CNEGSR, 2010), señala que, se establece un sistema donde lo femenino se conforma a partir de la función biológica de reproducir, y la función social de cuidar a los otros; y lo masculino debe de fijar límites claros entre su condición y lo femenino, suprimir fuertemente características femeninas que le dejarán saberse hombre y demostrarlo públicamente. Es decir, a las mujeres se les atribuye mayor capacidad para las relaciones afectivas y se les socializa para cumplir su rol productivo y se hagan cargo de tareas de cuidado y atención personal, mientras que a los hombres, se les asignan valores para ser exitosos en el mundo público, profesional, laboral, económico y tecnológico, se les educa para que su autoestima provenga del éxito de dichos ámbitos. Los mensajes que reciben los hombres son de dominancia y superioridad, deben de ser fuertes, no débiles que es una característica femenina, seguros, conquistadores y siempre estar dispuestos sexualmente (Santrock, 2004; López, 2007; Alterman, 2008; Crooks y Baur, 2009; CNEGSR, 2010; Perrotta, 2010).

Estas características que se han asignado culturalmente delimitan un conjunto de valores y normas que determinan un papel socialmente aceptado y demandado a las mujeres y hombres. Ambos deben de aprender los papeles propios de lo femenino y lo masculino, alcanzar destrezas, conocimiento sexual y formas de pensar, sentir y expresarse de acuerdo a su sexo, una condición biológica establecida desde el nacimiento (Márquez, Pérez, Sibaja, 2004; CNEGSR, 2010).

### 1.1.1 Normas, roles y estereotipos de género

Es evidente entonces que, al tener una sociedad dividida por la asignación de conductas y comportamientos específicos e intercambiables tanto para hombres como para mujeres, éstos deben de seguir ciertas *normas* que conforman el “*deber ser*” dentro de una sociedad, y que garantizan una equilibrada convivencia en la que se busca el orden y la estabilidad social. Si hombres y mujeres dejan de guiarse por las reglas sociales su relación no tendría claros los límites del rol social de cada uno de ellos, la mujer adoptaría comportamientos y actitudes correspondientes al papel masculino y viceversa, provocando un caos social (CNEGSR, 2010).

Estas normas se refuerzan gracias a las tradiciones, usos y costumbres, clase socioeconómica y ética, el cumplimiento de cada una de las reglas establecidas para el hombre y la mujer, no implica una sanción institucionalizada, aunque sí algún tipo de recriminación o reproche social, no sigue con lo que se ha planteado culturalmente, es decir, que se puede establecer que las normas son expectativas de la sociedad con respecto a actitudes y conductas “aceptables” para hombres y mujeres (CNEGSR, 2010).

El aprendizaje social es un agente determinante en la formación de la identidad de género, esta influencia persiste a lo largo de la vida mediante lo que conocemos como los *roles de género*. Los roles de género son conductas que se juzgan apropiadas y normales para hombres y mujeres, las asignaciones de dichos roles culminan espontáneamente en suposiciones concernientes al comportamiento de la gente (Crooks y Baur, 2009).

El rol de género es el conjunto de expectativas que describen como deberían de pensar, actuar y sentir los hombres y mujeres. Estos “papeles de género”, las actividades, conductas y prácticas son consideradas como “cosas de hombres” y “cosas de mujeres” en cualquier contexto, un claro ejemplo es que a la condición femenina-mujer se le ha vinculado con las tareas de trabajo doméstico como “ama de casa” y la condición masculina-hombre como el “proveedor económico” (Santrock, 2004; CNEGSR, 2010).

Los roles de género o papeles de género son adoptados y aprendidos mediante la *socialización*, donde la sociedad transmite sus expectativas de conducta concernientes al hombre y a la mujer. Como se ha venido señalando

la familia suele ser la principal formadora de los roles de género, en los primeros años de vida del ser humano los progenitores son el modelo de lo que significa ser hombre o mujer; los padres tienen distintas expectativas para hijos e hijas que luego manifiestan en su interacción con ellos, diversas investigaciones han revelado que los padres alientan con mayor particularidad a los hijos que a las hijas y además, lo hacen sobre conductas asertivas y control sobre la expresión de las emociones. Los juguetes que se les proporcionan a los niños y niñas desde pequeños, repercuten considerablemente en la identidad de género, sirven para prepararlos en determinados roles del adulto, observar alguno de ambos sexos divertirse con juguetes del otro, es merecedor de sanciones, lo que lleva a que la conducta no se presente una segunda vez, los niños y niñas son sensibles a las expresiones de molestia por parte de los padres y aprenden a preferir aquellos juguetes acordes con las expectativas de los roles de género (Crooks y Baur, 2009).

A pesar que algunos padres se esfuercen por transmitir estos roles tan restrictivos, algunas conductas parecen tan espontáneas que ocurren de un modo inconsciente, para los padres es normal invitar a los hijos varones a jugar fútbol, ayudar con tareas que respecten al automóvil o bien a cortar pasto, mientras que a las niñas se les exige y se les recuerda tener ordenada su habitación, o que colaboren para preparar la comida; el trato diferencial que se presenta dentro del núcleo familiar guía a los pequeños y pequeñas a asumir roles específicos y distintos en la edad adulta (Crooks y Baur, 2009).

El grupo de los pares es un elemento influyente que comienza a edades tempranas, dando la separación voluntaria de los sexos, esta socialización se inicia en el período preescolar donde los niños ya escogen a miembros de su sexo como compañeros de juego, y al no comportarse como se marca culturalmente se les presiona por medio de la exclusión o el ridículo. La escuela también funge como un factor importante a la hora de adquirir los papeles de género, por lo regular los profesores suelen hacer distinciones entre un sexo y otro, a los chicos los alientan más y no suelen castigarlos cuando dan una respuesta sin que se les haya preguntado, o menos si se muestran independientes y agresivos, actitudes contrarias de las mujeres ya que son

menos elogiadas, reciben menor atención y ayuda, y por ningún motivo se tolera una conducta inapropiada por parte de ellas (Crooks y Baur, 2009).

Los medios de comunicación y la religión igualmente son factores primordiales en la socialización de la identidad de género, hacen diariamente una descripción de hombre y mujer en las telenovelas, a menudo descaradamente estereotipada, los varones se presentan en comparación con las mujeres como seres activos, inteligentes, amantes de la aventura y asumiendo puestos de liderazgo, si aparecen en comerciales de productos para el hogar se les cataloga como incompetentes, un cambio drástico debido a que cuatro de cinco telespectadores son mujeres y niños a los que les gusta ver que mamá es más inteligente que papá. Los niños y niñas que reciben instrucción religiosa suelen ser socializados para que acojan ciertos estereotipos de género, y quienes son creyentes simpatizan en aceptarlos, al haber salido Eva de la costilla de Adán, la mujer debe de ocupar un lugar secundario al del hombre (Crooks y Baur, 2009).

Pero actualmente, se puede observar que los roles de género no se cumplen forzosamente, ni son exclusivos de uno u de otro sexo como se espera, se realizan de acuerdo con las condiciones en que vive cada mujer y cada varón, sus necesidades, deseos, contextos socioculturales y condición socioeconómica. La diversidad en los individuos que conforman la sociedad caracteriza los roles de género gracias a la retroalimentación que los individuos reciben de la cultura, ya no es viable la idea de que los niños fueran educados masculinos y las niñas femeninas, hoy en día los pequeños conviven presenciando por un lado una madre que puede fomentar la feminidad en su hija, pero amigas con características de un varón y profesores que potencian su independencia (Crooks y Baur, 2009).

Es decir, en lugar de pensar en la masculinidad y feminidad como una dimensión continua, en la que una significa más que la otra, la propuesta moderna señala que una persona puede presentarse con un alto nivel de rasgos deseables tanto femeninos como masculinos, desarrollando así el concepto de *androginia*. Siendo necesario distinguir entre los estereotipos de género que pretenden imponer las instituciones sociales y las experiencias vivenciales que hombres y mujeres concretos pueden tener (Crooks y Baur, 2009).

Los roles de género también suelen conformarse gracias a los *estereotipos de género*, que son categorías, características, rasgos o cualidades extendidas que se otorgan a las personas según su sexo, es decir reflejan las impresiones y creencias sobre el hombre y la mujer. Son meramente las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación con su sexo biológico, transmitiéndose de generación en generación y que, mediante imágenes y representaciones preconcebidas y prejuiciosas, muestran lo que se espera de lo femenino y lo masculino (Santrock, 2004; CNEGSR, 2010; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Todos los estereotipos, independientemente de que estén cimentados en el género, la etnia u otros rasgos, se refieren a una imagen de cómo es el integrante típico de determinada categoría social; día con día nos exponemos a miles de estímulos, y los estereotipos de género permiten simplificar esta complejidad al asignar etiquetas sobre una persona, facilitando la hora de pensar en lo femenino o lo masculino (Santrock, 2004; CNEGSR, 2010).

Con el tiempo los estereotipos de género se naturalizan, se olvida que son construcciones sociales y se adjudican como verdaderas, absolutas e intemporales, se evita su destrucción, en decir, se naturaliza la masculinidad y feminidad, biologizando los roles e identidades que socialmente se les asignaron a hombres y mujeres. Hay diversos ejemplos de lo que se ha establecido para lo masculino y femenino, el varón debe de tener barba o ser amante del fútbol, ser un individuo con fortaleza, independiente y sobre todo dominante hacia el sexo opuesto, mientras que la mujer se asocia con jugar con muñecas y cargar labial en su bolsa, ser débil, sensible y obediente hacia el hombre, dichos estereotipos pautan los comportamientos que se esperan del hombre y de la mujer, pero sobre todo de las relaciones de género, sancionando aquellas conductas que escapan del patrón de género (CNEGSR, 2010; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Estos arquetipos se caracterizan por ser excluyentes al fijar espacios, funciones y responsabilidades opuestas y particulares para el hombre y la mujer, que en la mayoría de las veces resultan ser discriminatorias y dejan a la condición masculina como superior, lo que propicia la distorsión de la realidad pero sobre todo, la justificación y legitimación de la desigualdad, esto puede

verse en varios sitios en donde las mujeres tienen acceso a ámbitos que le estaban prohibidos, conquistando más espacios de lo público pero sin otorgar recíprocamente un movimiento en donde los hombres se involucren en actividades responsables, domésticas y privadas provocando conductas de abuso y violencia sobre el género femenino. Los estereotipos ni siquiera se adquieren por medio de la experiencia ni de la razón, sino que se graban inconscientemente a través del proceso de socialización, viviéndolos como verdades y no como construcción social, que al predisponer el comportamiento hacia los otros tienden a provocar otra respuesta esperada que los refuerza (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Esta adquisición inconsciente de los estereotipos de género más la normalización de los comportamientos que generan, ayudan a explicar por qué son tan difíciles de cambiar aun cuando la condición social que los fundaron cambie. En situaciones en las que se ha querido ir en contra de lo establecido, los estereotipos siguen funcionando como patrón o modelo que influye en el juicio y valoración social, mismos que tiene efectos en la imagen y autoestima del individuo, limitan sus potencialidades al estimular y reprimir comportamientos en función de su sexo (CNEGSR, 2010; Amurrio, Larrinaga, Usategui, y Del Valle, 2012).

En todas las sociedades a lo largo de su historia, han establecido y representado estereotipos para cada sexo, esto pese al enorme avance de las mujeres en todos los contextos públicos, se sigue dando la práctica de modelos tradicionales femeninos y masculino, modelos que favorecen y legitiman relaciones y situaciones de desigualdad (Amurrio, Larrañaga, Usategui y Del Valle, 2012).

## 1.2 ¿Qué es la perspectiva de género?

Debido a los importantes cambios socioculturales que se dan dentro de la humanidad, se han buscado e implementado políticas que consideran y cuestionan las construcciones sociales, históricas y culturales que se han establecido sobre y para los individuos, así como su interacción o relación entre sí. Con dichas consideraciones se entiende que, cada cultura construye su forma de “ser mujer” y su manera de “ser hombre”, y que ha esto se le suma

además que cada sujeto de modo particular construye el ser mujer o ser varón (CNEGSR, 2010; Perrota, 2010).

Sobre la base de los argumentos anteriores, se entiende que la *perspectiva de género* es una nueva mirada más amplia, completa y transformadora, que considera las diferencias y desigualdades entre el hombre y la mujer dentro de la esfera social, y como es que éstas determinan las relaciones entre los sujetos, considerando que sus identidades fueron armadas a través de patrones culturales (López, 2007; Perrota, 2010).

La perspectiva de género parte y se fundamenta de los postulados del enfoque relacional, que se adoptó durante los movimientos feministas que buscaban dar una explicación al término género. Este enfoque propuso una organización social fundada en la distinción de los sexos, pero en un nivel de igualdad; igualdad sin rechazar la diferencia, defendiendo la primicia varón-mujer, sin jerarquías y haciendo énfasis en el reconocimiento de los derechos de la mujer, donde se resaltan aspectos propios de la feminidad y su enorme contribución a la sociedad (UNFPA, 2006; Novoa, 2012).

El enfoque relacional asumió las reivindicaciones al derecho de las mujeres a trabajar fuera del hogar, participar en todas las profesiones y a ejercer su voto, una igualdad moral del hombre y de la mujer; las feministas relacionales exigieron programas gubernamentales que incitarán la práctica de las funciones procreativas de las mujeres, y la necesidad de plantear otras vías por las que las mujeres se ganarán la vida. De esto es que surge la expresión perspectiva de género, la cual, apunta hacia la distribución entre la diferencia sexual y los roles sociales que se construyen a partir de dicha diferencia (Novoa, 2012).

Su objetivo específicamente, es la consecución de la igualdad en derechos y oportunidades para el hombre y la mujer, atraviesa la identificación de diferencias en los roles e identidades de género, así como su desigual valoración económica y social, reconoce la desigualdad que experimentan las mujeres para acceder a los recursos y satisfacer sus necesidades y por último, identifica las dificultades para tomar decisiones necesarias para desarrollar libremente sus proyectos de vida (CNEGSR, 2010, Novoa, 2012).

La perspectiva de género se emplea como un instrumento analítico para detectar esta discriminación hacia las mujeres, que busca la transformación de

la sociedad mediante un proceso de aprendizaje y enriquecimiento que permita más sensibilización social y lleve a modificar las condiciones sociales que perpetúan la subordinación, conseguir que tanto hombres y mujeres participen en distintas facetas de la vida (educación, familia, esfera laboral y ámbito político y legislativo) en un plano de igualdad (CNEGSR, 2010, Novoa, 2012).

Constituye una herramienta esencial para comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías en las que resaltan la relación de dominación y desigualdades sociales. Cuestiona los estereotipos con que es educada la sociedad, y abre múltiples oportunidades a elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los géneros (CNEGSR, 2010; Novoa, 2012).

En base a estos supuestos, podría pensarse que se ocupa exclusivamente de las mujeres y la desigualdad por la que pasan al verse comparadas con la condición masculina, Lamas (1986, citada en Novoa, 2012), señala que está información obtenida sobre la situación de las mujeres, es también información adquirida de los varones, cuestiones que no se pueden separar gracias a que una condición complementa a la otra, y que si se logran cambios sociales en la convivencia de los géneros, éstas modificaciones son y serán en beneficio de ambos ya que la feminidad no puede entenderse sin la masculinidad (Alterman, 2008; Novoa, 2012).

Al entender la perspectiva como un instrumento cuya finalidad es la transversalidad de las leyes, instituciones y sistemas de la sociedad en busca del ideal de igualdad entre hombres y mujeres, deben de diferenciarse de otros aspectos que conllevan una gran carga de novedad antropológica, como lo es la ideología de género, esta parte y se fundamenta en el enfoque individualista cuyo objetivo es la pretensión de equiparar social y jurídicamente la mujer al varón, aun forzando a emular valores masculinos para conseguir la igualdad (Novoa, 2012).

La postura individualista rechazaba por insignificantes todos los roles femeninos definidos socialmente, y buscaba una solución radical al problema de la subordinación de las mujeres proponiendo eliminar de forma radical las diferencias de sexo y género entre varón y mujer, la aceptación de cualquier tipo de diferencia entre los sexos es traducida como la perpetuación y

fortalecimiento del patriarcado, la finalidad, fue la absoluta negación de la diferencia entre hombre y mujer, incluso la dualidad sexual rechazando el orden natural, produciendo la ruptura sexo-género, entre lo natural y cultural que se entendía como algo distinto y separado (Novoa, 2012).

En resumen, la perspectiva de género se encarga de promover la igualdad entre los hombres y las mujeres, respaldando y respetando la antropología propia de cada sexo, potenciando el papel de la maternidad y paternidad dentro de la familia, promoviendo un uso más genuino y positivo para las personas y para la sociedad. Es importante señalar que, no encaja ni apoya los postulados que sustentan la ideología de género, es decir, el enfoque igualitarista, la perspectiva de género no homogeniza al hombre y a la mujer, y mucho menos, ignora las diferencias que se dan entre ellos, diferencias que impactan cada uno de los aspectos de la vida, y sobre todo, las relaciones que se dan entre individuos (Novoa, 2012).

### 1.2.1 Igualdad y equidad de género

El concepto de *igualdad de género* surge gracias a la perspectiva de género que tiene como objetivo esencial buscar la igualdad entre hombres y mujeres sin dejar de reconocer sus diferencias y recalando que una condición complementa a la otra. Ontológicamente pueden ser iguales los individuos, y por tanto diferentes entre sí, lo que indica que no significa hacer de ellos algo idéntico, sino otorgarles igual valoración, lo que implica mismo valor, mismos derechos y las mismas oportunidades a hombres y mujeres (López, 2007).

La igualdad de género implica acabar con las discriminaciones en cualquiera de los ámbitos de la vida, por pertenecer a determinado sexo y lograr el trato por igual, igualdad de hecho y derecho, un imperativo de carácter jurídico. Está función de establecer tratos diferenciados respecto a los colectivos históricamente discriminados por su sexo, no deben de considerarse acciones con privilegios o discriminación inversa, sino como formas concretas de realizar igualdad (López, 2007; CNEGSR, 2010).

Es importante resaltar que la igualdad de género no busca única y exclusivamente el beneficio de las mujeres y su condición femenina, sino que comprende que el género también es masculino. Es cierto que las mujeres

desde sus experiencias vitales de discriminación son quienes se han organizado y han reivindicado cambios hacia la igualdad de género, pero sin embargo, género se refiere a la construcción relativa de los géneros, tanto hombres como mujeres, ambos son susceptibles de ser analizados (López, 2007).

Para que los cambios se den dentro de la sociedad es necesario que éstos comiencen por los hombres, las relaciones más igualitarias necesitan basarse en una redefinición de los derechos y responsabilidades de hombres y mujeres en todos los ámbitos, de igual forma los hombres se ven limitados en su desarrollo personal y social por determinadas normas que se imponen sobre su masculinidad (ser duros, no expresar sentimientos, ser fuertes, etc.), ellos también sufren de discriminación cuando no responden al modelo de lo masculino que se ha establecido culturalmente. Es por lo que la perspectiva de género, trabaja en busca de la igualdad para ambas condiciones sin dejar de considerar que cada hombre y mujer, cuentan con una historia personal de vida, y no sólo por cambiar exclusivamente estadísticas o metas (López, 2007; CNEGSR, 2010)

La *equidad de género* es otro concepto clave para comprender las bases de la perspectiva de género, es indispensable señalar que, no es lo mismo que igualdad, sino que responde a un imperativo de carácter ético, que busca compensar los desequilibrios existentes en el acceso y control de recursos entre mujeres y hombres, lucha por la defensa de la igualdad del hombre y la mujer (CNEGSR, 2010).

La equidad es considerada como parte importante del desarrollo social, se reconoce la gran necesidad de equilibrar las relaciones entre los géneros superando cualquier forma de discriminación, violencia y abuso para fomentar la reconstrucción del tejido social. Entendiendo que es la misma sociedad, a través de la retroalimentación de valores y significados, es quién transforma la cultura, se sabe que no es una tarea fácil ya que, los valores tradicionales están muy arraigados, y desprenderse implica condiciones donde intervienen factores de diversa naturaleza, desde la falta de credibilidad en las instituciones, la religión, el propio temperamento o sentido de autosuficiencia, hasta la accesibilidad a los medios de información, comunicación y tecnología (Álvarez, 2010).

Como bien se sabe, en todas sociedades existe el género, mismo que subordina a las mujeres y sobrevalora lo masculino, mediante estas condiciones se dan y dominan relaciones de poder y control, configurando modelos de interacción y significación permeados por valoraciones inequitativas de lo femenino y masculino, situando a las mujeres en una postura de desventaja y condiciones de vida no equitativas, no se desliga esta problemática del género y sobre todo, de la meta de equidad. A pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho dentro de la sociedad por generar cambios, aún no existe ninguna comunidad en la que las mujeres pueden ejercer sus derechos en igualdad de condiciones (UNFPA, 2006).

Hablar de equidad es hablar de derechos tanto para hombres como para mujeres, ya que los individuos adquieren el estatuto por permanecer a una comunidad, pero gracias a la inequidad que existe es ejercida de forma incompleta. Hasta el momento no se han reconocido los derechos de las mujeres y las acciones implementadas no permiten su libre ejercicio, es decir, se da un reconocimiento formal en las leyes y las instituciones, pero no en la práctica (UNFPA, 2006).

La meta esencial de la equidad y la igualdad de género, es la lucha por la justicia social y el reconocimiento en todas las personas, por lo que se han desarrollado estrategias para enfrentar y modificar estas situaciones. Una de las vías importantes para el cambio es el *empoderamiento*, no sólo busca la igualdad y equidad de las mujeres, al igual de otros grupos desfavorecidos; un ejemplo de su alcance, es la incorporación de las mujeres al empleo en un marco desprotegido, así como su participación y acceso a niveles educativos mayores que se ven traducidos en igualdad de ingreso y reflejan la inserción de la mujer al mundo público (UNFPA, 2006).

Dichas condiciones son los principios de igualdad y equidad, se fundamentan en el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derecho. Los derechos humanos son universales a partir de la premisa que compartimos un conjunto de valores, y surgen de las necesidades, la lucha social y demanda por eliminar diversas formas de discriminación, responden a un desarrollo histórico en permanente construcción y dado su carácter dinámico, son una herramienta poderosa para promover la justicia social, cultural y de género (UNFPA, 2006).

Las mujeres demandan una igualdad que en relación de los hombres considere las diferencias, visibilice y reivindique una valoración de las mujeres como sujetos de derecho, lo que posibilita considerar a la luz de los cambios y transformaciones socioculturales, que las personas tienen nuevas necesidades que son motivo de generar derechos que las cubran. Al considerar a la mujer como sujeto de derecho, se contempla también que la condición femenina tiene derecho al placer, se rescata su cuerpo y su derecho a decidir, puede deslindarse de sólo dedicarse a las labores de crianza, roles que han sido controlados por la familia, iglesia, leyes y política de estado (UNFPA, 2006).

Una cultura con derechos va más allá de un concepto formal de igualdad, se relaciona con una comprensión universal de los derechos que deben alcanzar la vida de las mujeres, invitando a cambiar el sistema machista y patriarcal, dentro de esta nueva concepción se considera que no se trata sólo de tener derechos sino hacerlos ejercer, se requiere la introducción de los derechos en las representaciones sociales. Los estereotipos sexuales y de género, que interiorizan las mujeres siguen siendo una barrera significativa que limita sus derechos y da lugar al empoderamiento que hace efectiva la titularidad de los mismos (UNFPA, 2006).

El *empoderamiento* es un proceso de habilitación y potenciación de los grupos más vulnerables o históricamente discriminados, su finalidad consiste en, alcanzar la equidad de género mediante la construcción de sujetos conscientes de sus capacidades para actuar sobre la realidad, conscientes de sus deberes y derechos, capaces de decidir sobre sus vidas y la dirección del cambio social. Se encarga de promover una conciencia de género y de los derechos humanos, pudiéndose aplicar a niveles micro y macro sociales, correspondiendo a proyectos que abarcan una amplia gama de temáticas como salud, aspectos reproductivos, educación, empresarial, mercadeo y política. Esta vía no puede otorgarse, sino que debe de ser autogenerada, es una herramienta sensible a las percepciones de las personas, funcionando en diversas escalas, personal, interpersonal, colectiva y global, en otras palabras, permite el ejercicio del poder entendido como la capacidad de elegir la vida que se desea, con el control que tienen las mujeres sobre sus vidas, incluyendo sus cuerpos, opciones y recursos (UNFPA, 2006).

Sea individual o colectivo, es un proceso intersubjetivo situado y mediado por las estructuras sociales y simbólicas existentes en la sociedad para elegir la forma de vida, requiere tener las opciones reales, tanto en términos materiales como simbólicos, teniendo la capacidad de apreciar formas diferentes de vivir, así como posibilidades a elegir. Involucrando la transformación de las relaciones de poder a diferentes niveles: individual, colectivo y estructural (UNFPA. 2006).

Lograr un cambio en la estructura social implica llevar a cabo una serie de medidas y estrategias que logren modificar las representaciones sociales de lo que es ser mujer y lo que es ser hombre de manera que las relaciones de convivencia sean equitativas y se logre la igualdad. En busca de esta finalidad es como la perspectiva de género ha ocupado un lugar importante en diversos ámbitos, se ha incorporado como un eje transversal en las leyes de estado de cada una de las sociedades, se está tejiendo un aparato legislativo que refuerza los nuevos conceptos, así como las acciones tanto preventivas como punitivas sobre temas de educación, desarrollo social, salud, fomento cultural y derechos humanos (Álvarez, 2010).

Pero la *transversalidad* no sólo cumple y cubre un requisito legislativo, sino que es una estrategia importante para la prevención y sensibilización de la población. Hacer frente al nuevo orden social que está en proceso, y para favorecer a través de la información los transcurso de cambio social y cultural, sobre todo en nuevas generaciones, la ley en México considera a las y los jóvenes como un actor social estratégico para la transformación y el mejoramiento de la sociedad, ya que para el gobierno mexicano, la discriminación y el fenómeno de la violencia de género es un cáncer social que cobra vidas y que si bien, es muy difícil de erradicar, la perspectiva de género aporta grandes avances para lograrlo (Álvarez, 2010).

Esta sensibilización que enmarca la transversalidad va dirigida a los hombres también, no es exclusiva de las mujeres, dado que las relaciones de género deben de basarse en acuerdos explícitos en los cuales se aceptan por ambas partes las condiciones de respeto, igualdad, equidad y tolerancia. Un ejemplo claro de la transversalidad, es la incorporación de la perspectiva de género en leyes de la Asamblea Legislativa del gobierno de la Ciudad de México, trastocando el orden simbólico en las relaciones de género e insertan

en la sociedad nuevos conceptos y disposiciones que probablemente están propiciando un cambio cultural (Álvarez, 2010).

Los elementos que le han dado forma en el sentido tradicional se han ido modificando sin que haya referencia de tiempo y espacio, dando importantes cambios en el ámbito laboral, familiar, social y político, ya que la identidad de género se construye a través de un proceso de integración de nuevos elementos externos al contexto individual, desde donde se basan las relaciones entre hombres y mujeres, el gobierno ha definido esta identidad de género como la manifestación personal de pertenencia a un género determinado, la aceptación o rechazo entre el género biológico y el género psicológico; mientras que la orientación sexual es definida como la capacidad de una persona para sentirse atraída por la de su mismo sexo, el sexo opuesto o por ambos (Álvarez, 2010).

Gracias a la perspectiva de género se han reconfigurado los elementos materiales y simbólicos de modo que en categorías como las laborales, sociales, familiares, políticas y de salud reproductiva, las actividades que eran realizadas sólo por los hombres, ahora son realizadas por las mujeres. Algunas otras categorías se van acotando a partir de que la mujer puede decidir, renunciar al cumplimiento de funciones a las que implícitamente estaba obligada, sin dejar de reconocerse como mujer (Álvarez, 2010).

A nivel nacional, el gobierno de la Ciudad de México es la identidad que cuenta con el mayor número de leyes que incluyen como eje transversal a la perspectiva de género en su contenido. Se establecen estrategias y acciones dirigidas claramente a contrarrestar la desigualdad entre mujeres y hombres, favoreciendo la equidad, reconoce que existe una condición de desventaja de las mujeres ante los hombres, y está buscando cambiar esta situación reconociendo derechos y obligaciones (Álvarez, 2010).

### 1.2.2 El enfoque de género en la intervención social

Toda intervención social tiene impacto sobre el género y las relaciones de género siempre y cuando se pretenda mejorar la vida de las personas, para ello resulta imprescindible aplicar un análisis de género para así, conocer la realidad y evitar basar la planificación sobre supuestos. Este análisis mejora la

adaptación de los proyectos a las necesidades y circunstancias reales de las personas (López, 2007).

Aplicar el concepto género en la intervención a nivel social, implica una toma de postura a favor de la igualdad de género, en donde se deben de tener en cuenta las diferencias y desigualdades de género, entre hombres y mujeres, en los programas que se desarrollan. La perspectiva de género es una mirada sobre esta realidad de la gente en diferentes circunstancias, permite al igual, detectar diferencias en las vidas de hombres y mujeres, experiencias y problemas que se derivan de la construcción de género, es decir, diferencias culturales o socialmente construidas y no biológicas (López, 2007; CNEGSR, 2010).

Con ello se plantea tener en cuenta el lugar y el significado que las sociedades dan a hombres y mujeres, en su carácter de seres femeninos y masculinos, una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando en cuenta esa diferencia sexual y que al analizarse, se entiende que la vida del hombre y la mujer puede modificarse, no está naturalmente determinada, lo que lleva a comprender las relaciones que se dan entre ambos (CNEGSR, 2010).

El análisis de la información consiste en elaborar, planear, desarrollar, monitorear y evaluar intervenciones que transformen la desigualdad. La perspectiva de género aborda programas de salud, en donde se aplican una serie de procedimientos, desde conocer y considerar el estado de salud de las mujeres y los hombres, garantizar acceso efectivo a la atención según las necesidades diferenciales de ambos sexos, el financiamiento para el desarrollo de determinado programa, hasta el balance en la distribución de la carga de responsabilidades de hombres y mujeres (CNEGSR, 2010).

Cualquier intervención social que tenga como eje transversal la perspectiva de género debe de identificar: riesgos relacionados con el tipo de actividad y los patrones de comportamiento que los estereotipos y roles de la masculinidad o feminidad establecen, la influencia del género en la percepción de los síntomas de malestar o inconformidad, la búsqueda de atención a dichas necesidades y por último, dejar establecidas las diferencias entre hombres y mujeres. En otras palabras, identificar las desigualdades entre hombres y

mujeres manifestadas en la vida cotidiana, y que tienen implicación en sus relaciones laborales, personales y sociales (CNEGSR, 2010).

La perspectiva de género en la intervención social es utilizada como dos herramientas, una de ellas es el *diagnóstico* donde se permite conocer mejor la vida de las personas y sus problemas, y por otra parte como una *intervención estratégica* que permite adaptar las intervenciones y actuar para promover una mayor igualdad entre hombres y mujeres. No evidencia las desigualdades sino estrategias para revertirlas, promoviendo cambios sociales o por lo menos dejar de profundizar discriminaciones, enfatizando en los obstáculos que tienen las mujeres para participar en la sociedad, sin señalar que éstas tengan menor capacidad o inferioridad de condiciones. Estas diferencias se conciben como posibilidades de elegir y no como fundamento de la interiorización o desvaloración, en este sentido es un enfoque de la diferencia y del respeto de la misma en igualdad, propone un cambio en la orientación de los proyectos y las intervenciones sociales, dejando con ello de pensar que los problemas de la condición femenina son gracias a la vulnerabilidad natural (CNEGSR, 2010).

De esta manera, se buscan acciones eficaces que arrojen medios concretos para materializar las estrategias y con ello promover la igualdad, si se mira desde la perspectiva de género no sólo se trata de una mejor inserción por parte de las mujeres al campo laboral otorgando privilegios, sino son formas muy concretas de realización de la igualdad. Hoy en día, sobresalir de las condiciones de inequidad y desigualdad en el hábitat urbano brota como uno de los objetivos prioritarios, dado el alto grado de segregación y la coexistencia de calidades de vida al interior de las ciudades, desigualdades que como ha ocurrido a lo largo de la historia afectan de manera particular a las mujeres, sumando la pobreza en que se encuentran y afligiendo también sus familias (López, 2007; Quintero y Fonseca, 2008).

Afortunadamente, en la actualidad se ha dado la creación de instituciones enfocadas en la mujer, planes y políticas que buscan la igualdad primordialmente y otras iniciativas que nacen desde el gobierno y la sociedad civil permitiendo grandes avances de mayor igualdad para las mujeres tanto en el campo como en la ciudad. Al considerar el cruce entre entorno urbano y género, como perspectiva de análisis, se hace visible un conjunto de inequidades y desigualdades en el acceso a oportunidades de vida en la

ciudad, recuperando dichos contextos para un desarrollo propicio para el ejercicio de la ciudadanía y el mejoramiento en la calidad de vida urbana, que dé como resultado la igualdad de convivencia cotidiana (Quintero y Fonseca, 2008).

Las transformaciones históricas van dotando a los espacios de significados distintos, jerarquizándoles de diferentes modos, agregándoles o restándole importancia unos a otros, lo que permite el acceso a quienes antes les estuvo totalmente prohibido. Teniendo en las zonas urbanas cambios principalmente en las funciones y actividades que desempeñan las mujeres de todas las edades (Quintero y Fonseca, 2008).

Para hacer más compatibles la vida laboral y la vida familiar de las mujeres y los hombres, en América Latina y el Caribe, las transformaciones en los ámbitos político, social y económico han influido notablemente durante los últimos años en una distribución menos rígida de los roles de género. En este sentido, la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado no ha significado un abandono de sus tareas domésticas, o bien de un aumento de su influencia en los procesos de toma de decisiones o control de los recursos e instituciones, es decir, que sólo se ha logrado que las mujeres extiendan su jornada de trabajo, sumando diversas actividades productivas a sus responsabilidades en el ámbito del hogar, reproductivo y de desarrollo comunitario (Quintero y Fonseca, 2008).

A la hora de considerar una intervención social en un ámbito urbano, es importante tomar en cuenta que la ciudad como construcción cultural, condiciona la vida de sus habitantes y determina la calidad de los intercambios entre ellos, es decir, determina las relaciones que se dan entre hombres y mujeres. Los individuos no son sujetos abstractos, sino hombres y mujeres con diversos roles y ubicación en la sociedad y en espacio, y por tanto, siempre están sujetos a distintos intereses y necesidades (Quintero y Fonseca, 2008).

Al introducir la dimensión género sobre la acción que se desarrolla en la ciudad permite hacer visible y reconocer que el espacio no es neutro, y que los roles y actividades de los hombres y mujeres en sus territorios y recorridos condicionan la percepción, acceso y uso de la ciudad, así como la vida cotidiana de sus habitantes, y marca sus experiencias, mismas que son cualitativamente diferentes entre sí. Desde la perspectiva de género es

permitido conocer, explicar y discutir las vinculaciones existentes entre las relaciones de género socialmente elaboradas y el lugar urbano, implicando conocer igualmente que éstas relaciones de género se construyen y modifican dentro de ciertas zonas que varían en el tiempo, entendiendo que las mujeres son seres activos en la producción y mejoramiento del hábitat urbano (Quintero y Fonseca, 2008).

Como bien se ha venido planteando a lo largo del capítulo, la perspectiva de género ha contribuido considerablemente a la comprensión de la realidad social, teniendo en consideración que el ser hombre y el ser mujer son fenómenos socialmente construidos, y que el nacer con un sexo puede ser el punto de partida para la enseñanza e imposición de roles de género preestablecidos histórica y culturalmente que en casos como nuestro país se vinculan a sujetos en posiciones de desigualdad social según su género.

Dentro de las ciencias sociales la perspectiva de género ha puesto interés en el análisis sobre lo cultural y lo natural de las diferencias entre sexos que deviene en desigualdad social, y que se busca abatir mediante la igualdad de género, una necesaria equidad de los géneros para mejorar la calidad de vida de los seres humanos. Una parte fundamental para el logro de dichos objetivos son las y los adolescentes, este grupo social en la actualidad puede ser ubicado como un período fundamental para la creación de nuevas opciones de convivencia, además de que según el INEGI (2014) se estiman alrededor de 11, 178, 400 adolescentes de entre 15 y 19 años de edad, siendo el 9.95% de la población total del país (INEGI, 2014).

Uno de los temas con mayor relevancia y preocupación con relación a los y las adolescentes, es el ejercicio de la sexualidad debido al gran número de embarazos no deseados y conductas de riesgo que presentan, y que gracias a la perspectiva género su comprensión se ha vuelto básica, ya que incluye la construcción social de los sexos como eje que marca diferentes significantes socioculturales al ser hombre o el ser mujer y por tanto, a la forma en que significan y viven su sexualidad.

La sexualidad al ser también una construcción social articulada históricamente en cada sociedad, afirma que tanto hombres como mujeres son coparticipes de dicha edificación y que la información, las actitudes junto con los valores que se le otorgan y las imágenes, elementos de representación

social constituyen de igual forma una base para la comprensión de las prácticas ejercidas por ambos géneros, masculino y femenino, y que la perspectiva de género logra posicionar una mirada desde la cual se observan los resultados inmersos en la significación psicosocial del ser hombre o del ser mujer en la sociedad, buscando e identificando diferencias y cómo están construidas.

## **2. LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE Y LA INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

La adolescencia es un período en el que se dan una serie de cambios fisiológicos dramáticos y de desarrollo social que buscan afianzar al adolescente como persona, y donde se establecen relaciones importantes con los demás y con su familia, los lazos se vuelven más estrechos con el grupo de compañeros, acuden en busca de ayuda con los amigos y en algunas ocasiones entran en contradicción con el grupo familiar y sus valores. De tal forma, las decisiones que se tomen en dicha etapa marcan diversos caminos que conllevan a ciertas situaciones en una vida futura y adulta (Crooks y Baur, 2009; Álvarez, 2010).

Durante esta etapa, existe un mayor interés erótico y sexual debido a la necesidad de reafirmación de la identidad sexual y personal, tanto hombres como mujeres adolescentes atraviesan por un desarrollo psicológico que abarca principalmente autoafirmación de la personalidad, un profundo deseo de intimidad, descubrimiento del yo y del otro sexo, así como cambios intelectuales, una constante oposición con los padres y notable emotividad (Caricote, 2006; Álvarez, 2010).

Debido a esta curiosidad sexual que experimentan los y las adolescentes, tienden a buscar información sobre el desarrollo de los órganos sexuales puesto que a nivel fisiológico su cuerpo percibe modificaciones considerables, además de, temas acerca de la reproducción, acto sexual y muchas de las características surgidas de los estereotipos de género para el hombre y la mujer, y que en ocasiones, los llevan a realizar conductas riesgosas para su salud sexual y reproductiva (Caricote, 2006; Crooks y Baur, 2009).

Este hecho de ser hombre o mujer tiene una influencia considerable en la sexualidad, los y las adolescentes comprenden que deben guiarse por los patrones que los significan, pero también satisfacer la necesidad de construirse a sí mismos, introducir la sexualidad al rol de género implica que las adolescentes muestren un comportamiento femenino, mientras que los varones

adolescentes muestren un comportamiento masculino estereotipado (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004; Santrock, 2004).

Esta masculinidad y feminidad se va renegociando a lo largo de la adolescencia, él y la adolescente se están acercando a la etapa adulta y, por lo tanto, comenzarán a actuar de una forma que se asemeje al estereotipo de hombre y mujer adulto (Santrock, 2004).

## 2.1 La sexualidad en los y las adolescentes

Como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, el género es un eje fundamental para el desarrollo de la sexualidad humana, cada individuo nace varón o mujer, pero aprende a serlo mediante la sociedad que clasifica, nombra y reproduce las ideas dominantes de lo que debe ser y actuar (Caricote, 2006; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Este término transita en las representaciones que comparten los y las adolescentes, los significados que atribuyen a la feminidad y masculinidad, el cuerpo y la sexualidad, atravesando decisivamente sus prácticas e influenciados por el contexto social del que emergen (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Tanto la sexualidad como el género, son construcciones socioculturales e históricas que forman parte de la vida del individuo, ambas edificaciones construyen y refuerzan sistemas de relaciones sociopolíticas basadas en el desbalance de poder entre personas, el patriarcado y la heteronormatividad. Dichas estructuras de poder definen lo normal y superior que se naturaliza (heterosexual) y lo diferente que tiende a interiorizarse y excluirse (homosexual y transgénero), que impiden y entorpecen las interacciones humanas armónicas, justas y desarrolladas (Bombino, 2013).

Una construcción se realiza entre un entrecruzamiento entre diferentes aspectos: socioculturales, históricos, políticos, económicos, familiares, y también subjetivos, singulares de cada individuo. Determinando formas de vivir, de enfermar, de padecer, de buscar placer y de ejercer la sexualidad, aun respondiendo a modelos generales, tiene características particulares en cada población (Perrotta, 2010).

Para abordar la influencia de esta construcción simbólica que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta del sujeto adolescente en el ejercicio de su sexualidad, es necesario abordar que es lo que engloba la *sexualidad* y como es que está, tiene una función integradora en la personalidad de cada una de las personas (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004; Caricote, 2006).

La sexualidad es uno de los fenómenos en los que se hace explícito el reconocimiento del otro a partir del contacto subjetivo y emocional, el sujeto dirige sus acciones hacia el encuentro para darle continuidad y disfrute a su existencia, y que en el caso de los y las adolescentes al situarse en un período de exploración, aumenta la conducta sexual como autoestimulación y como estimulación compartida con algún compañero (Crooks y Baur, 2009; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), ha denominado a la sexualidad como un aspecto fundamental que se presenta en la y a lo largo de la vida humana, y que abarca el sexo, identidades y roles de género, así como, orientación sexual, erotismo, placer, vínculo afectivo y reproducción, variables experimentadas y expresadas en forma de pensamiento, fantasías, deseos, creencias y actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones (Bombino, 2013).

Pues bien, la sexualidad recibe la influencia de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales, mismos que marcan las pautas a seguir de uno u otro individuo, cada ser humano experimenta su sexualidad de manera distinta y única, el ejercicio de la misma se determina por su historia y expectativa de vida (Jesús y Cabello, 2011; Bombino, 2013).

La definición del término sexualidad reconoce el género como dimensión de la misma, y trasciende la visión tradicional biomédica clínica hacia una concepción más bien holística y contextualizada, donde se respetan los derechos sexuales y reproductivos, desde la perspectiva de género se logran aportar valiosas experiencias teóricas y de transformación social para el logro de dicha proyección (Bombino, 2013).

Este empoderamiento en el ámbito de la sexualidad y reproducción, gracias a la perspectiva de género, implica un proceso por el cual, mujeres y

hombres, adquieren capacidad de controlar su vida sexual y reproductiva. Involucra no consentir relaciones sexuales en contra de su voluntad, capacidad de negociar prácticas sexuales placenteras y lograr el sexo seguro, al adquirir las mujeres poder en la toma de decisiones, control de sí mismas, en los recursos del hogar también ejercen mayor poder en sus relaciones sexuales y reproductivas (UNFPA, 2006).

Las definiciones, anteriormente mencionadas, nos dan una visión general de las variantes que comprende la sexualidad humana, pero los y las adolescentes viven y le dan significado a su sexualidad y reproducción, en base a un orden individual que engloba sus vivencias, experiencias, emociones y sensaciones, y a un orden estructural donde se sitúa la estructura familiar, sociocultural y económica (Jesús y Cabello, 2011).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), señala que el género ha de tenerse en cuenta al programar, prevenir y promocionar la salud sexual de los y las adolescentes, es una determinante importante de la utilización de servicios sociales y de salud. Para mejorar las necesidades de salud sexual, los programas deben reconocer las diferencias socio-sexuales, las prácticas no se encuentran en base a la información a la que tienen acceso sino en las distintas formas de vivenciar lo femenino y lo masculino en el ejercicio de la sexualidad (Caricote, 2006; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Considerar la sexualidad adolescente como construcción histórica, trae multitud de posibilidades en la que no se tiene un objetivo bien delimitado, se encuentra en constante fluidez y se experimenta subjetivamente de manera que la biología del cuerpo, es transformada y toma significado únicamente en las relaciones sociales, constituyéndose a partir de la interacción de la estructura familiar, sociocultural y económica con el orden social (Jesús y Cabello, 2011).

La interacción entre las estructuras del individuo adolescente, es el resultado de prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas que realiza, a definiciones y a su autodefinición, producto de luchas y negociaciones entre quienes tienen el poder para definir lo que es aceptable dentro del comportamiento de la sociedad y quienes se resisten (Jesús y Cabello, 2011).

Como bien se ha señalado, el significado que los y las adolescentes le otorgan a su sexualidad es el resultado de su orden individual y estructural, la familia se hace presente de manera primordial, es el primer contacto social con el que el ser humano cuenta al nacer, proporcionándole en la adolescencia situaciones de conflicto y dolor en algunas circunstancias, lo que influye en su estado anímico y emocional. En el caso de los y las adolescentes, y de acuerdo a su historia de vida familiar, algunos dejan la escuela y se incorporan al mundo laboral mal remunerado con la finalidad de aportar al gasto familiar, en el caso de las mujeres adolescentes, éstas comparten las actividades escolares con las actividades dentro del hogar lo que a la larga las impulsa a dejar la escuela (Jesús y Cabello, 2011).

Al igual que la sexualidad cobra un significado diferente para un adulto que para un individuo adolescente, así mismo las adolescentes significan de manera distinta la sexualidad en comparación con los varones, ellas tienden a vincular las conductas sexuales con un erotismo afectuoso concreto y orientado hacia el otro, donde el romanticismo se presenta como elemento central, en el caso de los adolescentes su orientación se rige en ser más autónomos e independientes en la satisfacción de una sexualidad en la que sólo importe su gozo, y que es promovida por el contexto cultural. Las múltiples diferencias en las formas de experimentar la sexualidad se han relacionado y atribuido a lo femenino y masculino (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

En el estudio realizado por Cariote (2006), se observó que los y las adolescentes tienen conocimientos insuficientes y distorsionados, limitados a aspectos básicos de la sexualidad que la identifican con sexo y este último con genitalidad, hacen a un lado la relación de su sexualidad con el amor, la comunicación de pareja, compromiso y responsabilidad interpersonal, con aquellos valores humanos que permiten edificar una verdadera salud sexual que engrandece a la y el adolescente (Cariote, 2006).

De manera, cómo lo sitúa Lamas (1996, citado en Cariote, 2006), los adultos tienden a suponer que los y las adolescentes saben más de lo que saben, y a la vez se avergüenzan de hacer preguntas que hagan notar su ignorancia. La presión social influye en la forma de ver las relaciones sexuales, y logra con frecuencia, en los y las adolescentes, un comportamiento sexual de riesgo (Cariote, 2006).

La comunicación familiar juega un papel protagónico, los padres creen que tienen una buena comunicación con sus hijos por que hablan con ellos sin advertir que predomina, en la mayoría de las conversaciones, el monólogo moral, sin comprender que el diálogo no equivale al sermón, y que las y los adolescentes desean que los escuchen con intención de entenderlos, comprendiendo su punto, aunque no lo compartan (Cariote, 2006).

Los padres al igual que los hijos vivieron una experiencia de represión, ocultamiento y tabú en relación con la sexualidad, asignándole una valoración moral negativa a lo sexual, que los aleja comunicativamente. En muchas ocasiones es difícil para los padres ajustarse a los cambios en la autonomía y evolución cognoscitiva y emocional de los y las adolescentes, sin considerar que los procesos de socialización dentro del núcleo familiar, la comunicación entre los miembros, demostración de sentimientos, el clima de comprensión y confianza determinan el modelaje de los géneros, masculino y femenino, así como la actitud que tomaron frente a la sexualidad (Cariote, 2006).

La relación sexual ha pasado de ser considerada por las y los adolescentes como una de las tantas fuentes de placer, que sirve de mediación para la expresión emocional en una relación con el "otro", ha exclusivamente un núcleo de amenaza, dando de este tipo de encuentro sexual expresiones negativas como las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y el embarazo no deseado (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

El ejercicio de la sexualidad mediante relaciones sexuales debe de representar para los y las adolescentes un sentido más amplio que les permita vincularse y relacionarse dentro de un grupo social, expresando las interpretaciones que dan a la sexualidad basados siempre en sus experiencias personales y familiares (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Una de las principales razones por las cuales los y las adolescentes tienen relaciones sexuales durante la adolescencia, es gracias a la curiosidad y el sentirse listos para el sexo, seguida de otras tantas como tener acercamiento al comportamiento adulto, presión de grupo, presión de la pareja actual y un sentido de obligación con su pareja, este último, inclinado mayormente hacia los hombres adolescentes. Muchos de ellos consideran el coito o la relación sexual como una expresión natural de amor o de afecto, siendo para las

mujeres adolescentes la razón más poderosa para acceder al primer encuentro (Crooks y Baur, 2009; López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011).

Para los y las adolescentes el *noviazgo* tiene un significado muy especial pues marca para muchos el inicio simbólico de la relación de pareja, donde ambos encuentran lo que carecen en sus hogares de origen, logran contactar con alguien que los escucha, y con quien compartir miedos y sentimientos. También se convierte en el espacio donde la pareja tiene los primeros acercamientos sexuales, pone en práctica patrones de género y se entrenan para el matrimonio (Jesús y Cabello, 2011).

Es decir, viven un proceso subjetivo donde se enamoran, y por ende tienen su primer acercamiento sexual, para las adolescentes el noviazgo les permite tener una oportunidad de distracción y diversión temporal fuera de la familia, encuentran apoyo moral, económico y sentimental, al transcurrir el tiempo se hacen una idea romántica de enamoramiento que no es vivida por los varones adolescentes de la misma manera, y con la misma intensidad, para ellos la relación de noviazgo se ubica como la posibilidad de encontrar pareja, no como las amigas que sólo frecuentan en busca de relaciones sexuales. El noviazgo al igual, es un espacio de entrenamiento sexual donde se encuentra la pareja, y en el que los hombres adolescentes suelen presionar para tener relaciones sexuales (Jesús y Cabello, 2011).

En el estudio realizado por Jesús y Cabello (2011), se encontró que específicamente en México, el noviazgo forma parte de la antesala de las relaciones sexuales, el único espacio donde las adolescentes e incluso los hombres adolescentes debutan sexualmente. Además, ubican la sexualidad ligada a la reproducción, no como fuente de placer para la experiencia humana.

Para muchos de los y las adolescentes, la expresión sexual no precisamente tiene como fin el coito, logran un contacto íntimo importante sin llegar a la penetración. Se sitúan en una relación en la que sólo se refiere al roce físico erótico que incluye besos, abrazos, caricias, estimulación oral-genital sin penetración, los mimos y los juegos apasionados son otras expresiones. Muchos adolescentes consideran que esta variante es más aceptable durante una cita y significativamente menos riesgosa que el coito en cuanto a las consecuencias de salud, sociales y emocionales (Crooks y Baur, 2009).

## 2.2 Influencia de los estereotipos de género en el ejercicio de la sexualidad de los y las adolescentes

Desde pequeños, las mujeres y hombres adolescentes conviven y les son transferidos estereotipos de la realidad subjetiva de lo que debe ser un hombre y una mujer. A partir de los genitales se asigna el género y la identidad dentro de dicho proceso subjetivo, permitiendo que se otorguen cualidades y características de lo que debe ser el varón y la mujer dentro de la sociedad en que se desarrolla, es decir, cómo vestirse, cómo hablar, cómo comportarse y con quién y cómo relacionarse; a partir de este aprendizaje tienen relaciones muy diferentes con la sociedad (Caricote, 2006; Jesús y Cabello, 2011).

Estudiar los estereotipos, arroja las rupturas y las continuidades con respecto a los patrones tradicionales de masculinidad y feminidad, modelos en los que la adolescencia de hoy está socializando. Implica desnaturalizar las construcciones de la feminidad y masculinidad que se han ido construyendo a lo largo de la historia, así como, mostrar los estereotipos de subyacen en las relaciones afectivas de los y las adolescentes, erosionar el poder normativo de las creencias tradicionales y de tal manera, inducir a cambios tradicionales de cara al empoderamiento de las mujeres en las facetas más íntimas y personales de las relaciones entre hombre y mujer (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Para comprender las valoraciones que unos y otros hacen de sus propios comportamientos, y en las expectativas de roles masculinos y femeninos que desarrollan, y que como resultado arrojan diferencias entre el hombre y la mujer, es necesario exponer los modelos de feminidad y masculinidad que se manejan entre la sociedad culturalmente (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

La *feminidad* se ha asociado con la naturaleza, con el cuerpo de la mujer, la afectividad y pasividad que expresan en un contexto más restringido. Tres modelos de feminidad ha planteado el imaginario social en relación con el ejercicio de la sexualidad: el *tradicional*, donde se relega toda noción de deseo, satisfacción y placer sexual, mujeres recatadas de su casa y como sujetos de matrimonio, no se les permite mostrar erotismo, excitación o deseo, la sexualidad se ve exclusivamente ligada a la reproducción, su origen viene de la

concepción “mariana”, siendo el modelo que prevalece; el modelo de las consideradas mujeres de la calle, que muestran erotismo, excitación y deseo sexual, no se consideran para formar un matrimonio, no demuestran sentimientos al relacionarse, y se ha atribuido su origen al de la “malinche”, y que por reglas sociales es el que menos predomina y que sólo satisface al hombre dentro de la sexualidad; por último, se sitúa un modelo equilibrado en el que las mujeres se apropian subjetivamente de su cuerpo, sin ubicarse en un extremo u otro, muestran erotismo, excitación, deseo sexual, gracias a la apropiación del cuerpo, lo identifican como instrumento de disfrute dentro de la sexualidad, modelo cuartado por la población (Casas y Ceñal, 2005; Jesús y Cabello, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

La mayoría de las adolescentes se identifican con el primer modelo de origen mariano, y no por religión, sino porque a través de dicho patrón acceden a una pareja y al matrimonio, una identidad femenina estrechamente ligada a la maternidad, sin la oportunidad de entregarse a una sexualidad que se aleje de la reproducción y las lleve a disfrutar su cuerpo y cubrir necesidades, de tal manera, los estereotipos de género que imperan entre las adolescentes, las hacen mostrarse como dependientes emocionales, cálidas, delicadas, pacientes y complacientes (Jesús y Cabello, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Se reconocen como objetos y no sujetos dentro de un modelo de complementariedad masculina, en el cual, deben de mostrarse intrínsecamente de los encuentros afectivos con un rol pasivo, deben de esperar la llegada del varón en el cortejo, limitándolas a demostrar sus deseos y sexualidad, nunca deben de ser directas como los varones, sino que su papel de poder es jugar con la seducción. En el estudio realizado por Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle (2012), encuestaron e integraron en un grupo de discusión a varias adolescentes, encontrando que, dan y tienen una imagen de ellas mismas en cuanto a los estereotipos de género, como personas sentimentales, cariñosas que demandan y requieren protección por parte del varón (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012; Schwarz y Mendes, 2012).

Hoy en día, también las composiciones musicales arrojan los modelos de feminidad y masculinidad que se han adoptado, y que marcan un sin fin de

estereotipos de género que además de ser regulados por la sociedad, también se adquieren por medio de la letra de diversas canciones. En un estudio realizado por Spataro (2011), se encontró que dentro de las canciones de Ricardo Arjona se enfatiza en el estereotipo femenino, donde las mujeres son creación y principalmente compañeras del varón, una existencia como favor de Dios, como musas, sutiles, débiles y abnegadas, su esencia femenina se funda en su capacidad de gestación, ser madre, esposa y con ello protectora, dulce y sensible.

La masculinidad se asocia dentro de la sociedad con la racionalidad, objetividad y la actividad, hay una permisividad mayor en su sexualidad en comparación con las mujeres. También en el caso de la masculinidad se ha dado la identificación sexual a partir de tres modelos: el primero de ellos se habla de un modelo de macho hegenómico, en los que predominan los comportamientos tradicionales de ser fuerte, agresivo, dominante y sexualmente activo, violento y en el que la satisfacción sexual es sexo masculino, se demuestra y reafirma la hombría dentro de la sexualidad; otro de los modelos coloca al hombre bajo la expresión denigrante de “maricas”, hombres que se enfrentan a la discriminación e insultos debido a que se comportan de forma débil, compasiva, sexualmente pasivos, experimentan emociones, sensibilidad, lloran y sienten; por último, al igual que las mujeres, los varones también alcanzan un modelo de varón consciente, en el que experimentan emociones, sensibilidad, lloran y sienten, se involucran en actividades del hogar, pero son conscientes de la desigualdad de géneros, y se alejan emergentemente de lo tradicional, no ven la sexualidad como una posibilidad de reafirmar su hombría, sino que la sexualidad forma parte de sus experiencias subjetivas y como herramienta para disfrutar el placer (Casas y Ceñal, 2005; Jesús y Cabello, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Los adolescentes han interiorizado una ideología de ser varón guiada principalmente por un modelo tradicional, un obstáculo para que asuman una actitud responsable de su vida sexual, la idea de cuidar su cuerpo y de ser responsables, es desechada por la idea de superioridad al tomar riesgos, ser impulsivos y poco razonables, la idea de ser hombre es, “cuando se tiene

relaciones sexuales” (Jesús y Cabello, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Debido a este pensamiento el adolescente sabe que le corresponde el papel activo en el cortejo, incluso mostrándose agresivo-afectivo-sexual, encontrando ayuda en el alcohol y las drogas. No disculpan infidelidades y responden con más agresividad a los celos y posibles traiciones, en las relaciones de pareja desean tener su espacio y tiempo para amigos, entienden como masculinidad, que los hombres no lloran, y que aquellos que muestran y expresan sentimientos son rechazados por no entrar en dicho modelo masculino (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012; Schwarz y Mendes, 2012).

Los varones adolescentes inician el cortejo sin la preocupación de tener y lograr una relación a la que le puedan dar continuidad, la forma de ser de la otra persona no tiene la menor importancia. Sólo después de cierto tiempo comienzan a interesarse y rebasan la pura atracción demandando otras cualidades, que la pareja sea divertida, inteligente, sociable, pero aún sin hacer referencia a los sentimientos de ternura o cariño (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Por su parte las adolescentes, a pesar de su corta edad, son el reflejo de los rasgos básicos que en la sociedad se ha atribuido a las mujeres, no relacionan la atracción con la apariencia física, lo que les permite no cosificar a sus compañeros como lo hacen los varones, para ellas no son meros objetos sexuales. Asumen su papel pasivo en el cortejo siendo más sentimentales y discretas en su actuar, controlan y saben controlar sus deseos, y no se obsesionan con el sexo, en el cortejo tienen una mentalidad de entablar una relación para futuro no sólo para un instante placentero (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Aunque participan también en un ambiente de fiestas, alcohol y sexo buscan y desean una relación estable, ligada con amor y respeto, se comprometen más, siendo más fieles, soportan altibajos y engaños, capaces de ceder gracias al rol pasivo que asumen en el plano afectivo y de la sexualidad, esto las hace ver dichos acontecimientos como consecuencia de su mayor sensibilidad y debilidad, y no como un fenómeno que las discrimina (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012)

Debido a estos modelos de masculinidad y de feminidad, los y las adolescentes siguen ciertos estereotipos de género por los cuales, no es raro comprender por qué las chicas se comportan de una forma cuasi-masoquista, les gustan y buscan relaciones de pareja en las que los varones se resisten y las hagan sufrir. Al igual, su resistencia a los cortejos es vista como prueba de su interiorización de las normas morales tradicionales, que marcan diferencia entre la mujer formal y la llamada por las mismas adolescentes como “lanzada”, mientras que la resistencia del varón es vista como señal de hombría y poderío (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Las mujeres adolescentes, identifican la masculinidad con la agresividad, dominio, prepotencia y seguridad de sí mismo, impulsividad, amor al riesgo, insensibilidad y falsedad, rebeldía y carencia de normas, en decir, los hombres más valorados son los más malos, los que les ofrecen dolor y sufrimiento mientras que ellas buscan protección y amor, situación que aceptan y gozan porque ambos cumplen con lo que se ha marcado como patrón a seguir tanto para la mujer como para el hombre (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Los estereotipos de género cobran mayor fuerza en el contexto de la adolescencia y dejan consecuencias de dicho enraizamiento, los hombres han interiorizado que entre más actividad sexual y conquistas tengan pueden exhibir prestigio, mientras que las mujeres han sido educadas para asociar necesariamente el sexo con el amor romántico. Si las mujeres intentarán hacer lo mismo que los varones, se convierten inmediatamente en prostitutas y pierden el valor para conquistarlas, ya no tiene mérito para los varones. No ven las normas y etiquetas como resultado de reacciones y definiciones del grupo, y no analizan el estigma como una construcción de la sociedad ya que, han naturalizado las diferencias de género (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

### 2.2.1 Relaciones afectivas

Las relaciones afectivas por obvias razones también son influenciadas enormemente por los estereotipos de género, los varones y las mujeres adolescentes desarrollan y llevan a cabo patrones de comportamiento que

denotan cierto tipo de dinámica dentro de la interacción con el sexo opuesto, sobre todo, en el proceso de entablar relaciones de pareja y su idea que como es que éstas funcionan. Debido a que las mujeres adolescentes crecen y aprenden su rol dentro del cortejo, han asimilado un sentido “trágico” del amor, convencidas de que cuando se ama se hace daño, identifican el amor como sufrimiento, he interiorizan que cuando se ama se resiste, este es el destino fatal del amor que se quiera o no se quiera, consciente e inconsciente por encima de las intenciones y la voluntad, aceptan (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

El amor doloroso se ve reforzado por las canciones que los adolescentes escuchan y que hacen parte de su vida, éstas enfatizan marcadamente los patrones de que el amor debe de doler para ser amor, y a la vez que se debe de separar la razón de los sentimientos, a pesar de ello, las mujeres siguen aferradas a personas que nos les convienen, pero sólo soportando el sufrimiento demuestran sus verdaderos sentimientos (Spataro, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Un amor mientras dure, sentimientos tortuosos pero que le dan sentido a la vida como un milagro. Las canciones preferidas de los y las adolescentes en la actualidad, son identificadas como un espejo, como un lugar donde encontrar lo que se siente y lo que a todos les pasa, el amor junto con el odio, con lo atado, tortuoso y masoquista, todo en una sola canción. Enmarcan un amor que es bisagra de un antes y un después, que puede ser tristeza, incertidumbre, masoquismo, como cambio, compañía y destino, un amor para siempre y que al no ser concretado de dicha manera provoca dolor y sufrimiento (Spataro, 2011; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

El sexo sin amor se etiqueta diferente, no tiene el mismo valor, no produce los mismos efectos: su práctica puede llevar a perder la respetabilidad como mujer, convertirla en un mal partido, se sigue y se refuerza el patrón que señala el modelo de feminidad tradicional, la mujer debe darse un lugar respetable cumpliendo con las características que se marcan, para así ser considerada para formar una familia (Spataro, 2011).

También se enfatiza en el estereotipo en el que la mujer pertenece al ámbito privado, manteniendo relaciones con y por amor, aspecto que se realiza dentro de su hogar y con su pareja estable, una dama frente a la sociedad.

Hecho que se conjuga con la naturalización de las cualidades femeninas, ternura inmensa, capacidad de protección, brindar amor, tierna, dulce que sólo necesita un hombre que la ame (Spataro, 2011).

Por otra parte, el varón típico de estas líricas es un varón salvador, que la saca de una posición indeseable, que le proporciona un final feliz a la historia, de su mano la mujer alcanzará el verdadero estatus que debe tener, esposa y madre. Al igual se presenta en el caso de las mujeres con mala reputación un príncipe azul salvador, un varón que entiende, analiza, piensa y resuelve en consecuencia, un varón que la acepta y perdona (Spataro, 2011).

El relato de la música romántica es parte de la educación sentimental de una cultura, enseña parámetros de lo que se considera posible dentro de las relaciones amorosas o afectivas, lo deseable, lo bello y lo placentero; otorga marcos conceptuales para hacer inteligibles diversos momentos de la vida de las personas. Las canciones con corte romántico no revelan más que formas de comportamiento social, mismo que se guía por una división de género, hombre y mujer (Spataro, 2011).

Esta supremacía de amor romántico que se maneja entre las mujeres explica que a pesar de considerar insatisfactoria la relación, desean mantenerla aun sufriendo y esperando el milagro de ser felices, producto del estereotipo femenino que marca verse frágiles y dependientes afectivamente, no imaginan un futuro sin la imagen y presencia masculina, y tienen miedo a la vez de quedarse con lo poco que les proporciona, esperando un cambio y la valoración de su entrega; se muestran dependientes emocionalmente, con falta de autoestima, miedo al futuro y a la soledad. Han naturalizado la capacidad de sufrimiento mientras que todos los hombres no se ven pacientemente soportando estas situaciones (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Las mujeres y hombres resultan ser víctimas de este sentido trágico del amor que se refuerza por el hecho de que no hay amor sin celos, que demuestra interés, atracción, incentivo, afecto, donde el problema radica en poner límites a los celos, pero sin celos no hay amor. Ambos sexos revelan que en su experiencia cotidiana son las mujeres quienes sufren más el dolor del amor, la humillación, el rechazo y la agresión, revelando claramente las relaciones de desigualdad de género y la normalización de las relaciones de

poder, el dominio del hombre sobre la mujer (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

### 2.2.2 Debut sexual

Así como los y las adolescentes se guían por lo diversos patrones de género que marcan determinados comportamientos para el hombre y la mujer, al momento de entablar una relación de pareja y el desarrollo de dicha interacción, también los estereotipos que han sido marcados por la sociedad tiene una considerable influencia en la iniciación de las relaciones sexuales de las mujeres y los varones adolescentes, dando como resultado un impacto directo la subordinación de la mujer, habilitando potenciales de violencia y sometimiento. En el caso de las mujeres adolescentes puede apreciarse que la primera relación sexual tiene que ver, generalmente, con las experiencias relacionadas con la idea de ser madre pero también como curiosidad por conocer algo que siempre se les oculto (Jesús y Cabello, 2011; Schwarz y Mendes, 2012).

Debido a las normas de comportamiento que se han naturalizado entre los adolescentes, las mujeres han llegado a interiorizar que las relaciones sexuales aluden a un hecho ligado con la reproducción, y no al disfrute, al placer y goce del cuerpo, la principal función tradicional de la mujer es el ser madre, tener hijos, dando sentido a su existir, y el ejercicio de la sexualidad le proporciona la oportunidad de alcanzar su mayor objetivo de vida, estos mensajes negativos se les otorgaron desde pequeñas, construyendo una mala imagen que provoca que la experiencia de la primera relación sexual este marcada por el desinterés en su propia satisfacción sexual, falta de deseo y baja autoestima, viven más sus relaciones sexuales desde el *deber* ser esposas, que desde sus propias necesidades y deseos (Caricote, 2006; Jesús y Cabello, 2011).

En el caso de los varones adolescentes se han establecido dos modelos que enmarcan el debut sexual de los mismos, por un lado, se encuentra un modelo hegemónico que señala la supremacía con la que siempre se ha considerado el género masculino, los chicos ponen a prueba su masculinidad por medio de las relaciones sexuales, constantemente presionados por el

grupo de pares y familia, que los orilla a estar constantemente demostrando su hombría. Se han establecido condiciones que le dan un valor mayor a la iniciación sexual, ya que tener la primer relación sexual con mujeres expertas deja ver la capacidad del varón para tener el control, y dejar muy clara su condición de hombre, caer en la casilla de “marica”, como se les ha denominado a aquellos que no siguen el patrón, crea la expulsión social, una carga de desvalorización y discriminación, de aquí que los adolescentes busquen tener relaciones sexuales lo antes posible que los deje bien colocados ante la sociedad (Caricote, 2006; Jesús y Cabello, 2011).

Estudios señalan que la iniciación sexual en los y las adolescentes es de entre los 15 y 19 años de edad, teniendo como media los 17,3 años. En la mayoría de los casos son los hombres quienes se inician a edades más tempranas que las mujeres, buscan la conducta coital ya que, no les importa tanto el contexto amoroso de las relaciones, mientras que las chicas suelen esperar, buscan afectos, intimidad y compromiso para tener una relación sexual, y sobre todo la primer experiencia, no suelen recurrir a encuentros ocasionales, tienen la dificultad para entender que sólo se trata de un encuentro para compartir placer, situación que no es incómoda para los hombres puesto que no buscan contacto afectivo sólo encuentros por placer sexual en la mayoría de los casos (Winkler, Pérez y López, 2005; López, Carcedo, Fernández, Blázquez, Kilani, 2011; García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Por otra parte, muy contradictorio al modelo hegemónico se encuentran los varones adolescentes que, hoy en día están dando un giro a los estereotipos tradicionales para la conducta sexual de los hombres, adolescentes que aluden a un patrón de hombre consciente que no se apropian de la preocupación por tener relaciones sexuales a edades muy tempranas para demostrar su hombría, tienden a prestar mayor atención a aspectos sociales y económicos, a diferencia de las mujeres diferencian el proceso sexual de la reproducción (Jesús y Cabello, 2011).

Así como los varones han cambiado algunos patrones de comportamiento en cuanto a las relaciones sexuales, las mujeres adolescentes también han comenzado a tomar la iniciativa para las relaciones cóitales, una androgenización del comportamiento sexual que produce importantes cambios

en los roles sexuales, las mujeres adolescentes se aproximan al estereotipo masculino. A pesar de ello aún perpetúan las diferencias en las prácticas sexuales, las mujeres se asemejen a la conducta masculina en el ejercicio de la sexualidad, pero no dejan de buscar al príncipe azul, el contexto amoroso y el amor romántico que les marca un papel de sumisión y sufrimiento para sentirlo en su máxima expresión (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012).

Todos estos patrones de comportamiento sexual para hombres y mujeres, dejan notar considerablemente un doble estándar sexual, diferentes niveles de permisividad sexual para hombres y mujeres, casi siempre más restrictivos para estas últimas. Este doble estándar sigue afectando el comportamiento sexual de los y las adolescentes, los varones se inician en las relaciones sexuales con el fin de buscar aceptación, hablar con el grupo de pares de los encuentros es más relevante que el mismo acto sexual, mientras que las mujeres enfrentan un dilema, deben aprender a ser sensuales para atraer a los hombres y aun así, experimentar la ambivalencia acerca del comportamiento sexual evidente, por un lado se rehúsan a tener relaciones íntimas preocupándose de que la pareja pierda interés, pero si accede puede ganarse la reputación de una chica "fácil" (Crooks y Baur, 2009).

En nuestra cultura las normativas de género se han establecido en torno de un orden androcéntrico, un sistema de dominación en el cual la mujer está subordinada al varón, y este representa el parámetro legítimo de interpretación del mundo. El varón se constituye el sujeto hegemónico y también se encuentra sometido a la expectativa de acción que la normativa androcéntrica exige de él (Schwarz y Mendes, 2012).

Estas primeras relaciones sexuales de los y las adolescentes, se inician principalmente con el primer novio, y en el caso de los varones en algunos casos también recurren a prostitutas para llevar a cabo la primera experiencia. La iniciación cada vez más precoz, con poco control y presión social, lleva a los y las adolescentes a realizar prácticas sexuales de riesgo que tiene como consecuencia problemas para la salud reproductiva, Enfermedades de Transmisión Sexual, fecundidad, embarazos no deseados y abortos (Crooks y Baur, 2009; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

### 2.2.3 Prácticas y conductas sexuales de riesgo

La conducta sexual de riesgo provoca que el individuo se coloque en una situación que ocasione daños a su salud o la salud de otros, son comunes dentro de este tipo de prácticas, relaciones sexuales sin protección, habiendo bebido alcohol o a la promiscuidad. A pesar de conocer las consecuencias a mediano o largo plazo, su nivel de predominancia sigue siendo muy alto (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

El tema ha cobrado un considerable interés debido a las cifras cada vez menos alentadoras, la tasa de personas infectadas por VIH Sida es de 35.6 millones a nivel mundial, y algunos estudios señalan que existen incrementos en el número de personas infectadas especialmente en la población adolescente de entre 15 a 19 años de edad. Considerando apartados anteriores, son las y los adolescentes quienes tienen un alto nivel de vulnerabilidad en el ejercicio de su sexualidad, están en una etapa de búsqueda social de autoafirmación y aceptación, establecen las primeras relaciones de pareja y experimentan contactos sexuales pasajeros, sumado a ello, las características de la adolescencia en general, como la búsqueda de identidad, la aceptación de los cambios en su cuerpo, la iniciación sexual y las demandas del medio, permean las manifestaciones sexuales que dan cuenta de representaciones que los adolescentes han construido sobre sus realidades sexuales (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Los varones adolescentes son quienes muestran una mayor incidencia en comportamientos, conductas y prácticas sexuales de riesgo, en un afán de buscar sensaciones sexuales que demuestren su papel y hombría frente a la sociedad e iguales, mismos que ejercen presión para iniciarse precozmente. Las mujeres suelen protegerse más, las normas sociales les han señalado que tener relaciones sexuales con varias parejas y en repetidas ocasiones, las deja como mujeres fáciles, y ningún varón las puede tomar en serio, pero no por recurrir a métodos anticonceptivos sino por abstenerse a tener relaciones sexuales, factor que fomenta embarazos no deseados y por ende, en algunos casos un número mayor de abortos (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012).

Dichas conductas sexuales de riesgo y el uso nulo de métodos anticonceptivos no se consideran producto del desconocimiento y falta de información de cómo protegerse, conocen las diferentes estrategias, sin embargo, presentan índices de riesgo por no usar preservativo, y por las conductas de riesgo sexuales a edades más tempranas. Las conductas y prácticas de riesgo van más allá del conocimiento sobre métodos de protección, pues investigaciones como la de Ruiz (2010) (citado en Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014), muestran factores de orden subjetivo y categorías de género, estrato socioeconómico, color de piel y ciclo e historia de vida (Crooks y Baur, 2009; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014)

Cuentan con conocimientos, pero no los implementan, se dejan guiar por los estereotipos de género, donde los hombres deben demostrar ser muy hombres y las mujeres sumisas y obedientes por medio de sus experiencias emocionales, habilidades comunicativas, características personales, percepciones, creencias y actitudes frente a la sexualidad. Caballero (2005) (citado en Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014), señala que la capacidad de comunicar al otro las diferentes necesidades asertivamente disminuye la probabilidad de realizar conductas de riesgo, y si se considera que la mujer adolescente a interiorizado que debe de obedecer y acatar los deseos del varón, podemos encontrar una de las principales causas por las que las acceden a tener prácticas sexuales riesgosas donde no hay protección y se den embarazos no deseados (Crooks y Baur, 2009; García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

La toma de decisiones entre los y las adolescentes puede marcar una gran diferencia, la capacidad de elegir entre dos posibilidades o más alternativas, puede definir las conductas que el sujeto realiza en la sexualidad. Siendo un proceso individual, las creencias y actitudes juegan un papel importante, la adhesión a los roles de género intervienen en la ejecución de conductas de riesgo tanto en mujeres como en hombres, tendiendo a ser éstas primeras más precavidas o cuidadosas, y los chicos no (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Para comprender con mayor precisión por que los varones suelen poner en práctica un mayor número de conductas sexuales de riesgo, es necesario considerar que los y las adolescentes han crecido interiorizando que la

sexualidad se vive de diferente manera, los hombres tienen una creencia que tener encuentros ocasionales es tener espacios para practicar y demostrar su hombría, mientras que las mujeres, han aprendido que dentro de las relaciones de novios y parejas permanentes ellas son invitadas a la práctica sexual, de lo contrario mostrar la iniciativa las puede dejar posicionadas en un papel de mujeres fáciles, dejan notar construcciones distintas. A pesar de que los y las adolescentes comparten opiniones debido a la etapa que atraviesan, su hacer y ser son distintos y al tiempo complementarios, para que el hombre domine dentro de las relaciones de género, debe de haber una mujer dispuesta a ceder y obedecer (Márquez, Pérez y Sibaja, 2004; Winkler, Pérez y López, 2005).

Las conductas sexuales que muestran ambos sexos se diferencian gracias a los estereotipos que se enmarcan tanto para el hombre como para la mujer, los hombres suelen tener una mayor práctica de la masturbación, un porcentaje elevado de contacto sexual en los últimos días, más contacto genital que sólo caricias y besos, y una disponibilidad mayor al sexo ocasional, mientras que entre las chicas el 83.7% no se masturba, no ha tenido situaciones de contacto sexual en los últimos meses y les agradan más los besos y las caricias que el contacto sexual genital. Además, ambos géneros siguen un patrón de comportamiento sexual según la edad, se inician con caricias no genitales, continúan con caricias genitales con ropa, caricias genitales directas y concluyen con el coito vaginal, algunos llevan a cabo el coito oral y anal, pero en menor medida (López, Carcedo, Fernández, Blázquez y Kilani, 2011).

Como se mencionó en el párrafo anterior, la masturbación tiene un índice de práctica menor en la mujer que en el hombre, debido a que las mujeres adolescentes han aprendido que el ejercicio de la sexualidad se reduce a un simple acto de reproducción y satisfacción masculina, dejando de lado sus necesidades e inquietudes. La autosatisfacción puede valer como una vía importante de expresión sexual en la adolescencia, es una manera de aprender acerca del propio cuerpo y del potencial erótico, pudiendo experimentar con diferentes maneras de darse placer, y de ese modo incrementar su autoconocimiento, información que será de gran utilidad durante la interacción sexual con una pareja (Crooks y Baur, 2009).

#### 2.2.4 Embarazo adolescente

Según diversos estudios el embarazo adolescente es un fenómeno que se presenta a nivel mundial, altamente complejo, condicionado por diversos factores que implican una explicación y comprensión en base a causas simples y unitarias. Psicológicamente los rasgos de personalidad facilitan su ocurrencia, sumado a ello, el contexto familiar, y dentro de los riesgos socioculturales se incluyen cuestiones sociales y económicas desmejoradas, discriminación hacia la mujer, escasas alternativas de desarrollo personal, presión de la sociedad para seguir con el rol tradicional de madre y esposa (Winkler, Pérez y López, 2005).

La experiencia del embarazo en la adolescencia va ligada a un proyecto de vida en común para hombres y mujeres, mismo que se construye con situaciones y vivencias concretas acentuadas por la necesidad económica, estructura familiar y vida rutinaria y estática. Los embarazos en esta etapa de la vida también responden a los condicionamientos de género que definen la identidad femenina y la masculina así como la transición a la adultez, más que representar un problema de salud mundial, significan un reconocimiento social dentro de la familia y la comunidad de pertenencia, la visibilidad de la conducta sexual activa o bien el único proyecto de vida disponible, sin encontrar alternativas para el futuro (Winkler, Pérez y López, 2005; Perrotta, 2010; Jesús y Cabello, 2011).

Prestar atención al posicionamiento subjetivo que cada uno, o una puede tomar con respecto a los roles de género, los condicionamientos entre hombres y mujeres, y los condicionamientos en base a la salud, en especial la salud sexual y reproductiva, pueden proporcionar las causas de los embarazos en la etapa adolescente, suele suponer que el hecho de tener información y acceso a métodos anticonceptivos debería ser suficiente para evitar dicho fenómeno. Muchas de las ocasiones el deseo de ser madre parte de la creencia de adquirir un lugar en la sociedad y ser reconocidas como mujeres e incluso sentirse realizadas (Perrotta, 2010).

En esta línea, muchas mujeres adolescentes ven y consideran el embarazo y la conformación de su propia familia como la única salida de vivencias dolorosas, una vida alejada de su hogar contando con compañía

amada, que las apoya y les brinda solidaridad, y en el caso de los varones adolescentes, denotan soledad, el formar una familia y tener hijos los posiciona en el papel del proveedor, fungiendo un rol productivo (Jesús y Cabello, 2011).

Antes que nada, es importante hacer una distinción entre embarazo deseado y no deseado, ambos son la consecuencia de una serie de comportamientos del hombre y la mujer adolescente. El embarazo deseado es producto de una intención por tener un bebé, los y las adolescentes deciden no utilizar métodos anticonceptivos por un tiempo prolongado con el objetivo consciente de lograr la fecundación, en algunos casos puede responder al deseo de la mujer por “amarrar” a la pareja disminuyendo el sentimiento de soledad o bien, cumplir con el sueño estereotipado de la maternidad, pero de igual manera, en el caso de ambos puede obedecer a la idea de consolidar la relación de pareja a través de un hijo. Cuando no se puede realizar el deseo de tener un hijo, muchas mujeres suelen sentir el miedo a ser estériles y, por consiguiente, quedarse solas sin la compañía de un varón y sin un lugar, ser madres (Winkler, Pérez y López, 2005; Perrotta, 2010).

El embarazo no deseado se distingue por la ausencia de una intención consciente de tener un hijo en la etapa adolescente, en este caso, la no utilización de métodos anticonceptivos explicaría la ocurrencia del fenómeno, sólo con la diferencia de que los y las adolescentes, tienen la creencia de que no les ocurrirá y una dificultad para controlar los impulsos sexuales, acompañado también de condiciones personales. Los y las adolescentes hacen uso nulo de los diferentes tipos de métodos anticonceptivos por la falsa creencia de una ausencia de sensibilidad (Winkler, Pérez y López, 2005).

Al respecto del embarazo no deseado, autores como Perrotta (2010), señalan que aún no siendo un fenómeno planificado puede ser un hecho deseado, pensar en el embarazo adolescente como no deseado deja de lado los condicionamientos sociales y en particular los de género. El género ayuda a construir el deseo de un embarazo, para muchas mujeres adolescentes el embarazo logra ser la fuente de realización como mujer y el reconocimiento social de su entorno, para ambos, hombres y mujeres, no significa truncar metas y objetivos a corto y largo plazo, al contrario al ser buscado consciente e inconscientemente viene a concretarse como su único proyecto de vida, el y la

adolescente inician una nueva etapa, transitan a la adultez y adquieren nuevas responsabilidades (Perrotta, 2010; Jesús y Cabello, 2011).

Un embarazo durante la adolescencia logra en algunos casos conectar con la familia de origen, recibirán el apoyo moral y económico, contrario a la idea general que se tiene, en la que se les abandona, de manera que, permite a las y los adolescentes consolidar su proyecto de vida a partir del apoyo de su medio familiar-social. Esta situación contribuye en gran medida en la reacción tanto del hombre y la mujer ante un embarazo precoz, si se tiene el apoyo de la familia suelen sentir mayor seguridad para seguir con el embarazo y conformar una familia, las reacciones del entorno más inmediato, como lo son los padres, sea enojo o apoyo económico y afectivo, los amigos, la gente cercana, tiene gran impacto en la forma en que los y las adolescentes reciben y asimilan la noticia (Winkler, Pérez y López, 2005; Jesús y Cabello, 2011).

También hay otros factores implicados en las reacciones que tienen los y las adolescentes frente al embarazo, por un lado, las mujeres pueden reaccionar con alegría, miedo, negación y asunción o no a la maternidad, mientras que el hombre experimenta miedo-alegría, negación, mantenimiento de la relación o abandono a la mujer, pero asumiendo su paternidad. La postura valorativa de aprobación ejerce una importante influencia en la asunción de la maternidad y paternidad, independientemente si es o no deseado el embarazo, en el caso de los varones lo que condiciona su reacción de aceptación ante el embarazo es la idea de consolidar la relación con su pareja o sentirse enamorado de ella, no sentirse enamorado lleva al abandono o sólo reconocer al hijo sin ninguna intención de formar una familia (Winkler, Pérez y López, 2005).

La vida conyugal de los y las adolescentes, que en la mayoría de los casos es el fin y solución a un embarazo, les hace iniciar la vida adulta. El hombre y la mujer se unen al deseo de tener un hijo y consolidan en el matrimonio, para los adolescentes es cumplir y realizarse en el papel del proveedor y sobreprotector de una familia, hijos y esposa por los que cada día tratará de ser mejor persona, mientras que las chicas, se introducen en el ámbito privado, salir del hogar de origen y formar una nueva familia, subjetivamente significa la consolidación del proyecto de vida ser madre-esposa (Perrotta, 2010; Jesús y Cabello, 2011).

La maternidad y la paternidad debido a los arraigados estereotipos para el hombre y mujer, se han convertido en la única alternativa de vida para los y las adolescentes, los patrones de género fueron socializados entre los chicos y las chicas de manera que, se ha dado la normalización o la naturalidad del embarazo. Creen que es lo mejor que les puede suceder porque no pueden apreciar un proyecto de vida alejado de la maternidad, paternidad o matrimonio, una vez que han asumido su rol, masculino y femenino, se adjudican responsabilidad que forman parte del rol, las mujeres realizan actividades domésticas y reproductivas aceptando un rol pasivo, mientras que los varones, se implantan en el ámbito productivo fuera del hogar, son sólo ellos los que pueden proveer económicamente, se da paso a las relaciones de poder donde uno de los dos está por encima del otro (Jesús y Cabello, 2011).

Las representaciones sociales que se otorgan a lo femenino y masculino y sobre todo a la maternidad y paternidad, tiene un peso de suma relevancia en la construcción de la subjetividad y se pondrán en juego en las y los adolescentes de acuerdo a sus diferencias subjetivas al tomar decisiones en el ejercicio de su sexualidad y salud sexual y reproductiva. Las tareas asociadas a la maternidad y paternidad han presentado históricamente uno de los espacios más significativos de reproducción y legitimación del orden androcéntrico, asociado a la mujer con la crianza y el cuidado, y al varón con el rol de proveedor y protector de ésta (Perrotta, 2010; Schwarz y Mendes, 2012).

Los varones actualmente, consideran que el instinto paterno existe, que una mujer puede llevar una vida feliz sin hijos y que tenerlos es igual de importante para ambos sexos, sin embargo, casi la totalidad de los adolescentes considera que el instinto materno existe en contraposición con una proporción bastante menor que admite que también el instinto paterno existe. Dichas observaciones señalan la vigencia de un patrón tradicional en los adolescentes actuales, simultáneamente a una transformación del estereotipo de la masculinidad en lo referido a la parentalidad, donde los varones externan sus deseos de ser padres y adquirir responsabilidad, y que muchas veces vienen siendo las consecuencias del cambio en las prácticas cotidianas familiares, día con día, ambos padres se han insertado al mundo laboral modificando lo que transmiten como rol materno y paterno (Schwarz y Mendes, 2012).

A pesar de que las mujeres hoy con día, se oponen a la idea de que sea el varón el que gane lo necesario para vivir y la mujer se ocupe del hogar, así como el cuidado de los hijos exclusivamente, estudios como el de Schwarz y Mendes (2012), señalan que son las mujeres en mayor proporción quienes reconocen que deben de cumplir con la función de ser madres para ser felices, mientras que los varones no lo piensan así. Tener hijos es igual de importante para los varones que para las mujeres, pero éstas últimas consideran que el hombre no siente la misma responsabilidad que ellas, sin embargo, el estudio mostró que los varones le dan la misma relevancia al acontecimiento ya que, en ocasiones se embarcan en embarazos tempranos.

Una vez nacido el bebé, el y la adolescente, balancearán consecuencias negativas y positivas, por lo tanto, si perciben las segundas como más relevantes o de mayor peso que las primeras, confirmarán la aprobación que tenían del embarazo, pero sí por el contrario las negativas superan las secuelas positivas, rechazarán el embarazo. Los elementos que se manejan una vez que el embarazo llega a término se alejan de las primeras razones que los llevaron a embarcarse en un embarazo prematuro, y que caracterizan la etapa adolescente, vivir el momento, ausencia de metas definidas, creencias de que a él o a ella no le va a pasar, o no controlar los impulsos sexuales, ahora medirán aspectos como compañía del bebé y la pareja, crear su propia familia, el cese de actividades cotidianas que realizaban o bien dificultad para compatibilizar el rol de madre o padre con otros roles como pareja, estudiante o trabajador, obstaculización de metas, trabajar y necesidad de solicitar apoyo por parte de los suegros o padres, y el deterioro en la relación de pareja al sentirse desplazados por el hijo, si tras asumir la maternidad o paternidad se modifica la meta de vivir el momento aumentará la probabilidad de asumir conductas de prevención para evitar futuros embarazos antes de la adultez (Winkler, Pérez y López, 2005).

Atribuir un peso tan importante al instinto materno y paterno, da cuenta de la persistencia del mandato de amor incondicional a los hijos y del imperativo de tener hijos para ambos sexos, pero sobre todo para la mujer, tal como lo estipulan los patrones de género tradicionales. La condición biológica de los roles, que vincula los procesos de embarazo, parto y lactancia con una determinada ética innata en las mujeres, apoya el binomio mujer-madre

obstaculizando los procesos de individualización subjetiva, aunado el concepto clásico de familia que vincula la sexualidad con reproducción, lo que para la sociedad y las instituciones públicas es un problema, para los y las adolescentes, el embarazo en dicha etapa llega a concretarse gracias a los estereotipos de género tradicionales naturalizados, como un “proyecto de vida” (Winkler, Pérez y López, 2005; Schwarz y Mendes, 2012).

#### 2.2.5 Métodos anticonceptivos

Los y las adolescentes se inician a temprana edad en las relaciones sexuales que los lleva a no usar ningún método de protección, y que terminan en embarazos prematuros y no deseados hasta Enfermedades de Transmisión Sexual. Por la presión social de demostrar cada uno de los géneros su rol sexual, llevan a cabo conductas y prácticas de riesgo, que como ya se ha mencionado, los exponen a un peligro constante (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012).

Existen diversas variables predictoras para no usar algunos de los métodos anticonceptivos con los que se cuenta para prevenir embarazos o enfermedades, la primera de ellas, son las falsas creencias sobre sensibilidad en las relaciones sexuales, los y las adolescentes creen que usar algún método de protección les hará mermar las sensaciones que buscan; la falta de conocimiento sobre el uso de cada uno de los preservativos, conocer maneras de protegerse pero desconocer cómo es que se utilizan varios de ellos prefiriendo omitirlos en el encuentro sexual; otra de las causas por las que los y las adolescentes no recurren a los métodos de protección, es por la creencia de tener pocas relaciones, o bien, no a ver sido planificadas, encuentros ocasionales que se dan en el momento; y por último, tener una pareja estable por lo que se sienten menos vulnerables a adquirir alguna Enfermedad de Transmisión Sexual y no consideran los embarazos no deseados (García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012).

A pesar de ser el condón masculino el principal método para prevenir ETS y embarazos durante la adolescencia, durante las relaciones sexuales es el menos empleado por los adolescentes, debido a las razones anteriormente señaladas. Y a pesar de que, cada vez es mayor el número de adolescentes

que manifiestan emplear dicho preservativo, existe un grupo que nunca lo usa o que lo hace ocasionalmente, esto no sólo depende de atributos y características personales, sino que, requiere de la comprensión de múltiples factores, entre ellos el género y los estereotipos (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Muchos de los y las adolescentes buscan consejo acerca del control natal meses después de haber iniciado su vida sexual activa, y algunos nunca lo hacen por temor a ser descubiertos por sus padres, uno de cada cinco adolescentes tiene relaciones sin seguridad, recurriendo a métodos como el coito interrumpido. Dentro de las prácticas culturales de la sexualidad, los y las adolescentes, emplean ciertas alternativas para prevenir el embarazo y se dividen en, precoital y postcoital, las primeras emplean métodos como el uso del condón y óvulos, y procedimientos no convencionales con arraigo de contenido popular como el agua de ruda; las técnicas postcoitales son, él ya mencionado, coito interrumpido, el método del calendario o tres saltos después de la relación sexual para evitar el embarazo (Crooks y Baur, 2009; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Estudios han señalado que las adolescentes que tiene relaciones menos estables, y encuentros sexuales menos frecuentes, tienden a usar de manera eficaz los anticonceptivos, y aquellas que son menores de 17 años y tiene una pareja mayor por 3 o más años, suelen tener menor uso del control natal que aquellas que tiene parejas de la misma edad, ya que, contar con una pareja mayor puede traer como resultado menor poder en una relación sexual y menor control sobre las decisiones acerca de los anticonceptivos, ejemplo de relaciones afectivas y sexuales marcadas por la desigualdad (Crooks y Baur, 2009; Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Los adolescentes que inician su actividad sexual a una edad temprana tienden menos a usar métodos anticonceptivos que los que postergan el encuentro sexual, aquellos sexualmente activos también se inclinan más a tener relaciones sexuales sin protección y más después de haber ingerido alcohol. Los chicos y las chicas buscan más que el placer y la satisfacción de necesidades, cumplir con los roles sexuales tradicionales (Caricote, 2006; Crooks y Baur, 2009).

Muchas adolescentes que practican las relaciones íntimas creen que no tiene derecho hablar acerca de los aspectos de control sobre su interacción sexual con los hombres, y así, la falta de asertividad en este aspecto a menudo está asociada con el uso inconsciente de anticonceptivos, las mujeres han interiorizado que su rol femenino es permanecer calladas y obedientes ante el varón. Por otra parte, también se excluye de responsabilidades a los varones tanto en medidas anticonceptivas, como durante el embarazo, en el proceso de atención prenatal y postnatal de la mujer, las funciones reproductivas les corresponden a las mujeres y no se promueve estrategias para que los varones acudan a servicios a favor de su propia salud sexual y reproductiva, así como de sus parejas (Crooks y Baur, 2009; CNEGSR, 2010).

Las mujeres, no tiene derecho a pedir protección antes y durante la relación sexual, su papel de mujer no las deja en una buena posición al exigir una planificación sexual, pero a su vez, como ha señalado por largo tiempo el estereotipo de género, las hace responsable de la prevención de embarazos. Las mujeres adolescentes entran en conflicto, por una parte, percibir la maternidad como la realización total de la feminidad, permanecer pasivas dentro de las relaciones sexuales debido a que el objetivo de la satisfacción sexual se inclina exclusivamente al hombre, y por último, siendo ellas quienes deben encargarse de las medidas anticonceptivas (Crooks y Baur, 2009; CNEGSR, 2010).

Ambos, mujeres y hombres adolescentes, viven dentro de una doble moral, los privilegios y derechos son para el hombre y la subordinación para la mujer, no pueden evitar prejuicios, mitos y tabúes que afectan el pleno desarrollo sexual de ambos géneros. Desde una perspectiva de género, el ejercicio de la sexualidad sería mucho más efectivo si se trata como un aspecto positivo de la humanidad, más que algo malo y vergonzoso, se ha comprobado en diversos estudios, que aquellos adolescentes que tiene una actitud positiva y de aceptación hacia su sexualidad tienden a usar anticonceptivos de forma eficaz, siendo las mujeres quienes toman la iniciativa para usar condón durante la relación sexual a pesar de que tradicionalmente se sigue visualizando el preservativo como algo masculino (Crooks y Baur, 2009; Schwarz y Mendes, 2012; Bombino, 2013).

Se sigue observando que, tanto hombres como mujeres adolescentes, responden del mismo modo en ocasiones en las que se cuestionan los modelos tradicionales, fomentando una vigencia del patrón de género tradicional. Sin embargo, el sistema de dominación ha sido forzado por circunstancias políticas, económicas y teóricas a dialogar con paradigmas que van en contra de la supremacía del varón sobre la mujer y, que están transformando algunos de sus preceptos, flexibilizándolos, se deja ver el desacuerdo con ciertas reglas e imposiciones sociales que imperan el imaginario social respecto de la sexualidad (Jesús y Cabello, 2011; Schwarz y Mendes, 2012).

#### 2.2.6 Los medios de comunicación y la sexualidad adolescente

Los adolescentes se ven expuestos a roles masculinos y femeninos en sus interacciones con sus padres, iguales y profesores, pero los mensajes de género y sexualidad que transmiten los medios de comunicación, también son influencias importantes en el desarrollo del rol de género y de la forma en que, el y la adolescente ejercen su sexualidad. Los programas de televisión dirigidos a los adolescentes son probablemente los que presentan una imagen más estereotipada de ambos sexos, especialmente de las chicas, muestra a las adolescentes como únicamente preocupadas por salir con chicos y encontrar el amor de su vida, ir de compras y por su aspecto físico, inclusive se proyectan en ocasiones preocupadas por su futuro profesional, pero las chicas atractivas suelen presentarse como poco inteligentes y las inteligentes como poco atractivas (Santrock, 2004).

El aumento de contenido sexual explícito se ha acompañado de extraordinarios adelantos tecnológicos. El impacto del Internet posiblemente este superando al de la televisión, por el tiempo que la gente pasa frente a ella, está ha tenido la mayor influencia en las actitudes y conductas sexuales, el número de escenas eróticas en los programas casi se han duplicado, lo que significa que en una de cada diez escenas intervienen adolescentes y adultos jóvenes que señalan la manera de actuar y pensar de este grupo (Crooks y Baur, 2009).

Los contenidos de los programas están muy estereotipados para la audiencia masculina, la mujer viste provocativamente y a menudo se le muestra en actos sexuales, es fácil verla en una escena empujando al hombre, le tira y lo besa, en medidas mayores las mujeres adolescentes son quienes toman la iniciativa para el acto sexual. Se han venido presentando cambios en los comportamientos de ambos géneros, pero sin dejar de lado los roles tradicionales de la masculinidad y la feminidad, hombres y mujeres adolescentes experimentan y desarrollan un doble patrón, cumplen con los estereotipos tradicionales, pero a su vez, caminan hacia un patrón coincidente sobre el ejercicio de la sexualidad (Santrock, 2004; López, Carcedo, Fernández, Blázquez y Kilani, 2011; Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

El arquetipo de hombre es el tipo de héroes que se muestran en las películas o en televisión, domina en los deportes y juegos de competencia física. Este modelo implica y difunde un hombre estético corporal atlético, duro y competitivo correspondiente con el modelo sexual productivo, potente, dominador, conquistador de corazones, no tiene dudas, que se angustia de no ser potente o conquistar y seducir (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

Las mujeres han iniciado un proceso de cambio transformando su rol en el ejercicio de la sexualidad, tienen ya, una percepción de autoeficiencia en situaciones de valoración con su pareja, tomando la iniciativa y la exigencia de métodos de anticoncepción sin temor a ser juzgadas. Esta permutación se aleja de la tendencia tradicional biologicista sobre la comprensión del ser (Bahamón, Vianchá y Tobos, 2014).

Así como la televisión, y su manera de manejarse, ha logrado influir en la iniciación sexual temprana de los y las adolescentes, en menor medida ha logrado cambios positivos, a veces la forma en que los temas sexuales se presentan produce efectos benéficos, promoviendo un mayor conocimiento, tolerancia y cambio social. Favorece el conocimiento objetivo y ha acentuado tabúes relacionados con el ejercicio de la sexualidad (Crooks y Baur, 2009).

A pesar de ello, todavía se sigue presentando un mundo estereotipado, transmitiendo mensajes claros sobre las relaciones de poder existentes entre mujeres y hombres, los personajes masculinos se muestran como agresivos, dominantes, competentes, autónomos, y activos, mientras que los femeninos

como seres pasivos. De manera que, el medio desvirtúa la complejidad de la sexualidad humana y crean expectativas poco realistas respecto de este tipo de experiencias, gracias a las telenovelas que se exhiben todo el día (Santrock, 2004; Crooks y Baur, 2009).

Al igual, la publicidad se basó en una suposición falsa, donde el amor y el sexo se consigue comprando dicho producto, las revistas son armas de dos filos, por una parte, proporciona información sexual completa y por otra, se ayuda a estereotipar comportamientos y la presión por hacer bien las cosas. El Internet promete a los y las adolescentes, que todo en el terreno sexual está permitido y tolerado, fomentando el culto al sexo aprovechando que los y las adolescentes se muestran más interesados en la aventura y la novedad, les produce más placer, el modelaje sociocultural marca el aprendizaje de la sexualidad de sus miembros (Caricote, 2006; Crooks y Baur, 2009).

Lo señalado a lo largo del capítulo, evidencia los estereotipos de género o mitos y falsas creencias que manejan los y las adolescentes en relación con lo femenino y masculino, y que repercuten en forma negativa sobre su noción de sexualidad, pareja, comunicación y protección de su salud sexual. Los y las adolescentes se encuentran modelados, implícita y explícitamente, desde su núcleo familiar, donde se alimentan creencias negativas que rigen su comportamiento sexual, desde el nacimiento están expuestos a múltiples bombardeos, mensajes verbales, insultos, gestos, acciones, conductas que determinan la forma en que hombres y mujeres deben relacionarse, y que son captados, interiorizados y estructurados en la personalidad, al final determinan el comportamiento de cada uno.

Por estos patrones de género se da origen al androcentrismo o patrones machistas, una discriminación de sexo desde el momento del nacimiento, enseñando a las mujeres a ser buenas esposas y madres sumisas, mientras que los varones se les modela para que repriman las emociones, recurran a la violencia para solucionar conflictos, y que tengan una vida sexual activa a una edad temprana, demostrando su hombría y superioridad ante la mujer. La sociedad se encuentra frente a relaciones afectivas y sexuales marcadas por la desigualdad y el dominio de los chicos sobre las chicas, apareciendo el abuso, la prepotencia y la manipulación.

La adolescencia es ese período en el cual el sujeto se prepara para la vida adulta, y en la que los y las adolescentes van adquiriendo los patrones de comportamiento futuros, mismos que responden a estereotipos sociales de masculinidad y feminidad que implican relaciones de desigualdad social y sexual, los hombres teniendo una posición hegemónica. Parece que, para las mujeres a esta edad, el amor y la sexualidad supone una subordinación del deseo femenino al masculino, en sus relaciones afectivas dominan modelos de conductas de sometimiento y dominio que implican relaciones y actitudes muchas veces violentas, los rituales amorosos y encuentros sexuales llevan implícitos la legitimación de pautas de cortejo puramente agresivas para las mujeres.

### **3. EL ENFOQUE HUMANISTA DE LA PSICOLOGÍA**

Discutir sobre la psicología humanista, es hablar de un enfoque muy actual, surgió en los años cincuenta del pasado siglo XX, y que cuenta con un amplio espectro de influencias ideológicas, sobre todo de otras líneas psicológicas, y de la filosofía (Camino, 2013).

El simple hecho de considerar una psicología con enfoque humanista dentro de las ya existentes, designa una gran variedad de interpretaciones del ser humano, y a su vez, de las consecuentes formas de abordarlo, teniendo como propósito esencial construir una perspectiva aplicada desde varios ámbitos como la educación, la asesoría y la psicoterapia, que permita el desarrollo de la persona mediante la apropiación de su “sí mismo”, el ejercicio de su libertad, la conciencia individual de responsabilidad frente a sí y frente a los demás, y la construcción del sentido de su existencia. Es decir, su interés en el hombre radica particularmente en considerar que es el artífice y gestor de su propio destino, y en el que sólo él puede darle significado y sentido a su existir (González, 2003; González, 2006).

El surgimiento de un enfoque humanista dentro de la psicología, ha configurado nuevos paradigmas que han permitido irrumpir sobre fenómenos que se encontraban negados por la psicología tradicional (el conductismo y psicoanálisis). A su vez, desarrollar múltiples aproximaciones de la psicología a la vida cotidiana, ampliando el concepto de normalidad y colocando mayor atención en el ¿Cómo? que en el ¿Por qué? del comportamiento, lo que implica incluir experiencias humanas que son únicas, no medibles y mucho menos manipulables (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006; Riveros, 2014).

La psicología humanista es una interpretación más de la realidad humana, basada en fundamentos teóricos formales y que hace referencia a una concepción del ser humano muy concreta (González, 2003).

### 3.1 Antecedentes

Una vez concluida la guerra fría, la humanidad se enfrentó a una revolución cultural a nivel de cambio, en donde el ser humano se dio la tarea de cuestionarse todo lo existente. El mundo necesitaba una psicología acorde a un desarrollo histórico que, permitiera buscar y ofrecer soluciones de manera pacífica a los conflictos que se estaban desplegando entre naciones, no podían ser resueltos tecnológicamente, debido a que en el siglo XX, se vivió una guerra altamente tecnificada e ideológica desde 1919 hasta 1989, con la caída del muro de Berlín (Riveros, 2014).

La orientación humanista en psicología, tuvo sus orígenes en Europa con Leibniz, remontando sus raíces hasta Aristóteles y Santo Tomás; por primera vez se señaló que el intelecto está continuamente activo por derecho propio y es autoimpulsado, dichas deducciones dieron pie a que diversos psicólogos norteamericanos definieran un modelo ideal de persona junto con una nueva teoría de naturaleza humana y de la sociedad (Martínez, 1982; Camino 2013).

Los principales fundadores de la psicología humanista fueron: Gordon Allport (1897-1967) conocido por sus estudios en el campo de la personalidad, el concepto de autonomía funcional, además de ser un prestigioso psicólogo social, Abraham Maslow (1908-1970), famoso por la teoría de la motivación humana, la jerarquía de necesidades, la autorrealización y las experiencias cumbres, Carl Rogers (1902-1987), aportando la psicoterapia centrada en el cliente, así como, un innovador enfoque en la educación, Rollo May (1909-1999), portavoz de la orientación humanista en el campo de la psicología y la psiquiatría fenomenológica y existencial, que se dio a reconocer por sus trabajos en temas de ansiedad, identidad, amor, fuerza y voluntad, y James Bugental (1915-2008) primer presidente de la Asociación Psicológica Humanista, y asociado con el enfoque existencial-humanístico a la psicoterapia y el concepto de autenticidad (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

A inicios de la década de los 50, Abraham Maslow insatisfecho con la situación dominante en psicología del behaviorismo ortodoxo y el psicoanálisis freudiano, contacto a otros psicólogos que se encontraban en desacuerdo. De manera, que nace oficialmente en USA en 1962, como resultado de esa unión

de psicólogos y pensadores que deseaban desarrollar un enfoque nuevo que trascendiera los determinismos, con el objetivo de desplegar una nueva psicología que se encargará de la subjetividad y experiencia interna, de la persona como un todo, sin fragmentaciones como la conducta, el inconsciente, la percepción o el lenguaje (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

Para la década de los 60's, se conformó el *Journal of Humanistic Psychology* (JHP), que daba paso a la *Association for Humanistic Psychology* (AHP), siendo la verdadera constitución de la Psicología Humanista, o también denominada la tercera fuerza en su primer conferencia en 1964, que contó con el apoyo de Allport y Rogers, promoviendo un enfoque de tipo global y holístico del ser humano, que suscita una información y formación completa para la plena realización del individuo (Castanedo, 2005; González, 2006; Camino, 2013).

Se consideró que las dos primeras fuerzas se limitaban exclusivamente a realizar y comprobar mediante estudios de psicopatologías, generalizando de sistemas simples a sistemas complejos; ignorando áreas relevantes al estudio global del ser humano. Debería contemplarse a la humanidad como objeto luminoso de estudio de manera que, se desarrollara una disciplina encargada de investigar fenómenos más positivos y sanos del ser humano como el amor, la creatividad, la comunicación, la libertad, capacidad para decidir, cambio terapéutico, pero sobre todo, la autenticidad y el arte de ser uno mismo, es decir, un proceso de aceptación de donde proviene el respeto y la responsabilidad (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

La corriente psicológica humanista que hoy en día conocemos, parte de un pensamiento filosófico más que científico, principalmente de la fenomenología y el existencialismo, considerando una dimensión espiritual del ser humano, no una psicología del laboratorio al estilo Wundt, sino aquella que, además de describir la conducta humana como fenómeno, alcanza su interpretación y comprensión (González, 2003; Castanedo, 2005; González 2006; Camino, 2013).

El fundador de la *fenomenología* fue Edmund Husserl, que más que una ideología era un método para acercarse y percibir la realidad en sí misma, el énfasis que dicho autor pone en la *intencionalidad* de la conciencia ha influido de una manera importante en la psicología humanista moderna, señalando que

una cosa son las conexiones lógicas del pensamiento, y otra la unidad lógica del contenido del pensamiento, es decir, una cosa es la subjetividad del conocer y la otra, la objetividad del contenido del conocimiento, los actos psíquicos poseen, a diferencia de los físicos, intencionalidad, se refieren a un objetivo, un móvil que lleva la acción. M. Scheler apoyó dichas ideas señalando, que la persona es siempre actuante, un acto no sometido a determinación causal, ni por parte de la base hereditaria, ni del carácter, ni del mundo y sus circunstancias; la persona aprende en libertad del mundo circundante y lo valora, configurando de tal forma el propio ser, no en lo que es, sino su existencia por hacer, las personas no son, se hacen a través de sus propias experiencias, plantea el concepto de persona desde el punto de vista de la totalidad, desde un actualismo fenomenológico, en el que la persona es constitutivamente intencional, y esta intencionalidad, está estrechamente relacionada con la capacidad intelectual, debe de tener la propiedad de la autonomía, sin excluir la solidaridad para con los demás, siendo responsable de sus actos y corresponsable de los actos de los otros (Camino, 2013).

Esta filosofía trata del fenómeno entendido como aquello por lo cual, la verdad se manifiesta, el camino hacia lo verdadero, lo que se hace patente por sí mismo, teniendo como método el reconsiderar todos los contenidos de conciencia, siendo cada sujeto capaz de hacer una descripción de aquello que se muestra por sí mismo, ya sea en el propio sujeto o en el resto, de manera que, reconoce que toda intuición intelectual (y también emocional) es una fuente legítima de conocimiento (Camino, 2013).

El *existencialismo* que se originó después de la Segunda Guerra Mundial, reflejo de una sociedad europea dominada por la destrucción y encaminada hacia una reconstrucción, es una de las filosofías que más ha influido a la psicología humanista, al igual que la fenomenología. Este se caracteriza por ser una reflexión filosófica sobre la realidad de la existencia humana y su precariedad, teniendo como ayuda la relación con los demás, y que despliega el principal propósito de encontrar el propio significado de la vida, apoyándose de la fenomenología en cuanto al método de análisis y la descripción de la realidad (Camino, 2013).

Son tres los presupuestos más importantes que señala la filosofía existencial, el primero de ellos tiene muy claro que el estudio de la existencia

es más relevante que el conocimiento de las esencias; siguiendo aquel que puntualiza en que dicha existencia es única e irrepetible, al contar con conciencia reflexiva se percata de que estar en el mundo es transitorio y dependiente a diversas circunstancias, careciendo de este sentido surge la angustia existencial, fruto de la toma de conciencia de la propia contingencia y que lleva al ser humano a buscar un sentido de vida, premisa que más tarde sería apoyada por Viktor Frankl (1946); por último el existencialismo considera la existencia humana como dinámica, realizándose a lo largo de la vida de cada uno y en función primordial de las decisiones que va tomando el ser humano, ejerciendo su libertad y responsabilidad, la capacidad de cambio depende de cada uno y no de los demás como lo afirmó Simone de Beauvoir en 1949 (Camino, 2013).

El existencialismo de Heidegger, expone la preocupación por el tiempo que vive el ser humano, teniendo una existencia auténtica en la que pueda desarrollar su proyecto de vida y del cual es responsable. El existir y asumir conciencia de la existencia conlleva preocupación, por lo tanto la persona puede realizarse con autenticidad, que más tarde la psicología humanista surgida en Estados Unidos modificaría por tiempo y espíritu de autorrealización, siendo A. Maslow quién señalará la necesidad de ser para así encontrar un sentido a la vida (González, 2003; González, 2006).

Otro de los filósofos que aportó a la fundamentación de la psicología humanista fue Sartre, quién al estar en total desacuerdo con la idea del inconsciente, dio paso a un análisis existencial de la persona desde el aquí y el ahora, creyendo firmemente en el carácter absoluto de compromiso libre que tiene cada persona, y por el cual se realiza, es decir, la capacidad constante con la que cuenta el ser humano de poder “re-decidir” su sistema de vida y de valores, demuestra la libertad ineludible con que dispone y que le permite una relación creadora, y a su vez, le proporciona sentido a su vida. Para la psicología humanista, siempre se está a tiempo de re-definir la propia vida y cambiar de conducta, éstas decisiones forman parte de esa libertad que goza cualquier ser humano (González, 2003; Camino, 2013).

Por otra parte, Fichte al igual que todos estos autores que contribuyeron con la psicología humanista, mencionó que el yo es lo que hay en cada uno como fuente de originalidad creativa, no importa lo que se es, sino más bien lo

que se siente sobre lo que se es, para la teoría humanista es, que el pensamiento lleva a lo que se siente y es la emoción la que transforma al mundo (Camino, 2013).

Los principales principios que se deducen de todas estas aportaciones existenciales para la psicología humanista, son primordialmente que cada persona es lo que elige ser, y no lo que eligieron los otros por ella, ya sean padres, amigos o quien fuera, al igual que es responsable de su estado actual, cada ser humano es lo que hace con lo que han hecho con él, demostrando su libertad al decidir que quiere ser (Camino, 2013).

Tres formas de psicoterapia surgieron como contraparte al enfoque psicoanalítico que dominaba, y que a su vez prepararon el largo camino de la psicología humanista, la primera de ellas fue la psicoterapia de grupo, principalmente el psicodrama de Jacob L. Moreno en 1947, que pretendía la espontánea expresión de los sentimientos, no sólo por la palabra como se desarrolla la perspectiva psicoanalista, sino por la actuación y la dinámica de grupos de Kurt Lewin (1930), que sostiene que las variaciones del comportamiento dependen de la percepción del ser humano sobre sí mismo y el entorno. La psicoterapia existencial también formó parte del desarrollo de una psicología con enfoque humanista, Binswanger (1933), facilitó el análisis existencial que sostenía que el ser humano se va realizando como sí mismo por medio de las decisiones que toma llevando a la afirmación de su propia libertad, Sartre (1946), también contribuyó con su supuesto de que la atención tenía que remontarse a la infancia del ser humano, en ella se hace de tal forma y es de tal forma que toma conciencia y capacidad para re-decidir su vida, de igual manera, la Logoterapia de Viktor E. Frankl (1946), basa su técnica de la intención paradójica en la dualidad de que, por una parte el miedo hace que se produzca lo que se teme y, por otra, la hiperintención estorba lo que se desea; por último el Análisis Lingüístico de Wittgenstein señala que no se trata de resolver el problema, sino de disolverlo en el lenguaje, quitándole su perplejidad, si se logra cambiar el lenguaje se está más cerca de cambiar formas de vida (Frankl, 1991; Camino, 2013; Riveros, 2014).

### 3.2 ¿Qué es la psicología humanista?

En 1962, la organización de psicólogos que se promulgaban humanistas definió la Psicología Humanista como aquella que se interesa primordialmente por las capacidades y potencialidades del ser humano, como es el amor, la creatividad, el autodesarrollo, el organismo, la gratificación de las necesidades básicas, la autorrealización, valores, el ser, el convertirse, la espontaneidad, el juego, el humor, el afecto, la naturalidad, el calor, la trascendencia del yo, la objetividad, la autonomía, la responsabilidad, el significado, el juego limpio, la experiencia trascendental, la salud psicológica y otros conceptos afines. Se coloca a la *existencia humana y sus experiencias*, como centro de interés, estudiando los aspectos más positivos de la conducta y también los que se consideran más humanos, resalta principalmente la capacidad de elección ante la vida, la conciencia de uno mismo, así como, la capacidad para el cambio y el deseo de encontrarse bien (González, 2003; González, 2006; Camino, 2013).

Para 1963, la misma Organización señaló cinco postulados básicos que debe de contemplar y desarrollar la Psicología Humanista: 1. El ser humano sobrepasa la suma de sus particularidades; 2. La persona es un ser dentro de un contexto humano; 3. Toda existencia humana posee conciencia; 4. Las personas cuentan con capacidad de elección y, por último, 5. La personalidad de cada persona tiene intencionalidad (Camino, 2013).

La Psicología Humanista es una corriente teórica como un movimiento social que otorga prioridad a la experiencia humana, a los valores, a los propósitos y a los significados, mientras promueve el crecimiento personal y el cambio. Es un sistema psicológico de múltiples perspectivas que, además de enriquecerla, son la mayor evidencia de la filosofía que la inspira, y en la que se privilegia la diversidad sobre la uniformidad, la contextualización de la existencia sobre la universalidad, la incertidumbre y el dinamismo de lo humano sobre la seguridad, y la creatividad sobre la rigidez de cualquier determinismo que suprima el protagonismo real de las personas en la construcción del sentido y del significado que atribuyen a sus vidas (Martínez, 1982; González, 2003; Castanedo, 2005; González, 2006; Riveros, 2014).

En síntesis, es una psicología que centra su interés principalmente en el sentido y el significado que los seres humanos le dan a su existencia a partir de

la relación que establecen con sus semejantes, y que termina siendo la base de su propio desarrollo. Da prioridad a la experiencia humana y le otorga todo el significado al mundo del sentido común, de la vida cotidiana y de las vivencias particulares de cada individuo en su contexto existencial (González, 2003).

La Psicología Humanista es responsabilidad, compromiso y confrontación que se reduce en la mayoría de las circunstancias en dolor, el dolor de romper con la comodidad de la dependencia, el dolor de transformar la atribución de la causalidad del exterior al interior, la ruptura de cambiar la simpatía por empatía y el paternalismo en un inmenso respeto por el ser humano (González, 2003; Palomero, 2009).

Los fundamentos clave bajo los cuales esta corriente psicológica se despliega, son: a) la vida tiene sentido bajo todas las circunstancias, inclusive a pesar del sufrimiento o de situaciones desfavorables a las que tiene que enfrentarse el hombre conociendo y sintiendo el dolor ; b) el hombre es amo de una voluntad de sentido y se siente fracasado, o vacío, cuando deja de ejercerla, la persona experimenta sensaciones de frustración que lo colocan en crisis y que solo el empoderamiento de su libertad para decidir y encontrar el sentido lo pueden salvar, y c) el hombre es libre, dentro de sus obvias limitaciones, para consumir el sentido de su existencia (Frankl, 1991; Camino, 2013).

Este nuevo paradigma no desecha la ciencia como método de conocimiento, sino que también, toma conocimientos de otras fuentes distintas a las tradicionales ya que, busca alcanzar una visión holística del ser humano, el hombre como un ser total, su dimensión mental se integra con su conducta, así como con su espiritualidad. La existencia humana se convierte en una sola unidad con su ambiente o contexto, llevando a un nuevo objeto y reto dentro de la psicología, en donde se debe considerar la experiencia interna (Riveros, 2014).

El conocimiento que adquiere la psicología humanista se inspira ahora en variadas fuentes, aquellas que van más allá de la ciencia, se abre a otras disciplinas que saben del ser humano como la religión, la filosofía, la magia y el arte, éstas le sirven para comprender y mejorar la vida cotidiana. La riqueza de la naturaleza del hombre, enfatiza claramente en que el estudio de la misma,

exige métodos más sensibles y adecuados que los comúnmente utilizados. Se debe de puntualizar en que el conocimiento nace de la experiencia humana, siendo el ser humano un ser en el mundo, una existencia que se construye en el andar, un proyecto del mundo, en el que el hombre se descubre y desarrolla su propio potencial auténtico y singular (Martínez, 1982; Riveros, 2014).

El interés de los psicólogos por contemplar y adoptar una visión existencial, a diferencia de los que se dedican a la investigación de laboratorio, lleva a enfrentarse con seres humanos que sufren, actúan y experimentan numerosos y diversos conflictos. No significa un retroceso a la especulación que se ha intentado por años dejar atrás, sino un importante intento por comprender la conducta y las experiencias humanas, comprender la naturaleza del hombre que es experiencia, y a quién directamente le suceden las experiencias, además de que cada uno de los seres humanos, están preparados para transformarse en algo nuevo, una de las principales razones para que naciese la corriente humanista, fue que dentro del movimiento la persona era orientada hacia el crecimiento del potencial y la psicoterapia facilitaba este crecimiento (Castanedo, 2005; González, 2006).

La psicología humanista nace como una necesidad para encontrar una psicología de la *salud*, la naturaleza humana era percibida como patología, gracias a las aportaciones del psicoanálisis, y como mecanicista derivada de los postulados del conductismo, dicho suceso facilitó la salud mental y el concepto de la misma, que logró llegar a territorios nunca antes sospechados (personas con cáncer, pánico, pérdidas emocionales y físicas) o personas que no representan patología pero que desean o es fundamental un cambio para enfrentar nuevos desafíos (Castanedo, 2005, Riveros, 2014).

La psicología humanista, logra manifestar una clara tendencia al poner principal énfasis en el desarrollo de las fortalezas del ser humano y de los grupos, más que en señalar sus carencias y defectos, la perspectiva apuesta por la postura en donde los individuos optimizan sus propios recursos para así alcanzar sus objetivos y afrontar con éxito las situaciones que se les presentan en sus vidas (Palomero, 2009).

A partir de todo lo planteado anteriormente, se comprende que el papel del terapeuta con orientación humanista se manifiesta de una manera distinta a la que por años se desarrolló dentro de la psicología, este no influye ni controla

las decisiones de sus pacientes, alcanza a percibir la libertad y la decisión del cliente como fuerzas esenciales para gozar de una buena salud psíquica, evolucionando la psicoterapia con el contacto auténtico, y una relación interpersonal entre dos seres humanos (cliente-terapeuta). Con este punto de vista, el terapeuta humanista ha dejado aparte una postura no directiva y no interpretativa, rigiéndose hacia signos más profundos de la experiencia del cliente y la facilitación de exploraciones óptimas de situaciones emocionales (Castanedo, 2005).

El cliente cuenta con el privilegio final de la competencia en los asuntos relacionados con su propia experiencia, nadie conoce más sobre sí mismo que el mismo, lo que hace el terapeuta humanista es facilitar el camino para el darse cuenta del cliente, logrando la facilitación de las exploraciones emocionales profundas, que sirven como un medio para proporcionar nuevas experiencias y desarrollar nuevas y más enriquecedoras interacciones con el psicoterapeuta (Castanedo, 2005).

El enfoque humanista dentro de psicología, ha dado pie a nuevas prácticas terapéuticas y ha descubierto nuevos fenómenos que recién en este tiempo pueden dimensionarse en sus verdaderos alcances, además de que, ha permitido ampliar el concepto de normalidad, se estudia a la persona sana y exitosa, autorrealizada y creativa, concibiendo que la salud mental radica en la autenticidad y actualización de la existencia humana (Riveros, 2014).

Ha abierto sus puertas al futuro, al servicio de una nueva sociedad que derriba fronteras, prejuicios y disciplinas, que sólo vieron en el hombre un ser limitado y violento, atreviéndose afirmar, tras años de diversos descubrimientos, que al hombre se le puede tratar con lo más humano: la interacción dialógica entre personas genuinamente diferentes (Riveros, 2014).

### 3.2.1 Objeto de estudio de la psicología humanista

Todo sistema psicológico acoge en sí mismo una visión, o imagen implícita del hombre, una concepción de lo que es la naturaleza humana, es decir, varios términos (psique, alma, espíritu, mente, conciencia, procesos mentales, reflejos, inconsciente, conducta observable, ser integral, ser autónomo y responsable, etc.) que se hallan en la literatura psicológica y que sitúan en la

unidad, y al mismo tiempo, en la multiplicidad de la psicología. Por esta misma variable es que, la psicología se ha encontrado y ha representado continuas crisis debido a la falta de definición del objeto de estudio, *el hombre*, mismo que se ha ido trasladando en las diferentes corrientes; es necesario para una comprensión más amplia del enfoque humanista, señalar que es lo que para dicha perspectiva representa el hombre, para este el tema central responde a la existencia humana y la responsabilidad ante la misma (González, 2003; González, 2006).

Aunque existen diversos enfoques dentro de la psicología, se puede afirmar que todos tienen en común como objeto el *fenómeno humano*, es decir, aquello que hace al ser humano, hombre o persona. De tal manera que, la definición o expresión que le de cada una de las perspectivas psicológicas lo transforma en su unidad de estudio, su objeto (González, 2003).

Debido a que la psicología humanista, y a diferencia de otros enfoques, ya no aborda el problema del hombre como punto de análisis considerándolo un sujeto enfermo, su objeto de estudio difiere a los propuestos por el conductismo y el psicoanálisis, donde la conducta observable y el inconsciente se convertían en la mayor prioridad a la hora de buscar explicaciones a los malestares del existir humano. Para la psicología humanista, su objeto de estudio es el hombre pero concibiéndolo como un *ser situado existencialmente, como una totalidad siempre en proceso y en un constante devenir*, con una posición ontológica en la que la existencia humana es autónoma, libre, autorresponsable, que construye su humanidad como sentido, como significado, en una frecuente interacción social (González, 2003; González, 2006).

La psicología humanista comparte la convicción clara de que la persona es un ser en proceso de llegar a ser, proactivo, autónomo, responsable, orientado hacer elecciones, adaptable y cambiante, y siempre en proceso de llegar a ser. El ser humano es único, un organismo con capacidad para dirigir, elegir y cambiar las motivaciones que guían el rumbo, o el proyecto de su vida, siendo entonces las dificultades para llegar al “ser” lo que constituyen la enfermedad psicológica, y que se convierte en eje central de la psicoterapia (González, 2003).

Dicha concepción humanista del hombre como objeto de estudio se resume en diez principales características:

1. *El hombre vive subjetivamente*, el ser humano es producto de un sinnúmero de experiencias personales, que hacen de su vida algo muy suyo, con las que le da sentido a su mundo interno y externo, convirtiéndolo en algo único. Con un enfoque de adentro hacia afuera.
2. *La persona está compuesta por un eje central estructurado*, cada uno de los seres humanos elabora un concepto de sí mismo, de lo que es, y a partir del cual siente, piensa, se comunica y actúa definiendo su identidad.
3. *Todo ser humano está inducido por una tendencia hacia la autorrealización*, la persona desde su organismo hasta su psiquismo avanza en busca de la plena madurez, siempre y cuando su medio físico y social le faciliten las circunstancias adecuadas para desarrollarse. El potencial está en cada humano, sólo requiere libertad para ser y la satisfacción de sus necesidades básicas.
4. *El ser humano es más sabio que su intelecto*, el sentir la experiencia de su ser corporal, mental y espiritual son respuesta a las incógnitas de cada sujeto, que lo rigen por intuición en los procesos existenciales de su cotidianidad y lo hacen más creativo.
5. *La persona tiene facultad de conciencia y simbolización*, la persona tiene la capacidad de *darse cuenta*, siendo consciente de sí, de sus actos, de los demás y de su contexto. Dicha conciencia le permite, junto con la capacidad simbólica, edificar sentidos y significados en una constante relación con los demás.
6. *Capacidad de libertad y elección*, toda persona va construyendo su vida como sentido y significado en base a sus experiencias, y la interacción que establece con los demás.
7. *El hombre es capaz de una relación profunda*, una persona sólo tiene auténtica realidad cuando se une a los demás, en dicha integración con otro se sitúa la esencia del hombre, su forma de desarrollarse y su plenitud, el destino que le espera y su realización total.
8. *El hombre es capaz de crear*, el desarrollo del sí mismo de cada individuo es algo nuevo que aporta y enriquece la existencia humana.

9. *El ser humano busca un sistema de valores y creencias*, su espiritualidad lo trasciende, construye, permeando su sentir, su pensar y su quehacer, el sentido que le da a su vida.
10. *Cada individuo es un medio de unicidad configurada*, el hombre es un todo situado en un contexto histórico determinado (Martínez, 1982; González, 2003).

De tal manera, que los propios significados del individuo surjan desde su propio mundo subjetivo, ese significado sólo se encuentra dentro del individuo y no en otras fuentes. La creación de este significado proviene de un proceso preconceptual y organísmico de significación resultado de la interacción con el ambiente (Riveros, 2014).

La psicología humanista plantea un esquema en el que el ser humano, aún sometido a todas las leyes de la física y de la biología, conserva su capacidad de autodeterminación, voluntad y libertad. El hombre es visto como una individualidad-unicidad, percibiendo que cada persona es única entre sí, pero a su vez, no es la suma de una mente y un cuerpo, sino que la integralidad de su ser se manifiesta en todas sus acciones (Camino, 2013).

Una persona psicológicamente libre, capaz de autodeterminación, se concibe como un ser humano con el potencial necesario de dar orientación voluntaria a sus actos. Dicha dirección se encuentra fuera, siendo relacional, debido a la motivación que lo impulsa, un individuo que se contempla así logra dar a su vida un significado en el que se esfuerza por instaurar la mejor relación posible con su contexto, de otra manera que, busca trascender en todos los sentidos (Camino, 2013).

La falta de un sentido o significado de la vida, puede inducir al hundimiento de cualquier ser humano sin importar la edad en la que éste se encuentre, cualquier sufrimiento, aun siendo el mayor malestar mental, puede ser llevadero y confrontado si el hombre ha podido darle a su existencia un significado (Frank, 1991; Camino, 2013).

### 3.3 Expresiones de la Psicología Humanista

Al tener clara la corriente Humanista dentro de la Psicología, que las personas no son producto de su pasado, del inconsciente o del ambiente, sino más bien que ejercen su libre albedrío en la búsqueda de su potencial interno y autorrealización, se descartan diversas hipótesis donde el individuo es una mezcla de cogniciones, sentimientos y aspiración, por una en la que el ser humano se identifica como un ser completo, unificado y único. La psicología humanista dio el mayor aporte a la liberación individual a través del proceso de cambio y explicación del mismo, se permitió una mirada a la dimensión social ignorada por el biologismo y el racionalismo (Castanedo, 2005, Riveros, 2014).

Se desarrollaron variadas teorías que permiten, mediante diversas técnicas, acompañar, alcanzar y desplegar el tan mencionado proceso de transformación en el ser humano, que bien se sabe, tiene origen desde el interior de la persona. Así como, es de suma relevancia definir el objeto de estudio de la psicología humanista, también lo es plantear y abordar los nuevos, y principales enfoques y fenómenos humanos descubiertos por las mismas (González, 2003).

#### 3.3.1 Padre de la tercera fuerza, el proceso de auto-actualización de Abraham Maslow

Abraham Maslow, bien conocido en el campo laboral y educativo por su teoría de la motivación humana, y la famosa pirámide de necesidades, trasciende el psicoanálisis y conductismo con su idea del *potencial humano*, mismo que se encuentra en la genética del individuo y se desarrolla mediante los mecanismos que se asistan en el aprendizaje de toda la vida, siempre el individuo aspira a algo superior y ese algo se encuentra dentro de él. Esta teoría de la *auto-actualización o autorrealización* del potencial humano, nace a partir de los estudios realizados en individuos sanos, personas que lograron llegar a un nivel sumamente alto de madurez, salud y desarrollo, individuos que transmiten enseñanzas y que se perciben, en algunos casos, como una raza distinta, dicha hipótesis consigue concretar un aporte a la psicología sobre la dimensión sana con la que cuenta cada una de las personas, y que contradice en diversos

sustentos a lo señalado por Freud en su teoría psicoanalítica que hace énfasis en la enfermedad psíquica (Maslow, 2012 ;Riveros, 2014).

Maslow fue uno de los primeros psicólogos en considerar y plantear el espacio transpersonal, la dimensión espiritual y los períodos evolucionarios del comportamiento ético, lo que le permitió llegar a sus experiencias cumbres y sublimes, es decir, momentos de una extrema felicidad y plenitud, que brindan la experiencia de la paternidad, de la inmensidad, la naturaleza, la experiencia de la mística, la percepción estética, un instante creativo, la comprensión terapéutica o intelectual, así como la experiencia orgásmica. Puso en marcha un modelo de funcionamiento pleno de la personalidad, y gracias a los aportes de uno de sus colegas, Carl Rogers, constituyó un ideal humanista, teniendo como principal base y objetivo que el proceso de actualizar el potencial humano lleva a todo individuo a ser el mismo (Maslow, 2012; Riveros, 2014).

Las experiencias cumbres derivadas de este ideal humanista, logran adquirir ciertas características, entre las cuales, la experiencia del objeto tiende a ser vista como un todo integral, como una unidad completa separada de cualquier relación o utilidad, esto es, como si no existiera nada más en el planeta, así mismo, lo que se capta es percibido de forma exclusiva, se coloca en dicha experiencia una atención total, la imagen resulta todo y el fondo desaparece por así decirlo, ambos objetos reciben el flujo de la atención aunque de modos distintos, la imagen queda aislada de todo, el mundo queda olvidado y lo percibido invade por un instante la totalidad del ser, adquiriendo de tal forma con esta atención absoluta, una conciencia del objeto desde todos los puntos de vista posibles (Maslow, 2012).

En este proceso de experimentación que enfrenta el ser humano, sus experiencias cumbres se asemejan a lo que acontece con las personas autorrealizadas, tienen más posibilidades de contemplar el mundo como algo independiente, no sólo de ellas, sino de todo ser humano, el conocimiento del ser capacita a la persona para percibir con una mayor lealtad la naturaleza de un objeto en sí mismo, su riqueza intra-objetiva. Este tipo de percepción, puede congruentemente, trascender el ego de la persona que la experimenta, ignorar sus propios deseos y así encontrar su faceta altruista, al considerarse así la experiencia cumbre, puede ser sentida como un momento autovalidante y

autojustificado, con un fin en sí misma, tan valiosa y como una revelación muy grande para el individuo (Maslow, 2012).

Al ser un reconocido psicólogo, Maslow no podía dejar de externar su postura frente a la psicoterapia, señalaba claramente que si las experiencias cumbre resultan para el ser humano una experiencia de gozo puro, dándole objetivos básicos para vivir, el terapeuta no puede pasarlas por alto, o mantenerse con una actitud de desconocimiento. Un buen terapeuta, debe ser apto para escuchar receptivamente, más que de un modo meramente interpretativo, de forma que, le permita atender lo que realmente le dice la persona y no lo que espera y exige oír, no debe de imponerse, sino crear una dinámica en la que las palabras fluyan, solo así pueden ser asimiladas, de lo contrario, lo único que consigue el terapeuta es escuchar sus propias teorías y exigencias, perdiendo la oportunidad de percibir a cada ser humano por sí mismo sin ninguna prisa de etiquetar, encasillar o clasificar (Maslow, 2012).

Maslow (2012), manifestó que las experiencias-cumbre descubiertas por él, tienen efectos terapéuticos en la línea precisa de hacer desaparecer los síntomas del malestar del individuo, éstas logran cambiar saludablemente el concepto que la persona tiene de sí misma, el concepto con respecto a otros individuos y las relaciones que establece con los mismos, así como, el concepto que tiene del mundo o partes de éste, adquieren la facilidad para ser creativos, espontáneos y expresivos, recuerdan la experiencia como un evento de suma relevancia para su vida e intentan repetirlo, en síntesis, la persona se encuentra más dispuesta a sentir que la vida en general, merece la pena, aun cuando sea dolorosa e insatisfactoria, ha adquirido evidencia mediante su experiencia de la existencia de la belleza, excitación, sinceridad, diversión, bondad, verdad y plenitud.

Estas premisas lo hicieron señalar que, se encontraba ante una psicología que se interesaba más en los fines que en los medios, en experiencias finales, conocimientos finales, en sí, por las personas como finalidad, dejando por un lado la postura contemporánea en la que se estudiaba la carencia antes que la posesión, el esfuerzo más que la plenitud del individuo, la frustración antes que el placer o bien, la búsqueda de la felicidad antes que la felicidad que se ha logrado alcanzar (Maslow, 2012).

Maslow fue uno de los principales iniciadores de la psicología humanista en Norteamérica, su premisa era el acento radical sobre el concepto de identidad y la experiencia que se produce de ésta; siempre enmarcó que fue influido por autores europeos, todo esfuerzo europeo tenía un equivalente norteamericano (González, 2006).

### 3.3.2 Carl Rogers y su enfoque centrado en la persona

Al igual que Maslow, Carl Rogers, fue uno de los fundadores de la psicología humanista, conocido por su psicoterapia centrada en el cliente y su enfoque innovador en educación y, el modelo de tendencia actualizadora o hipótesis del crecimiento. Influenciado en sus inicios por la teoría psicoanalítica, finalmente encontró la creencia de que ninguna persona tiene el derecho a controlar la vida de otra, fue como, fundamentado en la fenomenología, desarrollo la psicoterapia centrada en la persona, dicha base sitúa el postulado de que es importante todo aquello que experimenta la persona en un momento dado en el tiempo, para entender la conducta de un individuo se debe comprender como es el mundo para él (Castanedo, 2005).

La interacción del ser humano con su ambiente manifiesta un significado y un sentido, dicha construcción del significado proviene del ser auténtico y ese proceso se abre a la *interacción empática* pudiendo de tal manera, explicar el cambio terapéutico. El cuerpo humano sumado del ambiente es el camino para constituir la autenticidad que genera el cambio, el ser humano al estar inmerso en el mundo crea y constituye el significado a partir de sus experiencias, pero siempre dentro de una relación indisoluble (Riveros, 2014).

Rogers plantea que, para encontrar el significado y el sentido, el individuo debe de poner atención consciente de su mundo interno para que de esa forma llegue a sensacionar y escuchar miles de sutiles sensaciones denominadas codificación de la experiencia, misma que logra dar como resultado, la significación, el darse cuenta o *insight* acerca del pasado o a través de cierta iluminación de la conciencia sobre la verdadera naturaleza del inconsciente. Para poder comprender el suceso es importante considerar que no hay una separación entre mente y cuerpo, dado que este último, siente las situaciones de la vida, es un sistema de interacción, de vida acerca de algo, y

ese algo corresponde al significado que el individuo ha llegado a concretar, el cuerpo mediante la interacción con el ambiente, que es la otra mitad de las significaciones, contiene el significado y el sentido de la vida (Castanedo, 2005; Palomero, 2009; Riveros, 2014).

Gracias al cuerpo se llegan a significar implícitamente los sucesos que acontecen en el ambiente y los sucesos del mundo interior o de la experiencia, el individuo logra crear conocimiento, o un registro fiel y sin categorías lógicas de lo que acontece en un momento específico, todo conocimiento instituido por la persona corresponde a un entramado sobreentendido en que emociones, sentimientos, pensamientos y sensaciones son autopropulsadas de un modo preconceptual. Toda existencia es equivalente a la experiencia que construye la significación, siendo la persona el centro y la mejor fuente de información acerca de sí mismo (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

Rogers coincidió con Maslow en que, la tendencia humana se dirige en todo momento hacia el mantenimiento y aumento del sí mismo que experimenta, éste es el proceso de *autorrealización* y es lo que da como resultado el movimiento progresivo en la vida, una fuerza que es relevante para el trabajo que realiza el terapeuta. Es así como, instala en la psicoterapia el uso de la empatía como recurso que llega a facilitar el cambio en el individuo que recurre a un proceso terapéutico, el cliente se verá acompañado en su experiencia interna que le admita atravesar los límites del inconsciente descubriendo el universo de lo implícito, a esta interacción empática se le conoce como Focusing (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

Este psicólogo impulso esta profunda interacción con sentimientos y emociones a través de la *empatía*, como una relación en la que se pusiera en marcha la valoración positiva e incondicional, así como la autenticidad del cliente. El terapeuta se encarga de acompañar mediante la empatía, el significado exacto que se va construyendo a medida que se pone atención sobre lo que se siente, más que lo que se dice, en escuchar el proceso y no el contenido, yendo por la huella experiencial de lo que está funcionando dentro del individuo, el cliente tiene que buscar el significado corporal de su mundo experiencial interno (Riveros, 2014).

Rogers buscó una técnica en la que tanto terapeuta como cliente caminen juntos a través de un rango de significaciones progresivas que

establecen un primer contacto con el referente directo (intensamente sentido y conceptualmente vago), sorprendiendo el modo en que se descubre, y como sucede en otras áreas de la personalidad, ocurre un movimiento del referente aumentando la autoexploración y produciendo el cambio experiencial. Sólo mediante esta psicoterapia, se logra rescatar la subjetividad de la persona, la empatía completa, la significación, y está con su palabra o símbolo, permite a la experiencia expandirse hacia la autopropulsión, mecanismo que permite actualizar el potencial de la autenticidad, la empatía es la llave de acceso a la subjetividad, al mundo implícito de cada persona (Riveros, 2014).

La visión de la corriente humanista dentro de la psicología se hizo posible gracias a Rogers, quien logró plantear a la psicoterapia como el proceso de integración que lleva a impulsar la autenticidad, y así desarrollar el potencial humano. Este potencial de crecimiento se encuentra en todas las personas, la cuestión con la que se enfrenta el individuo es llegar a liberarlo, mediante la terapia centrada en el cliente se logra la liberación permitiendo que las tendencias de la persona hacia la autorrealización obtengan predominio sobre los factores internalizados con anterioridad, y limitan la aceptación de la estimación personal (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

### 3.3.3 La logoterapia de Viktor Frankl

Viktor Frankl, introduce la espiritualidad al cuestionarse ¿Cómo es que el individuo enfrenta enfermedades o pérdidas que le producen sufrimiento?, señala que no se tiene ninguna relación con etapas infantiles, o bien, con el pasado. Al ser innumerables las circunstancias que se presentan en la vida, llevan al ser humano a la desesperación y a la angustia, situaciones con las que la persona debe aprender a vivir, aceptándolas, manejándolas, y encauzándolas de manera que, no por ellas, se sienta con el suficiente derecho de afectar la vida de otros (Camino, 2013; Riveros, 2014).

En su encierro en un campo de concentración, surgió en él una nueva actitud denominada como proactiva, un sufrimiento con un sentido otorgado, ayudándolo a sobrevivir y ayudando a otros a hacerlo. Al surgir este concepto, también lo hizo el de trascendencia, libertad y responsabilidad, así como, el descubrimiento del humor como una alternativa al sufrimiento sin sentido,

consideró que este era el arma con la que el alma disputa por su supervivencia, sabiendo que en la existencia humana, el humor puede proveer el distanciamiento preciso para sobreponerse a cualquier escenario, aunque sea por unos segundos (Frankl 1991; Camino, 2013; Riveros 2014).

Se promulgó el defensor de la fuerza espiritual con la que cuenta el ser humano, trasportando a la Psicología Humanista, su tan distinguida y exitosa terapia del sentido, o mejor conocida como *logoterapia*, una técnica que anima al ser humano para que encuentre el sentido en lo que parece ser un mundo insensible, poco interesado y carente de significado. Generó el concepto paradójal en el que el espíritu se distancia de la persona, y responde diversos cuestionamientos desde la sobrevivencia, se trata de responder el ¿Para qué? de las situaciones en lugar del ¿Por qué?, afirmando de tal forma el futuro como lo único posible para vivir y construirse, la segunda interrogante transporta al pasado, buscando causas y culpables que en el momento presente, ya no le aportan beneficios al individuo, en el sentido de Frankl, se debe de pensar exclusivamente en el ¿Para qué tengo esta u otra pérdida? (Frankl 1991; Castanedo, 2005; Riveros, 2014; Arreola, Contreras y Gómez del Campo, 2016).

El sentido de la vida, no nace sólo de la experiencia del individuo, sino de la circunstancia que hace frente a la existencia, sí este sentido es sólo un espejismo, pierde su exigencia y desafío, no motiva al hombre a ir construyendo en el presente su futuro, es por lo que, el sentido no se inventa o fantasea, se descubre en el interior de cada persona y solo está puede encontrarlo, logra alcanzar un significado que satisfaga su voluntad de sentido (Frankl 1991; Arreola, Contreras y Gómez del Campo, 2016).

El hombre en la vida cotidiana sobrevalora el pasado, idealizándolo o condenándolo, de forma que se mantiene vigente, olvidando que el pasado es imposible y lo único posible e inevitable es sólo el futuro. La humanidad debe de vivir significativamente, siendo conscientes de que los sueños le otorgan sentido a la vida (Riveros, 2014).

Al sentirse desanimado por los problemas que se acumulan o momentos difíciles, es frecuente que el ser humano haga una cadena de interrogaciones acerca del sentido que tiene todo lo que sucede, convirtiendo la vida en un absurdo que trae consigo desesperación, dolor, impotencia o hasta coraje, y el

cuestionar el porqué de esto o de aquello, sólo lleva a ver esfumarse el significado de las cosas. Este enfoque impulsa a que la persona comprenda que no se trata de lo que ella espera de la vida, sino que espera la vida de la existencia del individuo, es así como se sitúa entonces el sentido de la vida (Camino, 2013; Riveros, 2014).

El significado de la vida establece la diferencia entre, quien quiere darle un sentido a sus actos, y quien realmente lo hace, siendo consciente de su conducta, y no sólo verificando si su comportamiento se ajusta a los propósitos planteados de manera superficial; en síntesis, Frank habla de una persona que encauza sus sentimientos y vive sus emociones logrando que su presencia roce su entorno, captando sensaciones e interpretándolas como una manera de retroalimentación sobre el rumbo que toma la vida. El sentido de la vida no es más que mera vivencia de los procesos psicológicos, y en dónde está vivencia tiene un fin trascendente, llevando a hombres y mujeres, a captar toda la riqueza que se puede extraer de ellos (Camino, 2013; Arreola, Contreras y Gómez del Campo, 2016).

La trascendencia se logra al preguntarse por el rumbo de la vida, otorgándole un significado al sufrimiento y como resultado de una misión personal. Para psicólogos como Frank, la plena realización en la vida se refleja en el momento en que llega la muerte y las personas van cargadas de trofeos, considerándose el puente de la autorrealización y el vehículo para llegar a trascender (Riveros, 2014).

El sufrimiento sólo sitúa fuera del tiempo presente, al aceptarlo, las personas quedan fuera de una unidad mítica de tiempo, pero al otorgarle un sentido pueden regresar a la aventura de vivir significativamente. De tal forma, es que la logoterapia no tiene como propósito proporcionarle a cada ser humano un significado de su vida, sino más bien, apoyarlos a que por sí mismos encuentren el sentido que ellos son capaces de darle a su existencia, rechaza la adaptación y apunta hacia la responsabilidad individual, a las tareas del futuro y no a los traumas del pasado, una vida sin sentido es una existencia con un vacío existencial (Frankl 1991; Camino, 2013; Riveros, 2014; Arreola, Contreras y Gómez del Campo, 2016).

### 3.3.4 La Gestalt de Perls

Frederick (Fritz) Perls, fue la principal figura que se identificó con el desarrollo de la terapia Gestalt, teniendo sus inicios en la medicina y el psicoanálisis. En esta terapia, la prioridad se coloca en la experiencia presente y a su vez en la conciencia inmediata sobre la emoción y la acción, en el momento en que el ser humano se pone en contacto con sus sentimientos, reemplaza la búsqueda de los orígenes del comportamiento, prometiendo devolver el equilibrio adecuado de la vida (Castanedo, 2005).

Toda insatisfacción, malestar o sentirse mal, abre de manera automática el Gestalt que busca desarrollarse, y de tal manera, desafiar al individuo para lograr dar un nuevo paso al crecimiento, al proceso de ser auténtico y garantizar ser el mismo. El ser humano al encontrarse en un estado de insatisfacción personal, alcanza un estado de conciencia mayor (Riveros, 2014).

Para Perls la Gestalt está en la naturaleza y su movimiento es permanente, creyendo firmemente es que todo ser humano cuenta con una totalidad y una auto-regulación, coincidiendo con Maslow y la actualización, misma donde toda persona busca completarse a través de una regulación orgánica. El individuo debe de mirar hacia dentro de él para lograr la salud, superando el estado de vivir en función de las expectativas ajenas, sólo apostando por su propia experiencia, apartarse de ese prejuicio de ser normal, reiterando ser el mismo y poniendo en duda todo aquello que se ajusta a los comportamientos para dejar contentos a otros (Riveros, 2014).

Esta actitud gestáltica que señala Perls, se trata de un proceso en el que el individuo no debe mentirse, no caer en la condescendencia ajena, alcanzar la auto-regulación que le permita vivir de acuerdo a lo que está bien para él. Una auto-regulación orgánica como la que se menciona en este enfoque nunca será destructiva para el resto de la humanidad, sino que será auto-reafirmante, en la que se enfrenta el primer y principal paso de la autenticidad: decidir por lo verdadero para el mismo, siguiendo el principio de vivir en el aquí y el ahora, confiando en sus propios sentidos y percepciones, o bien, dejándose sentir (Riveros, 2014).

La expresión de lo que siente en el ahora, con una base momento a momento desarrolla la conciencia, misma que conlleva a que el potencial interno de la persona sea capaz de superar los problemas de adaptación, primeramente, dándose una conciencia tanto de obstáculos para mejorar la adaptación como del potencial interno en sí (Castanedo, 2005).

Para Perls la realidad, la conducta y la experiencia se desarrollan en un mismo tiempo, en el ahora. Buscar respuestas en el pasado es tratar con aquello que ya no existe, la capacidad de crecimiento del ser humano puede lograrse a través de atacar cualquier cosa que amenace alejar la conciencia del momento del ahora, un enfoque que enfatice en el pasado o en el futuro conduce claramente a la inmovilización del individuo en el momento presente (Castanedo, 2005).

Según esta teoría, el individuo ha vivido a lo largo de varios años cumpliendo expectativas, deseos y mandatos de otros miembros de su entorno, llámense padres, hermanos, amigos, jefes, etc., lo que intenta desarrollar la intervención con enfoque Gestalt, es que el ser humano logre confiar más en sus sentidos que conforman la experiencia, experiencias que se desenvuelven en el aquí y en el ahora de su vida, que en lo que su contexto le marque que se debe hacer, o lo mismo que planteó Maslow al señalar que el hombre auto-actualizado tiene una postura completamente divergente con la sociedad, una actitud en la que a pesar de formar parte de la misma se mantiene al margen, respetando y guiándose por sus propios deseos y expectativas de vida (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

Teniendo claro que el hombre debe aspirar siempre a la realización de sus más profundos deseos, es que la Gestalt considera que el *darse cuenta o awareneses* es un elemento clave de todo proceso formativo, de este modo, la persona logra posicionarse ante la experiencia logrando reconocer lo que es en realidad, fuera de toda influencia transmitida por terceros. En otras palabras, el individuo llega al punto en que puede describir simplemente lo que le está sucediendo con una completa y convincente sinceridad, sin la intención de encontrar algo que a su propio juicio sea adecuado, sólo mostrarse conforme a lo que es en su interior (Palomero, 2009).

Conforme se estudia al hombre las conclusiones apuntan a que día tras día, el individuo adquiere una condición un tanto fóbica al sufrimiento y a lo que

este sentimiento conlleva, así como a la frustración que deja la vida cotidiana y es como mediante el darse cuenta, su propio proceso de sentir y cerrar la Gestalt, tiene la esperanza de ir tomando el camino de su salud mental: ser el mismo y, sobre todo, vivir en el aquí y el ahora que tanto necesita la humanidad para llegar a una autorrealización como lo plantea Maslow. Al conectar con el presente la persona logra ligarse y centrarse más en el ¿Cómo? que en el ¿Por qué? racionalista, que se encarga siempre de estar buscando en la explicación de los sucesos una curación a circunstancias que acontecen al momento en la vida del ser humano (Riveros, 2014).

Mediante el escenario terapéutico individual esta teoría produce el cambio en el individuo, crear su proceso Gestalt, lo transporta a conectarse con la dimensión espiritual y la totalidad de la existencia, el papel del terapeuta consiste en llamar constantemente la atención del paciente hacia los sentimientos, pensamientos y experiencias del tiempo presente, el terapeuta no interpreta, debido a que la conciencia del ahora tiene en sí sus propias atribuciones curativas, mismas que permiten que la persona incorpore los aspectos antes repudiados de su personalidad. El profesional de la Gestalt suele intervenir de una manera activa, aunque su rol no consiste en dirigir y comprender, sino en actuar y provocar que se desencadenen reacciones, hacer lo que se dice hacer, permitir y favorecer la experiencia, y manifestación de sentimientos y emociones del usuario (Castanedo, 2005; Palomero, 2009; Riveros, 2014).

Autores como Claudio Naranjo (1970), describió una serie de preceptos o reglas que deben gobernar la vida de todo paciente que haya, o tome psicoterapia Gestalt, comportamientos sanos como los siguientes: a) la persona vive el ahora, se ocupa del presente y no del pasado o del futuro, b) vive en el aquí, deja a un lado lo que no está presente y se encarga de lo que sí está vigente en su vida, c) el paciente deja de imaginar, es decir, experimenta sólo lo que es real, d) abandona la manera innecesaria de pensar, se orienta hacia escuchar, ver, oler, gustar y tocar, e) se expresa ante los demás de forma directa, sin dar o pedir explicaciones, y mucho menos juzgar o manipular, f) el individuo tiene conciencia de lo agradable como de lo desagradable, g) Rechaza todos los “deberías” que no son suyos de manera que, h) se hace completamente responsable de sus actos, sentimientos y

pensamientos y por último, finalmente logra, i) rendirse a ser lo que es en realidad (Castanedo, 2005; Riveros, 2014).

La Programación Neurolingüística (PNL) desarrollada por Grinder y Bandler (1975), producto de la escuela Gestalt y la hipnosis ericksoniana, es un modelo que plantea cómo las personas piensan y sienten, cómo estructuran, perciben, representan y comunican su experiencia y las distintas implicaciones que esto tiene para el éxito personal, una invención más tecnológica para llevar a cabo el cambio terapéutico. Sus iniciadores lograron la reformulación de patrones lingüísticos y emocionales apoyándose de principios de la gramática generativa que llevan a cambios de modelos conductuales asombrosos en la profundidad emocional, es decir, ofrece a los individuos la posibilidad de conocer sus procesos internos y actuar sobre ellos modificándolos, su metodología se basa en la presuposición operativa de que toda conducta tiene una estructura, y esa estructura puede ser modelada, aprendida, enseñada y cambiada o re-programada (Riveros, 2014).

El uso de PNL se volvió amplio dentro de la psicología humanista, debido a su audaz método en la que se mezclan las reglas racionalistas de la lingüística con el valioso trasfondo emocional de la profundidad orgásmica, hoy en día es una alternativa para actuar en el cambio efectivo sobre aquel reaprendizaje, ya sea en el ámbito Educativo, Asesoramiento Empresarial u Organizacional, Ventas, Salud, Desarrollo Personal y Negociación (Riveros, 2014).

Castanedo (2005), señala que todos estos enfoques de la Psicología Humanista comparten temas en común: 1. El compromiso, derivado de la capacidad del individuo del *darse cuenta* que conduce a la auto-resolución y libertad, 2. Tendencia a la *realización* o *crecimiento*, las decisiones del individuo están guiadas por el darse cuenta del futuro y del presente inmediato, antes que exclusivamente del pasado, 3. La persona no está determinada únicamente por su pasado o el ambiente en que se desenvuelve, es agente en la construcción de su mundo, y 4. La experiencia subjetiva de cada ser humano es central.

### 3.4 La Psicología Humanista en la actualidad

Después de más de seis siglos de existencia, los enfoques humanistas para este siglo XXI se han hecho más integrativos, diferenciándose más entre sí. Los principios, anteriormente enumerados en el apartado anterior, compromiso, tendencia al crecimiento, auto-resolución y respeto a la persona, han evolucionado considerablemente, un avance notable es la incorporación del enfoque constructivista y los nuevos métodos para investigar, que ayudan a los observadores a capturar la experiencia humana y los significados que se le atribuyen de una forma más descriptiva, más enriquecedora, y que permite una teoría más profunda promoviendo una comprensión del proceso que se trata (Castanedo, 2005).

La psicología humanista ha favorecido ampliando el rango de acción para intervenir en los ámbitos educacionales, y sobre todo organizacionales, la psicoterapia se ha hecho científica y con una amplia gama de fuentes de conocimiento que le permiten acercarse a las disciplinas espirituales y trascendentales. Teorías como las de Viktor Frankl, permiten trabajar con personas con enfermedades terminales como cáncer, sida, así como las pérdidas y pánico de guerras, se ha logrado las intervenciones en la depresión y suicidio, que como bien se sabe ha aumentado en los últimos años en nuestro país (Riveros, 2014).

Uno de los campos con mayor aplicación del enfoque humanista es el *Clínico*, donde principalmente se ha avanzado creando condiciones favorables para la persona que asiste al proceso terapéutico, se ha dado un énfasis en la formación del terapeuta, cuestionando su rol de terapeuta y psicólogo, y adquiriendo conocimientos profesionales sobre las causas de los síntomas de sus pacientes que le permiten lograr una intervención, sin dejar de lado la experiencia humana y el sentido de la misma (Peláez, Lozada y Olano, 2013).

La PNL ha logrado ser un instrumento de gran utilidad dentro del ámbito *Organizacional*, la psicología humanista presenta cada vez más herramientas de trabajo donde el eje central es el ser humano, teniendo siempre en consideración sus verdaderas necesidades, mismas que resuenan sólo en el interior del mismo, lo que se ha denominado tendencia a la actualización o

autorrealización. Así mismo, en el campo *Social* se ha dado un mayor énfasis en el empoderamiento de las comunidades, en su proceso de fortalecimiento y desarrollo (Peláez, Lozada y Olano, 2013).

En el contexto *educativo*, campo de estudio relevante para la propuesta de este trabajo, debido a que se piensa y plantea como una herramienta más a utilizar dentro de las aulas escolares donde se encuentran los y las adolescentes que estudian el bachillerato, teniendo como fin primordial, contribuir a la transformación del contexto referente a la sexualidad, plateando respuestas desde la experiencia humana, el sentido de la vida y el significado que se le otorgan a éstas y colocando a la Perspectiva de Género como eje central; la Psicología Humanista ha arrojado supuestos y métodos pedagógicos, y de aprendizaje centrados en la persona y su existencia, y de los cuales, este trabajo se apoyará para desarrollar una propuesta que realmente favorezca la calidad de vida del ser humano, sobre todo en la etapa adolescente (Peláez, Lozada y Olano, 2013).

Los psicopedagogos humanistas, saben de la importancia de los procesos mentales y de la percepción, sin embargo, valoran más otros factores como la autoestima, el afecto, las relaciones profesor-alumno, la motivación, el desarrollo emocional y el estar bien con los alumnos, por encima de las tradicionales técnicas de aprendizaje. El objetivo principal es encontrar una educación que favorezca el mejor conocimiento de uno mismo y el desarrollo personal y social, que le permita responder al alumno, y en este caso en específico, a los y las adolescentes, ¿Para qué están en este mundo?, dando al alumno la importancia que se merece antes que el estricto cumplimiento de un programa, se acepta por sus valores específicos que lo hacen único, antes que por un brillante resultado de sus estudios, se le da una relevancia primordial a su identidad, lo que para la Perspectiva de Género se denomina ¿Quién se es?, ¿Qué se hace? Y ¿A dónde se va? (Castanedo, 2005; Perrota (2010); Camino, 2013).

Los psicopedagogos con tendencia humanista promueven un nuevo estilo, quedan prohibidos el miedo y la ansiedad del alumno ante sus notas y exámenes, para darle paso a la aceptación, la tolerancia y el respeto mutuo. Guían al alumno para encontrar un sentido razonable a la existencia, logrando facilitarle la distinción entre lo esencial y lo transitorio, logra aprender el

significado que tiene su propia identidad, su fuerza y debilidad (Castanedo, 2005; Camino, 2013).

Peláez, Lozada y Olano (2013), señalan que al realizar su estudio que tuvo como objetivo analizar el estado de los proceso de investigación en Psicología Humanista en los años 2005 y 2009, y en el lapso del 2010-2012, permitieron reconocer que las investigaciones en este enfoque han evolucionado desde las reflexiones teóricas de los años 50's en que surgió la corriente, y a pesar de la apertura hacia nuevos tópicos, también se reconoce la falta de publicaciones en América Latina, son muchos los estudios en inglés y pocos en otros idiomas.

A pesar de los grandes esfuerzos de la psicología humanista por buscar respuestas acerca de la conciencia, la conducta y la cultura en contextos de diversidad y cambio, fomentando métodos en la sensibilidad de significados, se enfrenta para este siglo XXI, al gran reto de seguir abriendo caminos en aquellos temas que tienen que ver con la comprensión de la existencia humana, los cuestionamientos internos del ser y el sentido de las relaciones que construye (Peláez, Lozada y Olano, 2013).

De la información recabada por Peláez, Lozada y Olano (2013), se puede hacer constar que: 1. el ejercicio de la sexualidad como eslabón relevante en la vida del ser humano, 2. los adolescentes como parte de la sociedad, así como 3. la Perspectiva de Género, en una nueva modalidad de ver las circunstancias de vida cotidiana, no forman parte aún de la lista de tópicos de estudio dentro de la investigación humanista por parte de la Psicología.

Si bien, como se ha planteado en un inicio de este trabajo, el principal interés se centra en las variables anteriormente enumeradas, y debido al poco conocimiento que se ha logrado aportar mediante los estudios analizados por los autores Peláez, Lozada y Olano (2013), se busca proponer un taller vivencial con enfoque humanista que permita abordar el ejercicio de la sexualidad en las y los adolescentes teniendo como vía la Perspectiva de Género, que logre contribuir a este cúmulo de investigaciones que tratan de fortalecer el enfoque y el papel del psicólogo en la sociedad, no sólo se trata de replicar estudios, sino de innovar y encontrar nuevas formas de favorecer las

necesidades existentes, teniendo claro que la Psicología Humanista está comprometida y cuenta con la capacidad de resolver problemas humanos.

Además de considerar que, la Secretaría de Educación de nuestro país señala que la sociedad no ha sabido atender las necesidades y problemáticas de los y las adolescentes, ni ofrecer contenidos y metodologías adecuadas a la educación que se necesita sobre todo en temas como la Sexualidad. Invita a toda la comunidad para participar en la construcción de nuevas relaciones y métodos con el propósito de lograr un desarrollo pleno como seres humanos, motivando a vivir el derecho al amor, el placer y a la sexualidad de forma consciente, responsable e informada (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2008).

Es así que, se propone un taller con enfoque humanista que pretende desarrollarse dentro de las aulas de adolescentes que acuden a nivel bachillerato, que les permita adquirir habilidades y conciencia de la forma en que ejercen y viven su sexualidad hombres y mujeres, y como contribuye o no, a su propósito de vida, enlazando la perspectiva de género con los supuestos de la psicología humanista, ha logrado tener un gran auge, y que época tras época proyecta más investigaciones que permiten y promueven comprender las realidades, siempre dando la mayor importancia a la experiencia humana, la trascendencia y el crecimiento personal.

## **4. EL TALLER CON ENFOQUE HUMANISTA EN EL EJERCICIO DE LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE**

Hoy en día el método del trabajo grupal, conocido como taller, se utiliza de muy variados modos y en diversos contextos, desde el teatro, el ámbito literario, gráficos, instrumento de capacitación, en la educación, o bien, para el mejoramiento del clima dentro de las organizaciones. Esta masificación de su uso en distintos campos de intervención, obliga a realizar una distinción conceptual por parte de cada una de las ramas que se sirve de los beneficios que dicho procedimiento (Cano, 2012).

La denominación de la técnica grupal denominada taller, puede elaborarse de y a un sinfín de situaciones y lugares en que se lleva a cabo una tarea, de manera individual o colectiva, con fines formativos, productivos o para el desarrollo artístico. Considerando que este trabajo parte desde la postura Humanista dentro de la Psicología para desarrollar su propuesta y finalidad, es fundamental plantear el concepto de taller, sus elementos y características desde dicha corriente (Cano, 2012).

### **4. 1 ¿Qué es un taller?**

La definición de taller remonta desde la edad media, misma que constituía la unidad productiva de los artesanos, los talleres eran propiedad de maestros quienes proporcionaban aprendizaje mediante el trabajo en grupos pequeños, la jerarquía de dicho proceso de aprendizaje se daba sólo cuando los aprendices llevaban a cabo una obra de arte propia dentro del propio oficio. La palabra taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que significa lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, obrador u obraje, es decir, un artista o escultor conocedor de la técnica que comparte con sus discípulos lo que sabe y conoce al respecto de un tema en específico (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Cano, 2012).

Actualmente, se denomina taller a una metodología participativa que permite un aprendizaje participativo-activo por parte de los integrantes de un grupo, implica un lugar para trabajar en el que se elabora una forma particular

de enseñar y aprender mediante la realización de algo, la persona que forma parte del grupo aprende desde lo vivencial, desde lo que está experimentando y no tanto de lo que se le transmite como teoría, es un proceso de aprender haciendo. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), coincide con este término de “aprender haciendo”, señala que el taller es un espacio en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo esencial iniciar a la persona en alguna especialidad, dándose en ella una enseñanza de carácter tutorial (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006; Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011).

Debido a este procedimiento se desarrolla dentro de un grupo, el “grupo” es un conjunto de personas que se encuentran ligadas entre sí por diversas constantes, como lo son tiempo y espacio. Los integrantes del mismo se proponen de forma explícita, y/o implícita, una tarea o actividad que constituye una finalidad en común, sin confundir con la suma de personas, sino que se trata de interrelaciones que sus mismos integrantes construyen, se comprende que un grupo jamás nace como tal, se hace mediante el trabajo de sus miembros y los lazos que se despliegan (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

Al constituirse un dispositivo de trabajo, con y en el grupo, así como una metodología de trabajo con orientación educativa, busca alcanzar objetivos previamente establecidos mediante determinadas técnicas que permiten la activación de un proceso pedagógico, que es la integración de la teoría y la práctica. Apoyándose de un sistema didáctico el taller encauza hacia la relación teoría-práctica, que conlleva a la solución de problemas, su objetivo principal radica en la transformación de las personas participantes y en la situación o tema de partida (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Cano, 2012).

La práctica, entendiéndose como experiencia, es la fuente fundamental para llegar a la reflexión teórica y la posibilidad de alcanzar nuevas miradas u opiniones sobre la intervención de una circunstancia de interés grupal, permite integrar la teoría dentro de la acción de comprender la realidad y, a su vez, en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata exclusivamente de la teoría por una parte, o bien de la práctica por otro, sino que la unidad de ambas admiten que el individuo se manifieste objetivamente, al reconocerse tal y como es, y de tal manera, tomar conciencia de sí mismo creando una realidad humana-social que comprende (Cano, 2012).

La metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de la elaboración de una actividad conjunta, permite dar respuesta a preguntas planteadas, pero teniendo en consideración el punto de vista de todos los miembros. Al adquirir conocimientos por medio de una práctica concreta se permite al individuo, ver y comprender la realidad sin ser fragmentada, promoviendo el desarrollo de diversos saberes, como lo son el cognitivo, operativo y racional, la persona aprende a escuchar, planificar, tolerar opiniones, a saber, coordinarse, tomar decisiones, sintetizar, así como, diferenciar entre la información que es, y no es relevante para el seguir con el trascurso de su vida (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

El concepto de taller que conocemos actualmente, y se ha venido planteando, se ha transformado en un método de aprendizaje muy importante que logra desarrollar competencias en el ser humano, se basa en la experiencia de cada uno de los miembros que conforman el grupo, está experiencia que se desenvuelve dentro de la dinámica grupal se considera integradora, une la educación con la vida, al igual que los procesos intelectuales con los afectivos. Además de favorecer un protagonismo esencial de los participantes, el diálogo de saberes entre sus miembros, así como, la producción colectiva de aprendizajes (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006; Cano, 2012).

Este tipo de metodología para trabajo grupal, se utiliza para realizar diagnóstico o análisis colectivo de una situación, planificación, evaluación de determinadas circunstancias, sistematización de la experiencia que otorga el análisis de los elementos que interfieren en el proceso, monitoreo o seguimiento de intervenciones de interés social o comunitario, análisis de una temática, así como, de formación educativa u organizacional. Sea cual sea, la funcionalidad del taller cuenta con tres momentos relevantes e indispensables dentro de su implementación, planificación, desarrollo y evaluación (Cano, 2012).

La *planificación* de un taller, refiere a todos esos pasos y elementos que se deben considerar a la hora de elaborar el diseño de un taller: a) objetivos, ¿Qué se busca con su elaboración y aplicación?, todo aquello que puede lograr o no, b) participantes, ¿A quién va dirigido?, es fundamental conocer las características de los miembros, potencializando la participación, así como, la

valoración del saber de los mismos, teniendo claro que los objetivos sólo pueden cubrirse en grupos de 10 a 30 personas, c) Contenidos, estos siempre deben de ir guiados por los dos puntos anteriores, objetivos e integrantes, delimitan la estrategia de abordaje de los contenidos, concretan tiempos dedicados a cada tema, así como las técnicas específicas a implementar, se trata del atractivo de la propuesta. Además de las variantes anteriores, se deben de tomar en cuenta los d) recursos, desde espacios, materiales, iluminación hasta la distribución, e) responsables y roles, dejar claro quienes realizan determinadas tareas y f) tiempo, una variable que depende también de los objetivos, y de lo difícil que es dentro de los grupos que los participantes mantengan la concentración y atención durante más de una hora y media (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006; Cano, 2012).

El *desarrollo* del proceso, es lo que sucede dentro del taller, y se conforma de tres pasos: 1. Apertura, se da un espacio a la presentación de todos los integrantes del grupo siendo imprescindible para el éxito del taller, se trata del análisis de las expectativas, el contrato de trabajo y el establecimiento de un encuadre al exponer lo que se va a trabajar o no, así como la duración y frecuencia. 2. Desarrollo, se desenvuelven las técnicas y actividades planificadas, depende en su totalidad de la flexibilidad y creatividad de las tareas ideadas; 3. Cierre, se trata de un momento sumamente importante, facilitadores e integrantes elaboran una evaluación del proceso de trabajo a modo de reconstruir la consistencia grupal luego de un tiempo de trabajo que los llevo a la apertura, siempre recapitulando, repasando acuerdos, objetivando aprendizajes y dándose cuenta del proceso, vivenciando las transformaciones operadas, etc (Cano, 2012).

Por último, la *evaluación* del trabajo grupal se considera el tercero de los momentos relevantes para llevar a cabo un taller, refiriendo al análisis y reflexión de lo producido en el taller, se deriva en dos niveles, por una parte se genera un espacio para que cada uno de los miembros exprese como se sintió, que le pareció la forma de trabajo dentro del taller y se le permite elaborar una evaluación de las actividades, tareas y técnicas que se abordaron, lo que no fue de su agrado, situación que conlleva a sugerir cambio y mejorar la propuesta de trabajo grupal; otro proceso de evaluación es el que realiza el equipo de trabajo, coordinadores del taller, fijando atención sobre su rol y el

proceso grupal. La evaluación debe de ser capaz de valorar si los objetivos propuestos se cumplieron, admite a la retroalimentación que ayuda al aprendizaje real (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006; Cano, 2012).

Al ser una técnica de trabajo en la que se ponen en juego las experiencias y lo que éstas dejan de aprendizaje para el individuo, es necesario dejar bien planteado cuales son los roles tanto de los facilitadores, como de los participantes. En primera instancia, el facilitador o guía del taller, es el encargado de orientar el proceso, asesorar y facilitar la relación teoría- práctica para el aprendizaje mediante la promoción y creación de condiciones, así como técnicas emocionales, grupales y comunicacionales, para que la información circule, se procese y se desarrolle en el aprendizaje (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Cano 2012).

La persona que funge como guía debe prestar singular atención a las ansiedades y defensas que se ponen sobre la mesa en toda situación de aprendizaje, sin dejar en ningún momento de considerar las características de los participantes, los objetivos a cumplir, contenido temático y las particularidades de las interacciones grupales en el contexto de aprendizaje. A su vez, el facilitador transfiere conocimientos y ayuda a que el participante logre “aprender a aprender” mediante el proceso de aprender haciendo, que se mencionaba con anterioridad, en una interacción con otros y bajo un trabajo cooperativo que se enfoca a dar soluciones y comprender los problemas que se están tratando (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006; Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Cano, 2012).

El participante toma también un rol primordial, este actúa elaborando, se da permiso de reflexionar a partir de su propia experiencia y de otros dentro de un círculo de interacción con personas que comparten puntos de opinión distintos, o bien en común. A fin de obtener un crecimiento, el participante debe de tomar decisiones, cometer errores y aprender de ellos para resolver las problemáticas que surgen en su vida diaria, esto plantea que cada participante asume un rol activo dentro del grupo con sus ideas, experiencias, conocimientos y puntos de vista, se activa en él y en el resto de los miembros un proceso de aprendizaje y comprensión de la realidad (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

Siempre uno o varios integrantes toman y desarrollan un papel de liderazgo, esto y a pesar de que todos los integrantes comparten un objetivo y características en común, permiten llegar a un objetivo gracias a que orientan y guían al grupo, al controlar y coordinar los recursos, así como sus habilidades y conocimientos, logran fortalecer el trabajo en equipo y ser de gran ayuda para el facilitador (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

Algunas ventajas que proporciona el proceso metodológico grupal son en primer lugar, desarrollar el juicio y la habilidad mental, comprender procesos, determinar una serie de causas, y de manera consciente, escoger dentro de una gama de soluciones prácticas la que mejor se adecua a la historia de vida de cada persona. Los talleres estimulan el trabajo cooperativo lo que conlleva a trabajar en equipo, ejercitan la actividad creadora y la iniciativa, al ejecutarse con grupos pequeños propicia que los miembros compartan lo aprendido individualmente con el resto (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011).

#### 4.2 El taller con enfoque humanista

Como se ha señalado en párrafos anteriores, un taller se basa en la actividad constructiva del participante, la cual favorece la participación e iniciativa de los miembros del grupo para buscar soluciones en conjunto a interrogantes planteadas, y que conllevan a la producción de aprendizaje mediante la combinación de la teoría y la práctica. Una metodología en la que las personas aprenden a través del trabajo en equipo, un aprender haciendo en grupo (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011).

Estos acercamientos al concepto de taller nos dejan ver claramente que el taller trabaja en primera instancia con la experiencia de vida de los seres humanos, para que, de tal manera, pueda despejarse la realidad y lograr dar solución a los conflictos que la vida plantea. Cano (2012), plantea que debemos siempre fijar nuestra atención en la dirección que le damos a la planeación de un taller, menciona que “tan importante es aquello que se quiere lograr, como lo que se hace para lograrlo”, considerando que el fin no justifica los medios, sino que éstos prefiguran y anticipan el fin.

Un plan claro de trabajo permite en el momento pedagógico adquirir habilidades, destrezas y conocimientos teóricos-prácticos para el desempeño del individuo en cualquier función o campo en el que se desenvuelva. Las técnicas grupales adecuadas dirigen hacia un buen proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de interacciones personales, así como, mediante la retroalimentación grupal, se adquiere un mejor desarrollo y manejo del taller, al igual que una mejor adquisición de conocimiento (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011).

Es por lo que durante los siguientes párrafos se analizará el taller vivencial con enfoque humanista, en primer lugar, debido a que es el objetivo de este trabajo, y dos, por que como lo señala Cano (2012), el taller se desarrolla mediante un procedimiento metodológico en el que se dejan muy en claro modos concretos de utilizar las técnicas, o bien, estructurar con un sentido estratégico toda lógica del proceso que se desea impulsar.

Muchos teóricos de la Psicología Humanista, como Yalom (1996), Perls (1978) y Rogers (2004) han comunicado la idea de que el *grupo* proporciona ganancias para cada uno de los miembros que lo conforman, y que no se encuentran presentes en el trabajo individual, es decir, el trabajo grupal logra en el individuo otras unidades de cambio que en muchas ocasiones no logran trabajarse durante la psicoterapia, por lo que se han considerado grandes promotores del trabajo en grupo (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Rogers en el año de 1993, señaló como principal ventaja de los talleres, la dinámica en la que en estos se simulan y modelan situaciones o problemáticas particulares, relaciones interpersonales que provocan un proceso de cambio en la persona que integra el grupo. La persona elige, de manera paulatina, las metas que desea alcanzar haciéndose responsable de sí mismo, entra en un proceso en el que decide qué actividades y pautas de comportamiento son significativas o no para su persona e historia de vida, asumiendo gradualmente la libertad y responsabilidad de ser él mismo, siempre aprendiendo de las consecuencias (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

El taller con orientación humanista puede definirse como una experiencia grupal semiestructurada con bases teóricas en la Psicología humanista, que

como se plantea en el capítulo anterior, considera al ser humano como un sistema organizado, un todo unificado y donde la estructura física, emociones, sentimientos y expresiones, se combinan y constituyen un proceso integral coordinado, un proceso que favorece el desarrollo personal de las personas, en este caso, de los y las adolescentes (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006).

Al trabajar bajo los valores humanistas, aceptarse a sí mismo y a los demás, los talleres con enfoque humanista llevan a cabo la pedagogía de la praxis y el proceso de la *transformación*, donde revela al ser humano el universo y la realidad en su más pura esencia, dando de tal modo, la apertura del ser, en el desarrollo del taller se lleva a cabo la conciencia mediante un proceso dinámico, a través del cual, las personas que participan en el mismo logran pasar de una visión y vivencia ingenua de la realidad a una visión crítica de la misma (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006; Cano, 2012).

La persona visualiza y comprende su lugar en el mundo, deja su posición pasiva para adquirir un rol activo como sujeto de la historia, esta conciencia de sí mismo es una de las principales habilidades que se adquieren al participar en los talleres con enfoque humanista. Además, estos contribuyen al cambio en el autoconcepto del individuo, las personas llegan a ser capaces de aceptarse a sí mismas, a pesar de sus debilidades o deficiencias, comprendiendo que no deben de llegar a la perfección en lo que realizan, lo que les permite reconocer sus propias cualidades, sintiéndose contentas con lo que son, y logran aceptar el reconocimiento de otros (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014; Gómez del Campo y Salazar, 2015).

A pesar de que existen diversas modalidades de trabajo en grupo, este ejercicio apuesta por el *taller vivencial*, ya que logra ser un espacio en el cual las personas se reúnen en grupo para trabajar a partir de las experiencias personales sobre algún tema en específico, tópico de estudio de la Psicología Humanista. Esta metodología permite crear procesos de diálogo, en los cuales, se ponen en común conocimientos, afectos y experiencias cotidianas significativas, mismas que pueden ser *resignificadas* mediante diversas estrategias de reaprendizaje que le permiten al individuo, obtener formas distintas de ser y relacionarse con los demás (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Combina una serie de conceptos teóricos breves, ejercicios vivenciales, espacios de reflexión personal sobre la propia vida del ser humano, así como, la retroalimentación. Se habla de un evento de duración predeterminada con sesiones estructuradas, en donde un grupo de individuos se reúnen bajo la conducción de un facilitador con el fin de cumplir el objetivo primordial de la metodología del taller vivencial, facilitar el aprendizaje y desarrollo personal mediante la creación del diálogo que promueve formas diversas de interacción (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014; Gómez del Campo y Salazar, 2015).

Esta promoción de aprendizaje se inclina siempre al desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo, no se trata solo de que el individuo, y en este caso los y las adolescentes, acumulen un conjunto de conocimientos sin conexión con su persona, sino que puedan asimilar e integrar los conceptos que aprenden, debido a que tienen un significado para su existencia presente. No se trata de un proceso terapéutico, pero alcanza la toma de conciencia en los integrantes del grupo, así como la reflexión de su realidad, aunque no en un nivel profundo como lo haría en una psicoterapia individual, lo significativo en este mecanismo es, como logra involucrar a la persona en su totalidad, elemento fundamental para generar el cambio en la persona (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Los talleres vivenciales con enfoque humanista, se han convertido en formas de intervención que se aplican en diversos ambientes y campos de estudio, su finalidad y características afines con variadas formas de terapia grupal pueden llevar a considerarlo como un espacio intermedio entre el proceso terapéutico individual, gracias al énfasis que coloca en promover por encima de todo el desarrollo integral de la persona (Gómez del Campo y Salazar, 2015).

Es importante tener presente que el diseño del taller vivencial y la secuencia de las técnicas, deben permitir que cada uno de los integrantes del grupo puedan, por sí mismo, hacer reflexiones, y de tal manera, integrar aprendizajes, aunque no tengan la oportunidad de compartirlos con el resto de los integrantes. El facilitador debe de encontrar la ruta para llevar al grupo a crear una empatía que proporcione a la persona un espacio donde refuerce su

identidad, descubra sus características y pueda experimentar (Gómez del Campo y Salazar, 2015).

Durante el taller, es recomendable mantener una metodología dinámica, activa y vivencial, procurar atender en la medida de las posibilidades, las necesidades personales de cada uno de los participantes y con ello facilitar el proceso grupal. El plantear claramente los objetivos del proceso depura el mensaje para quien lo emite y ayuda a que los participantes comprendan sin la necesidad de preguntar, evitando los malos entendidos, o crear expectativas y situaciones que no logrará abarcar el tema específico que se pretende desarrollar mediante este tipo de técnica grupal (Gómez del Campo y Salazar, 2015).

Puede entenderse el taller vivencial como el principal promotor de crecimiento, mediante la instrumentación de espacios para el diálogo personal entre un grupo de personas que buscan soluciones a un problema en particular, se utilizan ejercicios grupales donde se trabaja la escucha y el diálogo, la toma de decisiones, así como la resolución de problemas en equipo. Los individuos participan en una experiencia grupal que favorece la actitud abierta, auténtica y no defensiva a la retroalimentación, la persona se siente capaz de abrirse a experimentar los propios sentimientos y mostrar una compasión hacia el otro, que a su vez sea congruente consigo mismo, tomando el proceso como una estrategia válida en el desarrollo personal de su vida cotidiana (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Los postulados humanistas confían en el valor de las diferencias individuales entre los seres humanos, los talleres vivenciales permiten conocer puntos fuertes y débiles, explorando los límites de lo que la persona es capaz de hacer y como asume la responsabilidad de sus decisiones, después de seleccionar libremente un objetivo de vida. La independencia de criterio y la capacidad para aprender a diferenciarse de los otros no nos plantea una situación de egoísmo individualista, sino que nos señala diferentes experiencias de procesos psicoterapéuticos, el participante de un taller vivencial se reconoce como ser alejado, pero a la vez perteneciente a un grupo, y por ende a un entorno social, se hace presente la conciencia de su pertenencia al grupo, de los valores y objetivos que comparte con el resto del equipo (Palomero, 2009).

### 4.3 El taller vivencial para el trabajo de la sexualidad de los y las adolescentes

En la cultura actual, como se planteó en los capítulos anteriores, hablar de las y los adolescentes remonta a la exclusión social, al temor que genera esta población en los adultos, o docentes que en muchas ocasiones no saben cómo dirigirse hacia ellos para apoyarlos en los conflictos que atraviesan. Actitudes como éstas los hacen verse como seres inexistentes, expulsados, perdidos, entrar en un universo de indiferencia, y se miran transitar dentro de una sociedad que no espera nada de ellos, esta expulsión se ve apoyada por un sinfín de conductas que realizan los y las adolescentes en su afán por encajar en las exigencias de la vida moderna, esta vulnerabilidad lleva a que cualquier experiencia que tengan quede como marca que dirija su futuro, como lo señala la perspectiva humanista, toda experiencia humana conlleva un proceso de aprendizaje, una resignificación de situaciones que le permiten al ser humano llegar a ser, la persona siempre será competente para regir, preferir y modificar las motivaciones que gobiernan su proyecto de vida, el rumbo de su accionar (González, 2003; Caricote, 2006; González, 2006; Cano, 2012; Rodríguez, 2012).

Los y las adolescentes viven en un mundo sumamente exigente, sometidos a la presión social, la necesidad de situarse como hombres y mujeres, así como buscar su identidad, situaciones que los orillan a poner nula atención en su salud en general, y en específico, en el ejercicio de su sexualidad, que debe de considerarse como parte del ciclo de la vida de todo ser humano, se acostumbran a un estado crónico que los conduce a realizar conductas sexuales de riesgo que en muchos de los casos tienen un desenlace en embarazos tempranos y no deseados, al igual que en Enfermedades de Transmisión Sexual (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006; García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; INEGI, 2014).

Se debe de tener en consideración, que en la adolescencia es donde existe un mayor interés por todos los temas relacionados con la sexualidad o el erotismo, esto como parte del proceso de reafirmación de la identidad sexual y personal que atraviesan los chicos y las chicas. La información que bombardea sobre el desarrollo de los órganos sexuales y el acto sexual, así como las características que surgen de los estereotipos de género, son en la mayoría de

las ocasiones la base de conductas riesgosas para su salud sexual, y los lleva a plantearse la sexualidad solo como una cuestión de genitalidad y no como una parte de su ser individual, que se relaciona con amor, comunicación de pareja, compromiso y responsabilidad interpersonal, los valores humanos que permiten edificar una verdadera salud sexual que engrandezca al ser humano, y por ende a la adolescencia (Caricote, 2006).

Esta etapa del ser humano se caracteriza por su gran necesidad de autonomía, identificación y egocentrismo, lo que lleva a los y las adolescentes a buscar nuevos retos o peligros que les permita demostrar su libertad, sumado a ello, los roles de género que manejan y que tanto repercuten en forma negativa en su noción sobre sexualidad, pareja y protección de la salud. Muchos de dichos estereotipos de género son modelados desde su núcleo familiar y benefician las creencias negativas que rigen su comportamiento (Caricote, 2006).

Todos los profesionales dedicados a la atención y promoción de la salud integral del ser humano deben de conocer los comportamientos sexuales de los y las adolescentes, alcanzar a identificar las variables con que explicar la conducta sexual de estos, y que permitan optimizar los recursos preventivos encaminados a instaurar conductas que no impliquen peligro, o los lleve a tomar caminos diferentes a los que tenían planteados. Para cumplir con todas las metas que los y las adolescentes se plantean es primordial que cuenten con apoyo de la familia, profesores, instituciones educativas, amigos y especialistas que les ayuden a conducir el logro de su identidad y alcanzar la formación de una persona integrada (Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira, 2006; García, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012).

Trabajar el tema de sexualidad adolescente desde el enfoque humanista, permite crear condiciones para que los y las adolescentes busquen sus propias soluciones a problemas, siempre y cuando se pueda acompañar en el proceso de exploración del problema, cediendo tiempo y espacio para que logren y puedan expresarse, compartan sus vivencias potencializando la toma de conciencia y la integración de los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales para encontrar una salida a la situación. Desde esta perspectiva nadie puede solucionar los problemas del otro, el individuo se hace responsable de su existencia y es libre de elegir el camino que desea seguir,

claro está, que en el caso de los y las adolescentes se desea que ese trayecto sea alejado de los peligros que implican las conductas sexuales de riesgo (Palomero, 2009).

Se plantea que los y las adolescentes por medio del taller vivencial, logran descubrir la importancia y el significado que tiene para ellos en este momento en específico de su vida, reflexionar sobre el ejercicio de su sexualidad y mejorar en los aspectos que les provocan conflicto, considerando que la etapa adolescente del ser humano se encuentra inclinada hacia la adaptación de todas las vivencias afectivas y de índole sexual, se atraviesa por grandes marcas de género que permiten adquirir su identidad como hombre y mujer a través de patrones de comportamiento esperados por la sociedad, y que se han androgenizado, coincidiendo los estereotipos de hombres y mujeres en la actividad sexual (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012; Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Las técnicas o dinámicas que se utilizan dentro de un taller vivencial, están orientadas a desarrollar la capacidad para identificar y hacerse responsable de la propia existencia, facilitan la toma de conciencia en la situación experimentada, y los aprendizajes que se derivan de dicha metodología no son exclusivamente instrumentales sino que, tiene una relación con la dimensión ética de la existencia humana, se exhorta a los participantes de un taller vivencial a hacerse responsables de sus decisiones, así como, a tomar conciencia de las consecuencias de las mismas sobre el entorno. Se trabaja la responsabilidad de cada participante sobre su propia experiencia, se anima a la participación y libertad de expresión de puntos de vista desde el respeto a la diferencia, por lo que los y las adolescentes necesitan aprender a tomar en consideración su experiencia emocional, sus necesidades, así como sus propios límites (Palomero, 2009).

La intervención en la población adolescente por medio de talleres vivenciales permite que los chicos y las chicas logren identificar que dentro de sí mismos poseen características que les pueden mantener alejados de situaciones o comportamientos de riesgos que influyan en el desarrollo óptimo de la etapa en la que se encuentran, o en el futuro. González, Sevillano y Rey (2007) señalan que es viable trabajar dichos talleres desde una naturaleza que favorezca el propio conocimiento, aceptación de sí y de los que los rodean, así

como a identificar una serie de factores protectores que posee en su ser y que no lo dejan caer en escenarios riesgosos, de igual forma, este tipo de perspectiva fortalece la autoestima de los y las adolescentes dando paso a la expresión, y ser escuchados dentro de un ambiente que se caracteriza por la apertura y la calidez.

El desarrollo del taller vivencial, para los y las adolescentes desde el enfoque humanista, provoca que los integrantes del grupo se sientan miembros importantes del espacio al que pertenecen, además de que busca potencializar la singularidad de los participantes, de manera que, lleguen a respetarse y valoren las cualidades que los distinguen, logran el reconocimiento del ser humano como un ser único, irrepetible e insustituible. Este tipo de situaciones que trabaja el taller vivencial desde una postura humanista, conduce a los y las adolescentes a crear un empoderamiento con lo que ganarán más seguridad en sí mismos, premisa que conlleva a la persona a la toma de decisiones, el planteamiento de metas adecuadas, al mismo tiempo que adquieren capacidad de alcanzar autocontrol y el cumplimiento de sus deberes (González, Sevillano y Rey, 2007).

Los talleres vivenciales que se despliegan desde el enfoque humanista, por regirse al considerar al ser humano como una totalidad integrada sin perder los sentimientos y reflexiones que desde otras perspectivas más rígidas o directivas no logran propiciar, logran que los y las adolescentes lleguen al punto de reflexión sobre sus actitudes personales en relación con los temas conflictivos que se plantean en sus vidas, en este caso sobre la sexualidad o su salud sexual. Gracias a este tipo de propuestas que se manejan desde la esfera humanista de la psicología, se permite favorecer en el ser humano, que se encuentra en la etapa adolescente, la autoconciencia, el recurso más valioso para tomar decisiones, las decisiones importantes que direccionan la vida (González, Sevillano y Rey, 2007).

Además, por sí mismo el taller permite que los aspectos prácticos y teóricos se aborden de un modo integrado que conlleva a proceder de forma inductiva, la modalidad vivencial, que se basa en los postulados de la Psicología Humanista, permite que, al trabajar con dinámicas y situaciones, captando la experiencia personal y de carácter grupal, se logre elaborar una reflexión crítica que conlleve a entender y comprender diversas situaciones.

Este tipo de metodología no tiene como fin enseñarle a sentir o hacer a la persona que integra el grupo, sino a generar un contexto en el que conceda desarrollar competencias sociales y emocionales, de las que ya dispone (Palomero, 2009).

Diversas investigaciones han demostrado los resultados favorables que se han obtenido, gracias a la metodología grupal que maneja el taller vivencial con enfoque humanista. Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira (2006), elaboraron un estudio con la finalidad de determinar el efecto de un taller vivencial de orientación humanista en el nivel de auto-actualización de los y las adolescentes de media superior, demostrando que es posible aumentar la variable de estudio por medio de talleres vivenciales con enfoque humanistas, señalan que está metodología es una modalidad eficaz y recomendable para favorecer un desarrollo integral de los y las adolescentes, fomenta el aprendizaje de modo intra e interpersonal, concede un mejor desarrollo de las capacidades, así como del disfrute de su existencia, y otorga que los y las adolescentes asuman su realidad, pero sobre todo, la responsabilidad que tienen de su vida y el rumbo que quieren darle.

Considerando que este trabajo tiene como eje la perspectiva de género, Caricote (2006), señala los resultados satisfactorios que obtuvo mediante el taller vivencial que tenía como objetivo identificar conocimientos, actitudes y prácticas sexuales relativas a lo que significa, ser hombre o ser mujer en los y las adolescentes. Está investigación permitió evidenciar en los y las adolescentes estereotipos masculinos y femeninos que reflejan o enmascaran la realidad, teniendo la posibilidad de modificarlos por renovados contenidos que fueron reflexionados mediante el taller vivencial, estimuló la participación, la creatividad y la motivación en los chicos y las chicas, así como mejoró las relaciones intersubjetivas y la cohesión del grupo, que se vio reflejado en la confianza que adquirieron las y los adolescentes en sí mismos.

Por su parte Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez (2014), realizaron la aplicación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona para incidir en las competencias sociales de estudiantes universitarios, teniendo como resultados el incremento en las competencias sociales de la muestra, lo que admite corroborar que a través de los talleres vivenciales, se logra fomentar las relaciones interpersonales, mismas que, promueven el desarrollo

personal y la reflexión sobre el autoconcepto, elementos clave para llegar a adquirir la competencia social y propiciar la correcta convivencia con el entorno. Estos autores señalan que, el taller vivencial dentro del ámbito educativo, considerando que son estudiantes universitarios, promueve cambios afectivos y actitudinales, desenvuelve la cohesión del grupo, promueve el autoconocimiento de cada uno de los miembros y origina la independencia, la iniciativa y la responsabilidad, debido a las actividades que favorecen la participación e interacción de los estudiantes.

Gómez del Campo y Salazar (2015), corroboraron las conclusiones del estudio mencionado anteriormente, ya que, a partir de la definición teórica del taller vivencial, presentaron la aplicación y evaluación de dicha estrategia, encontrando que por sí misma, la metodología suele ser favorable, pero si se le presta mayor importancia al diseño y la secuencia de las técnicas se logra que cada participante elabore reflexiones y aprendizajes. Señala también, que el compromiso, la conciencia y la responsabilidad que van adquiriendo los participantes conforme avanza el taller sobre su propio aprendizaje, forma parte fundamental en el aprendizaje significativo.

Otros estudios, relacionados con otro tipo de población y temáticas igual señalan los beneficios que aportan los talleres vivenciales con enfoque humanista en el desarrollo viable del ser humano. Arreola, Contreras y Gómez del Campo (2016), evidenciaron los efectos de un taller vivencial logoterapéutico orientado a la resignificación del sentido de vida y el sufrimiento de padres que tiene hijos desaparecidos, se obtuvieron resultados que señalan que los participantes pudieron expresar con seguridad sus sentimientos, valoraron las cosas agradables de la vida a pesar de la pérdida, y resignificaron el valor de la familia, encontraron nuevos sentidos y significados a la vida actual por medio del valor vivencial, fin primordial de la intervención.

Estos autores concluyen, que después de su experiencia durante el estudio, se hace alusión a la importancia que tiene como estrategia de intervención en Psicología la implementación de los talleres vivenciales, al igual que, fijar atención sobre esta metodología grupal como herramienta para trabajar con población que pueda considerarse vulnerable. Por la etapa que atraviesan las y los adolescentes, suelen tener miedo y vergüenza para manifestar sus dudas e inquietudes, y viven su sexualidad como un mundo

nuevo y atemorizante, si ya por sí misma la adolescencia trae consigo un sinnúmero de cambios inesperados, el tema sexual en los chicos y chicas se convierte contradictorio e inestable (Caricote, 2006; Arreola, Contreras y Gómez del Campo (2016).

González, Sevillano y Rey (2007), diseñaron un programa integral que ayudará a los niños y adolescentes no consumidores a mantenerse sin hacer uso de sustancias adictivas, esta estrategia consistió en talleres vivenciales, con el objetivo de identificar y fortalecer los valores de protección contra las drogas. Los resultados favorables señalan que el taller vivencial busca ayudar en el desarrollo integral del adolescente para que a través de la profundización de su propio conocimiento, mejore diversas habilidades como las formas de comunicarse, así como, optimice su autoestima, ayuda a que el o la adolescente llegue a reflexionar acerca de la existencia de diversos factores personales y ambientales que le protegen de situaciones de riesgo, como el consumo de sustancias adictivas, el taller vivencial refuerza la decisión personal para permanecer sin acceso a las drogas.

En el ámbito de la salud, los talleres vivenciales también han comprobado su eficacia, los resultados que han arrojado permiten ver este tipo de metodología como una técnica a seguir para trabajar temas difíciles, sobre todo con pacientes o los familiares de éstos. Jansen (2006), elaboró un estudio con el objetivo de diseñar una técnica grupal a partir de las necesidades afectivas y de contención de los familiares de niños que han padecido Síndrome Urémico Hemolítico, el cual, concluye que los talleres vivenciales contribuyen al desarrollo de un abordaje integral del niño y su familia, que complementa el tratamiento médico tradicional con una perspectiva psicológica y social.

En base a esta técnica que desarrollo Jansen (2006), que se centra en temas como la experiencia de vida, ansiedad, sobreprotección, adolescencia y sentimientos de culpa que se convierten en factores importantes en el proceso terapéutico de compartir experiencias dolorosas, el enriquecimiento de los recursos con los que cuenta la propia persona a partir de las experiencias de otras, y el surgimiento de nuevas opciones para afrontar conflictos, Rubiños (2012), continuo con la estrategia encaminada a la aplicación del taller vivencial

para la superación de la pérdida del hijo sano, encontrando que se desarrollaba dentro del grupo la empatía por la situación que están viviendo los integrantes.

Un ejemplo más de la efectividad de los talleres vivenciales en el terreno médico, es el estudio elaborado por Muñoz, Aparicio y Boldo (2010), quienes realizaron una intervención educativa mediante talleres vivenciales que permitieran establecer un cambio de actitud crítica y reflexiva en alumnos adolescentes, al abordar los temas de conductas de riesgo, como el sobrepeso y la obesidad. Los efectos sobre esta población, permitieron documentar que los integrantes del grupo construyeron los conceptos necesarios para el desarrollo del taller, la adquisición de hábitos alimentarios y la estimulación por la actividad física, mostraron interés y participación activa durante todo el proceso de intervención.

Debido a todas estas investigaciones y considerando ampliamente las conclusiones favorables que aportan con respecto a la efectividad de los talleres vivenciales con enfoque humanista para el desarrollo integral de las personas, y en algunos trabajos en específico con los y las adolescentes, al igual, debido a la poca investigación que se ha realizado siguiendo esta metodología grupal para abordar el tema de sexualidad-adolescencia-perspectiva de género, es que este escrito plantea un taller vivencial para trabajar el ejercicio de la sexualidad adolescente con una mirada desde la perspectiva de género, siempre teniendo en claro que los y las adolescentes, viven en una sociedad donde se plantea como se debe de ser mujer y como se debe de ser hombre.

Al efectuar un taller vivencial con enfoque humanista para el ejercicio de la sexualidad adolescente se pretende trabajar elementos psicológicos, afectivos, culturales, sociales y valores que facilitan la preservación y el desarrollo de la autonomía de los y las adolescentes, así como la forma de involucrarlos como agentes activos de su propio desarrollo, asumiendo un papel totalmente protagónico en la promoción de calidad de vida y salud sexual, no sólo en la esfera individual sino colectiva. Además, Caricote (2006) recomienda en su estudio sobre sexualidad adolescente, diseñar programas sobre salud sexual desde una participación activa que permita a los profesionales ayudarlos a realizar un cuestionamiento sobre suposiciones relativas a lo que significa ser hombre y ser mujer, aceptar nuevas ideas, así

como poner en duda las propias actitudes respecto a la sexualidad, género e igualdad, elementos que puedan abarcarse desde un enfoque más integral que oriente a los y las adolescentes para vivir la sexualidad de una forma plena y responsable, y parte del trabajo del psicólogo está orientado a ello.

Además de que, y considerando que el taller que se plantea pretende desarrollarse dentro de una institución educativa que permita lograr un contacto más directo con el tipo de población, la UNESCO (1997) plantea que, la educación moderna dentro de las instituciones ha iniciado a preocuparse por la forma de promover un aprendizaje integral, no sólo la dimensión intelectual sino la afectiva y social, en términos de abordar una formación más holística e integral del ser humano. Con el taller vivencial se consigue aproximarse, sobre todo, en áreas que se tenían menos contempladas o sin consideración dentro de la formación formal, como lo ha venido siendo el tema de sexualidad dentro de la educación (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014).

Uno de los principales intereses de la Psicología se centra en la salud humana y el funcionamiento positivo de la persona, en el desarrollo de potencialidades, prevención de enfermedades, todo esto encaminado a mejorar la calidad de vida. Esta promoción de la salud del individuo la hace desde el énfasis en la elección personal y la responsabilidad, y al implementar técnicas grupales como los talleres vivenciales, el psicólogo crea espacios dialógicos, donde a partir de los saberes comunes de cada uno de los participantes, en conjunto con sus experiencias cotidianas y significativas, lleva a cabo un proceso de recontextualizar los conocimientos con los que cuenta el individuo (Muñoz, Aparicio y Boldo, 2010; Rubiños, 2012).

#### 4. 4 Propuesta de taller vivencial: El ejercicio de la sexualidad adolescente

##### 4. 4. 1 Objetivo

El taller vivencial con enfoque humanista que se propone tiene como objetivo que los y las adolescentes adquieran habilidades y desarrollen sus potencialidades para el adecuado ejercicio de su sexualidad, considerando que viven dentro de un contexto que señala como deben de ser los

comportamientos sexuales del hombre y la mujer, logren identificar si las prácticas sexuales que realizan son un reflejo de esta influencia, o de lo que desean desde su mundo interior.

#### 4. 4. 2 Objetivos particulares

1. Promover el autoconocimiento y la autoestima en los y las adolescentes.
2. Priorizar en los y las adolescentes la propia experiencia, valores, propósitos y significados que promuevan su crecimiento personal, o en algunas circunstancias generar el cambio.
3. Permitir que los y las adolescentes reflexionen sobre las prácticas sexuales que llevan a cabo, la influencia de los estereotipos de género sobre sus conductas sexuales, así como, las consecuencias que acarrearán dichos comportamientos.
4. Promover la conciencia personal en los y las adolescentes en el ejercicio de su sexualidad para lograr una visión positiva de su futuro.
5. Fortalecer la decisión personal de los y las adolescentes en el ejercicio de su sexualidad, y que estas decisiones una vez tomadas puedan ser comunicadas a otras personas de una manera asertiva.

#### 4. 4. 3. Destinatarios

El taller vivencial “El ejercicio de la sexualidad adolescente” está dirigido a hombres y mujeres adolescentes de entre 15 a 19 años de edad, que se encuentren cursando el nivel medio superior en zona urbana; hay realidades que no se pueden evitar y una de ellas es que estos chicos y chicas estén expuestos a la influencia de los estereotipos de género que los llevan a practicar diversas conductas sexuales, que en algunos de los casos los ponen en riesgo y las consecuencias suelen ser negativas para su desarrollo y crecimiento personal.

El desarrollo del taller vivencial “El ejercicio de la sexualidad adolescente” para los y las adolescentes, se llevará a cabo dentro de la institución educativa en la que estudian, esto permite un contacto más directo y una mayor posibilidad de abarcar la población para la que está diseñado este

trabajo. A pesar de ello, considerando los principios de la Psicología Humanista, misma que le da valor a la libertad y responsabilidad del individuo, cualquier chico o chica adolescente, puede retirarse del taller en el momento que lo decida, negarse a realizar alguna dinámica o ejercicio, así como a compartir con el resto de los integrantes del grupo su experiencia, o lo que le ha aportado su participación en el taller.

#### 4. 4. 4 Metodología

La metodología del Taller “El ejercicio de la sexualidad adolescente”, responde a un modelo vivencial en el que los participantes dejan de ser simples espectadores pasivos para adquirir un rol de agentes activos que compartes su propia experiencia y son responsables de su formación, el instructor convencional, desaparece para dar paso a un facilitador encargado de promover la reflexión e interacción de los partícipes (González, Sevillano y Rey, 2007).

Con esta metodología faculta a las personas, en este caso los y las adolescentes, a compartir su vivencia personal con otras personas con características en común que conforman el grupo, provocando la tendencia a comparar sus respuestas a determinadas situaciones que conllevan a la comunicación clara y directa en un ambiente relajado y libre, ambiente que es favorecido por la cercanía, empatía y apoyo del o los facilitadores. Los encargados de desarrollar el taller deberán de proporcionar soporte cálido a cada uno de los integrantes para que se expresen con espontaneidad, y exploren sus experiencias y emociones (González, Sevillano y Rey, 2007).

Con este tipo de metodología grupal, y haciendo alusión al estudio elaborado por González, Sevillano y Rey (2007), se pretende que los y las adolescentes compartan a nivel cognoscitivo su experiencia, de manera que, puedan expresar después de realizar una actividad los aprendizajes que les ha dejado o aportado su participación, posteriormente dirigir su atención al contacto con los sentimientos y afectos que están experimentando durante la experiencia que acaban de vivir, la manera en la que sienten, y los sentimientos que perciben en ese momento, por último, la aplicación del taller vivencial tiene como finalidad promover el cambio personal en los y las

adolescentes que se encuentran el nivel medio superior, hacerse conscientes del sinnfín de respuestas y opciones que tienen para ejercer una sexualidad digna y responsable, que respete su individualidad, así como su visión del futuro.

La duración total del taller vivencial “El ejercicio de la sexualidad adolescente” es de 10 horas y media, divididas en 7 sesiones de una hora y media de duración cada una. A continuación, se detallan las sesiones a desarrollar durante el transcurso del taller “El ejercicio de la sexualidad adolescente”:

### **SESIÓN 1.** Tú eres único y lo más importante.

- a) *Objetivo.* Las y los adolescentes profundicen en el conocimiento de sí mismos, como herramienta para aceptarse a sí mismos y a los demás.
- b) *Temas.* Presentación del taller, presentación interpersonal, autoconocimiento y aceptación de los demás.

### **SESIÓN 2.** Mi sexualidad.

- a) *Objetivo.* Propiciar que las y los adolescentes, identifiquen y reflexionen sobre el concepto que tiene de sexualidad, y como es que está asociado a los estereotipos de género que se han establecido en la sociedad.
- b) *Temas.* Sexualidad, estereotipos de género y género.

### **SESIÓN 3.** Por si me besa, por si me abraza y por si se pasa.

- a) *Objetivo.* Promover que los y las adolescentes puedan expresar las ideas, expectativas y responsabilidad que tienen sobre las relaciones de pareja y las prácticas sexuales que se derivan de las mismas, de forma que puedan ser conscientes de lo que desean como seres individuales dentro de este tipo de relaciones.
- b) *Temas.* Noviazgo, free y ligue, relaciones sexuales y métodos anticonceptivos y deseos y necesidades personales.

**SESIÓN 4.** Porque soy importante me cuido.

- a) *Objetivo.* Propiciar la conciencia en los y las adolescentes sobre las consecuencias de su decisión de tener relaciones sexuales sin protección, así como la responsabilidad que adquieren frente a dichas secuelas.
- b) *Temas.* Enfermedades de transmisión sexual y embarazo, y aborto y derechos sexuales y reproductivos.

**SESION 5.** Me quiero y me cuido.

- a) *Objetivo.* Promover la autoestima en los y las adolescentes, de manera que, identifiquen actos violentos hacia su persona dentro del ejercicio de su sexualidad.
- b) *Temas.* Autoestima y violencia en el noviazgo.

**SESIÓN 6.** ¿Y ahora qué hago?

- a) *Objetivo.* Propiciar en los y las adolescentes, la toma de decisiones, consciente y la comunicación asertiva que permita la expresión de necesidades y deseos.
- b) *Temas.* Toma de decisiones, y comunicación y asertividad.

**SESIÓN 7.** Visión positiva del futuro: tú poder de decisión personal en el ejercicio de tu sexualidad.

- a) *Objetivo.* Los y las adolescentes puedan reflexionar sobre su decisión personal en el ejercicio de su sexualidad, las prácticas que llevan a cabo y sus aspiraciones dentro de las relaciones de pareja, por medio de la sensibilización respecto a la visión de su vida futura, proyectos de vida y metas a realizar, y como es que dichas elecciones pueden contribuir o mermar dichos objetivos.
- b) *Temas.* Visión del futuro y cierre del taller (Anexo).

La última de las sesiones planificadas para el desarrollo del taller “El ejercicio de la sexualidad adolescente” tiene también como finalidad la evaluación de dicha metodología grupal, cuenta con ejercicios que permiten analizar la percepción de los participantes del grupo. A pesar de la dificultad

que representa la evaluación de una intervención en grupo, es necesario hacerlo para verificar si existió algún cambio en los y las adolescentes con respecto al ejercicio de su sexualidad, y de tal manera enriquezca el diseño y la aplicación de futuras intervenciones.

Las observaciones realizadas por el facilitador (a) durante el desarrollo del taller “El ejercicio de la sexualidad adolescente”, permiten recopilar toda la experiencia resultado de las interacciones de los miembros del grupo, cada uno con su historia y situación, que conlleva un impacto en más de un área del ser humano. Por lo que el facilitador (a) debe de llevar un registro de experiencia con el fin de darle secuencia, analizar logros y áreas susceptibles a mejorar, además de preguntar constantemente la opinión de los y las adolescentes para hacer modificaciones, y al igual apreciar, la percepción que el grupo está teniendo de su papel.

## CONCLUSIONES

Cada ser humano nace siendo hombre y mujer, pero aprende a ser un individuo masculino o femenino, gracias a las pautas de comportamiento que define la sociedad, y es el género el que permite interacciones muy distintas dentro de la misma. A partir de los estereotipos de género las personas construyen su identidad, y a su vez, entablan relaciones de poder, en las que a lo largo de la historia de la humanidad las mujeres han sido las más perjudicadas. Estos estereotipos de género representan a la posición masculina como superior, prolongando un sistema patriarcal de discriminación.

Los principales agentes de socialización del género como la familia, la escuela, el lenguaje, así como los medios de comunicación, se han encargado, día con día, de reproducir un modelo específico de masculinidad y feminidad, asignando normas, roles, actitudes, expectativas, conductas, actividades, tareas, mensajes, valores, formas de ver y pensar el mundo, de interpretar la realidad, etc., para que hombres y mujeres tengan conocimiento amplio de cómo “deben” ser, comportarse, sentir y pensar en base a una condición biológica instaurada desde el nacimiento, un camino claro para encajar con los demás sin ninguna equivocación que provoque sanciones y descontrol en la estructura social.

Con el tiempo todos estos estereotipos de género se han naturalizado, las personas olvidan que son construcciones sociales y se aceptan como verdades absolutas e intemporales, pautando los comportamientos esperados por el varón y la mujer, razón por la que es difícil una modificación, aún cuando la situación social que los fundo se encuentre en la actualidad en un constante cambio estructural, en el que las mujeres conocidas como el sexo débil toman lugares y papeles solo admitidos y exclusivos para los hombres, pero sin dejar de arrastrar el modelo tradicional.

Estas diferencias y desigualdades dentro de la esfera social, son las que la perspectiva de género trata de profundizar, comprender cómo se determinan las relaciones interpersonales, apuntando a la distribución entre la diferencia sexual y los roles de género que han sido por años la construcción de esa misma diferencia, y así lograr la igualdad en derechos y en oportunidades para

ambos géneros, un proceso que conlleve a la transformación de la sociedad mediante un reaprendizaje y sensibilización social que consiga que tanto hombres como mujeres, participen en diversas fases de la vida en un plano de equivalencia. Proponer un cambio social en la convivencia de los géneros equivale a buscar beneficios para lo masculino y femenino ya que, un género complementa al otro, pero siempre respetando y hasta respaldando la antropología propia de los sexos, sin pretender hacer seres humanos idénticos, sino, otórgales igual valoración que merme la discriminación que, hasta la actualidad, se sigue dando por pertenecer a un sexo u otro.

Resulta indispensable conocer cuál es la conciencia de género que los adolescentes tienen, para conocer así sus propias necesidades y sus propias soluciones, ya que cualquier estudio que tenga como eje transversal la perspectiva de género debe de identificar patrones de comportamiento que los roles o los estereotipos sobre feminidad y masculinidad han establecido en la población con la que se desea trabajar, y se manifiestan en el transcurso de su vida cotidiana.

La adolescencia sigue siendo ese período de transición y aprendizaje en el que las representaciones sociales de lo femenino y masculino, conllevan a la toma de decisiones en torno a un sinnúmero de intereses que los rodea, en temas relevantes como la sexualidad, ya que, las cifras arrojadas por el INEGI en cuanto a nuestro país, apuntan a un alza considerable en el número de nacimientos en mujeres adolescentes menores de 19 años, embarazos deseados o no que en algunos casos responden a mandatos sociales y familiares con respecto a ser mujer mediante el ser madre, esposa o ama de casa. Situaciones que trajeron consigo desequilibrio a nivel emocional, psicológico y social, e inclusive en la salud de los y las adolescentes que se ven implicadas.

El ser hombre o mujer, para los y las adolescentes, implica una forma singular de manejar y dirigir su vida dentro de un proceso de construirse a sí mismos, satisfaciendo las necesidades propias de la etapa, estos modelos que significan lo femenino y lo masculino, como construcciones socioculturales, al igual que la sexualidad, refuerzan sistemas de relaciones basadas en un desequilibrio de poder entre individuos. La sexualidad es un fenómeno que implica el establecimiento de un contacto subjetivo y emocional entre dos seres

humanos. Esto es importante en la adolescencia, periodo en el cual aumenta la curiosidad, la autoestimulación y la búsqueda de la identidad.

Realizar investigaciones desde la perspectiva de género, requiere comprender, de manera incluyente, cómo viven hombres adolescentes y mujeres adolescentes su sexualidad, y cuáles son sus expectativas y necesidades desde su masculinidad y feminidad. Se tiene que promover la importancia de la perspectiva de género como una posibilidad más de la comprensión de la desigualdad social, y como una estrategia comprometida con el cambio de estructuras y relaciones de poder rígidas, amenazantes y limitantes para el desarrollo y convivencia de todos los seres humanos, hombres y mujeres, y de cualquier edad.

El empoderamiento de los y las adolescentes, implica entre otros muchos aspectos, que éstos asuman responsabilidad respecto del ejercicio de su sexualidad. Esto implica que, se desarrolle la capacidad de negociar sobre el ejercicio de la sexualidad, en un ambiente seguro y consciente sin dejar de lado los significados, vivencias, sensaciones, emociones y experiencias que le conceden a la sexualidad, diferentes para la mujer adolescente que para el varón adolescente.

Desde este modelo de la feminidad y la masculinidad, se sigue atribuyendo que las adolescentes significan el ejercicio de su sexualidad con un erotismo afectuoso preciso, y encaminado al otro con el que comparten la experiencia, el romanticismo forma parte central para interactuar dentro de las conductas sexuales, mientras que los varones adolescentes, se dirigen autónomos, independientes, centrados en buscar la satisfacción y el placer, no tanto una vinculación afectiva. Además de que, el modelo tradicional de la mujer y el varón, alcanza a implantar comportamientos específicos sobre la sexualidad, las chicas adolescentes asocian su sexualidad con fines muy habituales como la simple reproducción, maternidad y el acceso al matrimonio, así como a una vida pasiva, donde son objetos, y no sujetos de disfrute, mientras que los varones adolescentes, tienen la idea de que ser hombre es tener relaciones sexuales en las oportunidades que se presenten, con una idea de superioridad que, aún por encima de cuidar su cuerpo, tome riesgos y cumpla con la imagen de protector y proveedor de la mujer o dentro de una familia.

La asociación de las prácticas sexuales de los y las adolescentes a la simple genitalidad del acto, deja excluidos los valores humanos como el amor, el compromiso, comunicación y responsabilidad con la pareja, aspectos que por medio de este trabajo se pretendió considerar, basándose en la perspectiva de género que profundiza en las diferencias de los géneros, y el enfoque humanista que pone interés en las capacidades y potencialidades del ser humano, podremos reconocer si los y las adolescentes experimentan, o no, dichos valores humanos cuando ejercen su sexualidad, y bien, si debido a los estereotipos de género y roles sexuales que se han marcado en la sociedad se resignan a considerarlos, ya que les provocan sentimientos de no pertenecer al modelo socialmente aceptado.

El enfoque humanista, dentro de la psicología, se ha considerado el más adecuado para abordar esta problemática ya que, su principal objetivo y énfasis radica en el sentido y el significado que le otorga el ser humano a su existencia a partir de las relaciones que establece con sus semejantes, es decir, brinda prioridad a la existencia humana y su experiencia, donde se desarrolla la capacidad de elección, la conciencia de sí mismo y la capacidad para lograr el cambio y el deseo de encontrarse bien.

El adolescente y la adolescente son un ser en proceso de llegar a *ser*, proactivo, autónomo, responsable, adaptable, un ser con la capacidad de dirigir, elegir y cambiar el rumbo o el proyecto de su vida, como todo ser humano, este supuesto determina que los y las adolescentes, cuentan con esa fortaleza de optimizar sus recursos para así alcanzar sus objetivos y afrontar de manera exitosa las situaciones que se presenten, no siempre siendo los mandatos sociales, en cuanto a lo femenino y masculino, su finalidad en la vida. Son artífices y constructores de su destino, tienen la capacidad de darle significado y sentido a su existencia, siempre y cuando se promueva en ellos la conciencia y aceptación de sí mismos y de los demás, nadie conoce más sobre su experiencia interna que la misma persona, de manera que, logren un autocontrol que conlleve asumir responsablemente su sexualidad y su vinculación emocional, un ser que se concibe así tiene el potencial para dar orientación voluntaria, significado y sentido a sus actos, además de encargarse de instaurar la mejor relación posible con su contexto.

Este trabajo propone llegar a lograr dicho planteamiento mediante el taller vivencial que es una técnica grupal que, al trabajar bajo los supuestos de la psicología humanista, aceptarse a sí mismo y por ende a los demás, desarrolla la pedagogía de la práctica y la transformación, así como la conciencia que le permite al adolescente y la adolescente, visualizar y comprender su lugar en el mundo, pasa de una visión y vivencia ingenua de la realidad a un punto de vista crítico de la misma. Al simularse situaciones, problemáticas particulares o relaciones interpersonales diversas, los y las adolescentes se encuentran frente a la elección de metas paulatinas, un proceso que le aprueba hacerse responsable de sí mismo y decidir que patrones de comportamiento o actividades son significativas o no para su historia de vida.

Una de las principales ventajas que trae consigo la aplicación de talleres vivenciales con enfoque humanistas en población adolescente es que, concede el autoconcepto, que en muchos de los casos no logra concretarse saludablemente en los chicos y chicas adolescentes, debido a las características de la etapa, pero la aceptación que logra el adolescente y la adolescente de sí mismo, le admite reconocer también aquellas debilidades y que no debe proponerse la perfección, este tipo de proceso conlleva a la resignificación de afectos y experiencias cotidianas, que mediante el reaprendizaje, obtienen formas distintas de ser y relacionarse con los otros, lo mismo que propone la perspectiva de género, un reaprendizaje en estilos de interacción interpersonal que permitan el cambio social. Los y las adolescentes al participar dentro de una experiencia grupal que favorece la actitud abierta, auténtica y propicia a la retroalimentación, se sienten capaces de abrirse a experimentar sus propios sentimientos y los de los otros.

Los postulados humanistas y la perspectiva de género, convergen en trabajar proporcionando valor a las diferencias entre los seres humanos, y mediante el taller vivencial es que, los y las adolescentes pueden conocer estos puntos débiles y fuertes en el ejercicio de su sexualidad, llevarlos a explorar los límites de lo que son capaces de hacer, la conciencia, responsabilidad y el compromiso que adquieren con sus decisiones y las consecuencias ante la libertad de elección de un propósito de vida.

Como profesionales dedicados al desarrollo integral del ser humano, se deben promover estrategias como la metodología grupal con enfoque humanista, ya que admite crear condiciones para los y las adolescentes en la búsqueda de sus propias soluciones a problemas derivados del ejercicio de la sexualidad, fungiendo como acompañantes en el proceso de exploración, cediendo el tiempo para que puedan expresarse, creando espacios para compartir vivencias y potencializar la toma de conciencia y la responsabilidad sobre la propia existencia.

Propiciar que se den todos los procesos anteriormente mencionados en los y las adolescentes, favorece a que, estos alcancen a cuestionarse la influencia de los estereotipos de género en sus propias prácticas sexuales, sin rechazar rotundamente las normas y roles que se han venido reproduciendo a través de los años para lo femenino y lo masculino, cómo bien se sabe el individuo es un ser dentro de un contexto humano, pero sí, alcanzar a ser conscientes si las acciones que vienen realizando al momento de ejercer su sexualidad residen desde su experiencia interna o de la imposición social, si responden a necesidades desde su mundo interno, y si al contar con la libertad de elección son conscientes de la responsabilidad y consecuencias que adquieren.

De tal manera, las mujeres adolescentes pueden ahora comprender si realmente el rol pasivo en las relaciones sexuales, el amor doloroso, el ser madre y esposas, son deseos que nacen desde su ser y la aceptación de sí mismas, y sí en el caso de los varones adolescentes, coinciden en seguir colocándose en relaciones sexuales sin vínculo afectivo, compromiso y responsabilidad, mediante presión social y expectativas de ser fuertes, y si los satisfacen íntimamente. Al tener adolescentes conscientes de su propia existencia, de sus limitantes y potencialidades, se puede contar con seres humanos capaces de elegir dentro de las prácticas referentes a la sexualidad, chicas adolescentes seguras de querer transitar o no por un embarazo, así como, jóvenes adolescentes permitiéndose tener o no relaciones sexuales sin protección por qué es lo que se espera socialmente para confirmar su hombría.

Esperar un cambio social también consiste en propiciarlo mediante generaciones que van iniciando su desarrollo personal, adolescentes conformes y satisfechos con el sentido y significado que le proporcionan a su

vida, un fragmento de la población que logre equilibrio emocional y psicológico, chicos y chicas, favoreciendo la igualdad que se busca por medio de la perspectiva de género, así como, disfrutando de una etapa de aprendizaje. De tal manera, que el ejercicio de la sexualidad represente, para los y las adolescentes un sentido amplio que les permita vincularse y relacionarse dentro de un contexto social basados siempre en sus experiencias personales.

El taller vivencial planteado en este trabajo, apunta a ser una estrategia de prevención dentro del tema de sexualidad adolescente, una herramienta que acceda a que los y las adolescentes, puedan “reaprender” modos igualitarios para relacionarse, siendo conscientes que ni todas las mujeres son iguales, ni todos los hombres, sino que cada ser humano, ya sea hombre o mujer, cuenta con ciertas particularidades que lo hacen único e irrepetible.

De esta manera, se recomienda que se centre este tipo de metodologías grupales en los casos en que los y las adolescentes se encuentran, o pasaron por alguna situación de embarazo no deseado, contagio de enfermedades de transmisión sexual o malestar derivado del ejercicio de su sexualidad, los procesos internos que ellos viven son distintos y particulares, así como también, en los y las adolescentes que viven en zonas rurales, ya que mantienen dinámicas de interacción diferentes y tradicionalmente arraigadas, a los que habitan ámbitos urbanos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alterman, M. (2008). Distintos y complementarios. *La identidad del rol sexual: los vínculos entre el hombre y la mujer*. (pp. 61-85). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Álvarez, J. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. (45), 1-11. Recuperado el 27 de noviembre del 2015 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/JUANA\\_MARIA\\_ALVAREZ\\_JIMENEZ\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf)
- Álvarez, M. (2010). La legislación con perspectiva de género en el Distrito Federal, ¿un cambio obligatorio en la cultura? *El Cotidiano, Universidad Autónoma Metropolitana*. (160), 23-28. Recuperado el 22 de mayo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512766004>
- Amar, J. Hernández, B. (2005). Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigesta solteras. *Psicología desde el Caribe*. (15), 1-17. Recuperado el 22 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301501>
- Amurrio, M. Larrinaga, A. Usategui, E. Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*. (17), 227-248. Recuperado el 19 de marzo del 2015 de [www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/02270248.pdf](http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/02270248.pdf)
- Arreola, C. Contreras, M. Gómez del Campo, M. (2016). Efectos de la intervención logoterapéutica con padres e hijos desaparecidos. El caso de San Miguel Totolapan, México. *Ánfora*, 23(40), 99-120. Recuperado el 02 de enero del 2017 de <http://www.redalyc.org/html/3578/357846226004/>
- Bahamón, M. Vianchá M. Tobos, A. (2014). Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe*. 31(2), 327-353. Recuperado el 20 de noviembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21331836009>

- Betancourt, R. Guevara, L. Fuentes, E. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. Tesis, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Línea de investigación: Educación, Pedagogía y Docencia, Bogotá.
- Berganza, R. Hoyo, M. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos. *Revista Zer*. 21, 161-175. Recuperado el 15 de marzo del 2015 de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-10-hoyo.pdf>
- Bombino, Y. (2013). Estudios sobre sexualidad y género: su visualización en la Revista Sexología y Sociedad. *Revista Sexología y Sociedad*. 19(1), 1-15. Recuperado el 29 septiembre del 2015 de <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/articloe/view/8/54>
- Camino, J. (2013). El pensamiento humanístico: Psicología clínica y de la educación. *Los orígenes de la psicología humanista. El análisis transaccional en psicoterapia y educación*. (pp. 15-47). Madrid: Editorial CCS.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2(2), 22-52. Recuperado el 11 de octubre del 2016 de <http://www.relmeccs.fahce.unlp.edu.ar/>
- Careaga, A. Sica, R. Cirillo, A. Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. *2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC*. 1-28. Recuperado el 11 de octubre del 2016 de [http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion\\_talleres.pdf](http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf)
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en adolescentes. *Educare*. 10(4), 1-12. Recuperado el 17 de junio del 2015 de [www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000300009](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000300009)
- Casas, J. Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*. IX(1), 20-24. Recuperado el

23 de marzo del 2015 de  
[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente%282%29.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%282%29.pdf)

- Castanedo, C. (2005). Aportes de la Psicología Humanística al campo de la Educación. *Psicología Humanista Norteamericana*. (pp. 276-295). México: Herder.
- Castanedo, C. (2005). Nacimiento de la tercera fuerza o Psicología Humanista. *Psicología Humanista Norteamericana*. (pp. 23-34). México: Herder.
- Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, CNEGSR. (2010). Guía para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Programas de Salud. *Secretaría de Salud*. 1-60. Recuperado el 04 de marzo del 2015 de [www.censida.salud.gob.mx](http://www.censida.salud.gob.mx)
- Crooks, R. Baur, K. (2009). Cuestiones de género. *Nuestra sexualidad*. (pp. 71-85). México: Cengage Learning.
- Crooks, R. Baur, K. (2009). La sexualidad en la infancia y la adolescencia. *Nuestra sexualidad*. (pp. 348-387). México: Cengage Learning.
- Fondo de Población de Naciones Unidas, UNFPA. (2006). Equidad de género, derechos, ciudadanía y empoderamiento. *Igualdad y equidad de género: Aproximación teórico-conceptual*. I, 66-75. Recuperado el 23 de junio del 2015 de
- Frankl, V. (1991). Conceptos básicos de logoterapia. *El hombre en busca de sentido*. (pp. 56-74). Barcelona: Herder.
- García, E. Menéndez, E. Fernández, P. Cuesta, M. (2012). Sexualidad, anticoncepción y conducta de riesgo en adolescentes. *International Journal of Psychological Research*. 5(1), 79-87. Recuperado el 28 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539010>
- García, E. Menéndez, E. García, P. Rico, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*. 22(4), 606-612. Recuperado el 25 de marzo del 2015 de [www.psycothema.com](http://www.psycothema.com)
- Gómez del Campo, M. Salazar, M. (2015). Evaluación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona a partir de un modelo mixto. *Uaricha*. 12(29), 1-17. Recuperado el 11 de octubre del 2016 de [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view)

w/14

- Gómez del Campo, M. Salazar, M. Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16(1), 175-190. Recuperado el 08 de abril del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114010>
- González, E. (2006). Existencialismo y Humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*. VII(13-14), 183-192. Recuperado el 14 de diciembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400710>
- González, L. (2003). ¿Qué es la psicología humanista? *La cara humana de la psicología. Fundamentos históricos, ontológicos, epistemológicos y teóricos de la psicología humanista*. (pp. 29-31). Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales.
- González, L. (2003). Objeto de estudio y posición ontológica. *La cara humana de la psicología. Fundamentos históricos, ontológicos, epistemológicos y teóricos de la psicología humanista*. (pp. 65-72). Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales.
- González, M. Sevillano, M. Rey, L. (2007). Promover en los adolescentes la identificación de sus valores como factores que les protegen de las adicciones. Un modelo vivencial centrado en el estudiante. *Enseñanza*. 25, 157-178. Recuperado el 18 de enero del 2017 de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/550>
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*. XVII(2), 88-93. Recuperado el 26 de marzo del 2015 de <http://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/1-desarrollo-adolescente.pdf>
- INEGI (2014). Estadísticas a propósito del Día internacional de la juventud. *Sitio en línea del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*. Recuperado el 18 de marzo del 2015 de <http://www.inegi.org.mx>
- INEGI (2014). Natalidad y fecundidad. *Sitio en línea del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*. Consultado el día 13 de marzo de 2015 en: <http://www.inegi.org.mx>

- Jansen, P. (2006). Talleres vivenciales con familiares de pacientes de Síndrome Urémico Hemolítico, hacia un abordaje integral de su tratamiento. *Medicina*. 66, 47-50. Recuperado el 02 de enero del 2017 de <http://www.medicinabuenaosaires.com/revistas/vol66-06/Supl-3/v66-s3-47-50.pdf>
- Jesús, D. Cabello, M. (2011). Sexualidad y reproducción adolescentes: Un estudio sociocultural en un contexto urbano-marginal de Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Sexualidad y Sociedad*. (45), 2-18. Recuperado el 29 de diciembre del 2015 de <http://files.sld.cu/sexualidadiversidad/files/2011/05/sexualidadadolescent e-mexico11.pdf>
- López, F. Carcedo, R. Fernández, N. Blázquez, M. Kilani, A. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente: afectos y conductas. *Anales de Psicología*. 27(3), 791-799. Recuperado el 12 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720048026>
- López, I. (2007). Fundamentos conceptuales. *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja. (pp. 13-35). España: PardeDÓS. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006\\_3\\_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%C9NERO.PDF](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006_3_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%C9NERO.PDF)
- Martínez, M. (1982). Una concepción humanista del hombre. *Psicología Humanista, fundamentos epistemológicos, estructura y método*. (pp. 65-81). México: Trillas.
- Márquez, M. Pérez, L. Sibaja, B. (2004). Ser hombre, ser mujer en la sexualidad adolescente. *Revista de Psicología*. XIII(2), 43-49. Recuperado el 05 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413204>
- Maslow, A. (2012). Conocimiento del ser en las experiencias-cumbre. *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. (pp. 125-170). Barcelona, España: Kairós.
- Montero, Y. (2006). La televisión como agente de socialización. *Televisión, valores y adolescencia*. (pp. 17-27). Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, J. Aparicio, Y. Boldo, X. (2010). Diseño y evaluación de una estrategia educativa para la prevención del sobrepeso y obesidad en niños.

- Horizonte Sanitario*. 9(1), 37-45. Recuperado el 05 de enero del 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845134001>
- Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia*. 21(2), 337-356. Recuperado el 20 de mayo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72028686002>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximaciones desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12(2), 145-153. Recuperado el 14 de diciembre del 2015 de <http://www.aufop.com>
- Papalia, D. Wendkos, S. Feldman, R. (2009). Desarrollo físico y salud en la adolescencia. *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (pp. 458-485). México: Mc Graw Hill.
- Parra, L. Ortiz, N. Barriga, O. Henríquez, G. Neira, M. (2006). Efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la auto-actualización de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. *Ciencia y Enfermería*. XII(1), 61-72. Recuperado el 01 de abril del 2015 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S07179553200600100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07179553200600100007)
- Peláez, M. Lozada, M. Olano, N. (2013). Re-conocer los pasos, retos para el futuro: la investigación en psicología humanista. *Psicología desde el Caribe*. 30(2), 416-448. Recuperado el 26 de septiembre del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601009>
- Perrotta, G. (2010). La perspectiva de género en salud sexual y reproductiva. // *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. 288-290. Recuperado el 05 de marzo del 2015 de <http://www.academica.com/000-031/277>
- Quintero, M. Fonseca, C. (2008). Importancia de la vinculación de la categoría de género y la ciudad. *Temas emergentes en los estudios de género*. (pp. 31-48). México: Porrúa.

- Ríos P. M. (2008). *La identidad de la mujer urbana en la publicidad posmoderna*. Tesis, Facultad de ciencias políticas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*. 12(2), 135- 186. Recuperado el 15 de febrero del 2016 de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>
- Rodríguez, L. (2012). Subjetividades, adolescencias y violencias. *Tesis Psicológica, Fundación Universitaria Los Libertadores*. (7), 188-193. Recuperado el 17 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258015>
- Rubiños, A. (2012). Estrés, Ansiedad y Estilos de Afrontamiento de Padres con Hijos Internos en Unidad de Cuidados Intensivos. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*. 1(1), 15-34. Recuperado el 02 de enero del 2017 de <http://cexpe.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/34>
- Santrock, J. (2004). Género. *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. (pp. 267-289). España: Mc GrawHill.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal. (2008). *Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*. México: GM Editores.
- Schwarz, P. Mendes, A. (2012). La violencia simbólica en las relaciones de género entre jóvenes. Parentalidad, sexualidad y salidas nocturnas. *Juventudes y género: sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. (pp. 131-144). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Spataro, C. (2011). Conversaciones con una fan: modelos de feminidad y masculinidad en la música de Ricardo Arjona. En Elizalde, S. (Eds.), *Jóvenes en cuestión: configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. (pp. 195-227). Buenos Aires: Biblos.
- Uribe, R. Manzur, E. Hidalgo. Fernández, R. (2008). Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (41), 1-18. Recuperado el 03 de marzo del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71611842003>

Winkler, M. Pérez, C. López, L. (2005). ¿Embarazo Deseado o No Deseado?: Representaciones Sociales del Embarazo Adolescente, en Adolescentes Hombres y Mujeres Habitantes de la Comuna de Talagante, Región Metropolitana. *Terapia Psicológica*. 23(2), 19-31. Recuperado 19 de enero del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78523203>

## ANEXO

*SESIÓN 1.* Tú eres único y lo más importante.

*Objetivo.* Las y los adolescentes profundicen en el conocimiento de sí mismos como herramienta para aceptarse a sí mismos y a los demás.

*Tema.* Presentación del taller.

*Objetivo.* Permitir que los y las adolescentes, tengan claros los objetivos y temas a desarrollar durante su participación en el taller, sin que crear expectativas que no puedan abarcarse.

*Tema.* Presentación interpersonal.

*Objetivo.* Los y las adolescentes se presenten ante los demás participantes, expresen como les gustaría que los llamaran dentro grupo.

*Tema.* Autoconocimiento.

*Objetivo.* Promover que los y las adolescentes profundicen en sus habilidades, gustos, características, y disgustos, siendo conscientes de lo que los conforma como seres humanos y aceptándose, tal cual son.

*Técnica.* La telaraña.

*Material.* Una bola de estambre.

*Técnica.* El inventario.

*Material.* Una bola de estambre.

Para dar inicio a la ejecución de las actividades del taller, en primera instancia el facilitador realiza la presentación de los objetivos y temas seleccionados para el mismo. Así como responder dudas sobre los tópicos a desarrollar durante el proceso de trabajo grupal.

*Procedimiento.* Se les pide a los y las adolescentes que dé pie formen un círculo, el facilitador tendrá una bola de estambre la cual lanza a uno de los chicos o chicas, una vez que se haya presentado, diga su nombre, edad y cómo les gusta que los llamen; se le pide a cada uno de los adolescentes que hagan lo mismo.

*Procedimiento.* Se le proporciona a cada uno de los y las adolescentes un inventario que deberán llenar con sus características, habilidades, gustos, potenciales y disgustos. Una vez que concluyan, se les pide que, en parejas, mujer-mujer y hombre-hombre comenten lo descrito es sus inventarios, después de dialogar por un par de minutos, se les solicita conformen nuevamente parejas mujer-hombre y

<p>Además, se propicia la comunicación clara y directa entre los y las adolescentes.</p> <p><i>Tema.</i> Aceptación de los demás.  <i>Objetivo.</i> Promover en los y las adolescentes la aceptación de los demás, adquirir conciencia de que cada una de las personas reúne ciertas características que lo hacen único e importante, así como demostrarles que de una u otra forma siempre hay alguien que comparte o difiere en gustos, y que otros los aceptan como son.</p>	<p><i>Técnica.</i> Esquinas.</p> <p><i>Material.</i> Cuatro hojas de colores con números impresos del 1 al 4 y cinta adhesiva.</p>	<p>conversen sobre su inventario. Posteriormente por medio de un debate grupal reflexionan y comparten su aprendizaje personal y la manera en que sus propias características influyen en su sexualidad y sus prácticas. Respuestas distintas o iguales considerando el género.</p> <p><i>Procedimiento.</i> Se pegarán hojas numeradas del 1 al 4 en cada una de las esquinas del salón. Se marcará un círculo en medio del salón, denominado “Tierra de Nadie”. Se les dan las instrucciones del juego, haciéndoles saber que tienen como opción de respuesta las cuatro esquinas cuando en voz alta se mencionen ciertas características, intereses, habilidades, los y las adolescentes deben moverse a la esquina según la alternativa que escojan. Cuando no sepan a qué esquina ir deben quedarse en el círculo de “Tierra de nadie”. Se comentará entre todo el grupo los intereses de cada subgrupo (esquina 1, esquina 2, esquina 3 y esquina 4). También se les pedirá que reflexionen como es comparten ciertas características, gustos o disgustos con el género contrario y expresen como se sienten con lo que acaban de trabajar.</p> <p>Una vez concluidas las actividades programadas para la sesión, se les proporcionará una breve explicación teórica sobre la importancia de conocerse a sí mismo y a aceptar a los demás dentro del ejercicio de la sexualidad. Además, comentaran lo que aprendieron sobre ellos mismos, y como se sienten con ello.</p>
---	--	--

<p><b>SESIÓN 2. Mi sexualidad.</b>  <b>Objetivo.</b> Propiciar que las y los adolescentes identifiquen y reflexionen sobre el concepto que tiene de sexualidad, y como es que está asociado a los estereotipos de género que se han establecido en la sociedad.</p>		
<p><b>Tema.</b> Sexualidad.  <b>Objetivo.</b> Plantear los significados que tienen cada uno de los y las adolescentes sobre lo que consideran como sexualidad, dependiendo de su género. Así como, reflexionen sobre estas diferencias.</p> <p><b>Tema.</b> Estereotipos de Género.  <b>Objetivo.</b> Promover que los y las adolescentes identifiquen y reflexionen las características que conforman al sexo contrario, y puedan llegar a ser conscientes de cómo es que han adoptado ciertos estereotipos de género que señalan como se debe de ser hombre y mujer, olvidando la autenticidad del ser.</p>	<p><b>Técnica.</b> Y... ¿qué es la sexualidad para ti?</p> <p><b>Material.</b> Silueta de hombre y mujer tamaño grande, hojas de papel y plumones.</p> <p><b>Técnica.</b> Representando a mi contrario.</p> <p><b>Material.</b> Telas, accesorios de mujer y hombre, y papel crepe.</p>	<p>Comentarios de la sesión anterior.</p> <p><b>Procedimiento.</b> Los y las adolescentes formando un medio círculo, en una hoja escriben una idea sobre lo que es para ellos la sexualidad, y en otra, lo que creen que es para el sexo contrario. Posteriormente pegan ese papel sobre la silueta correspondiente, hombre y mujer. Se leen las frases fomentando que los y las adolescentes reflexionen y comenten sobre lo que se ha definido como sexualidad, y para cada género.</p> <p><b>Procedimiento.</b> Se divide el grupo en dos equipos uno de hombres y otro de mujeres, dentro de cada grupo se comentan las características del sexo opuesto, una vez definidas caracterizan a un compañero con los materiales proporcionados, para que pueda pasar frente al grupo a actuar las características que trabajaron durante la discusión. Posteriormente se pregunta qué opinan de cada una de las representaciones, se discute sobre cómo es que los estereotipos de género dirigen su actuar, resaltando si estos cumplen con lo que desean ser como personas, como los hace sentir haber identificado características que sienten y</p>

<p><i>Tema.</i> Género</p> <p><i>Objetivo.</i> Los y las adolescentes puedan reflexionar como es que el género los lleva a desarrollar y realizar ciertos patrones de comportamiento en temas ligados a la sexualidad.</p>	<p><i>Técnica.</i> Comparativos.</p> <p><i>Material.</i> Hojas impresas y lápices</p>	<p>no sienten propias y cómo es que quisieran que se les representará ante los demás como hombre y mujer.</p> <p><i>Procedimiento.</i> Se le proporciona a cada uno de los y las adolescentes una hoja impresa que debe llenar. En una columna los comportamientos que “deben” de realizar como mujer y hombre en diversas situaciones como noviazgo, ligue, free, relaciones sexuales, o métodos anticonceptivos, y en la otra los que realizan.</p> <p>Al finalizar, comparan y comentan entre parejas mujer-hombre ambas columnas, y posteriormente comparten al grupo lo que encontraron y como se sienten con lo que la actividad les arrojó.</p> <p>Para finalizar la sesión, se les pide que expresen lo que aprendieron, y como se sienten al encontrar similitudes o diferencias en lo que se debe de hacer como mujer u hombre y con lo que han venido realizando en el ejercicio de su sexualidad.</p>
--	---	---

**SESIÓN 3.** Por si me besa, por si me abraza y por si se pasa.

**Objetivo.** Promover que los y las adolescentes puedan expresar las ideas, expectativas y responsabilidad que tienen sobre las relaciones de pareja y las prácticas sexuales que se derivan de las mismas, de forma que puedan ser conscientes de lo que desean como seres individuales dentro de este tipo de relaciones.

**Tema.** Noviazgo, free y ligue.

**Objetivo.** Los y las adolescentes reflexionen sobre los elementos que desarrollan dentro de las relaciones de pareja, y sean conscientes de lo que les ofrece cada una de estas. De igual forma, puedan identificar qué tipo de relación los satisface y con la que se sienten mejor.

**Técnica.** Historietas.

**Material.** 6 Historias impresas (noviazgo, free y ligue), trozos de cartulina, plumones.

Comentarios de la sesión anterior.

**Procedimiento.** Se conforman dos equipos, uno de hombres y otro de mujeres, se le proporciona a cada uno tres historias (respecto al noviazgo, free y ligue), deben leerlas con atención para dividir cada una por escenas. Una vez realizada la indicación, dibujan cada una de las historias usando el material proporcionado, crean tres historietas. Una vez que concluyan intercambian historietas entre ambos equipos, leen y comentan las diferencias que encuentran entre cada una de las historietas, y si así lo desean comparten con el equipo si se han encontrado en alguna situación similar y que aprendieron de dicha relación. También, con cuál de las circunstancias se sienten más cómodos y con cual no, ventajas y desventajas, así como consecuencias y beneficios de cada una de las interacciones de pareja citadas, diferencias o similitudes debido al género. Se solicita a todo el grupo comenten que aprendieron de las historias, como se sienten con los elementos que identificaron en cada tipo de relación. Y que piensan hacer con lo que aprendido en la actividad.

<p><i>Tema.</i> Relaciones sexuales y Métodos Anticonceptivos.</p> <p><i>Objetivo.</i> Promover la conciencia y responsabilidad en los y las adolescentes sobre su participación en las relaciones sexuales, y uso de métodos anticonceptivos.</p>	<p><i>Técnica.</i> El buzón.</p> <p><i>Material.</i> Hojas impresas, caja pequeña con un orificio en la parte superior y Métodos anticonceptivos gigantes.</p>	<p><i>Procedimiento:</i> Se les solicita vuelvan a formar los equipos, hombres y mujeres, a cada uno de los y las adolescentes se les proporciona una hoja impresa la cual tendrá cuatro columnas divididas, dos para las respuestas y comportamientos que daría una mujer y las otras dos para las contestaciones y conductas que realizaría un hombre a dos interrogantes ¿Qué hace un hombre/mujer en una relación sexual? y ¿Cuáles son los métodos anticonceptivos que conoces para el hombre/Mujer? No deben escribir su nombre sólo el sexo que les corresponde: Mujer u Hombre. Doblan su hoja y la introducen al buzón. Se van sacando las hojas y se leen, cada grupo comenta lo que opina sobre cada papel, al igual tratan de adivinar si los comentarios fueron escritos por una mujer u hombre y por qué lo consideran así.</p> <p>Se concluye con una breve explicación teórica sobre la relación sexual y el uso de los métodos anticonceptivos, apoyándose en su representación en tamaño gigante.</p>
<p><i>Tema.</i> Deseos y necesidades personales.</p> <p><i>Objetivo.</i> Propiciar que los y las adolescentes alcancen a identificar cuáles son sus deseos y necesidades dentro de una relación de pareja, relación sexual o comportamiento que se derive las mismas.</p>	<p><i>Técnica.</i> Carta.</p> <p><i>Material.</i> Hojas blancas y lápices.</p>	<p><i>Procedimiento.</i> Se pide que cada uno de los y las adolescentes tome asiento cómodamente. En la hoja que se les proporcione escriben una carta que va destinada a ellos mismos, donde expresen todo lo que desean recibir y aportar dentro de una relación de pareja y relación sexual. Al concluir se comenta en grupo como se sienten con la carta que elaboraron, y si ahora más son conscientes de sus deseos.</p> <p>Además, se comenta los aprendizajes adquiridos en la sesión y que piensan hacer con estos.</p>

**SESIÓN 4.** Porque soy importante me cuido.

**Objetivo.** Propiciar la conciencia en los y las adolescentes sobre las consecuencias de su decisión de tener relaciones sexuales sin protección, así como la responsabilidad que adquieren frente a dichas secuelas.

**Tema.** Enfermedades de Transmisión Sexual y Embarazo.

**Objetivo.** Conocer y reflexionar sobre las Enfermedades de Transmisión Sexual y el embarazo adolescente, así como las consecuencias de estas circunstancias.

**Técnica.** El Contagio.

**Material.** Hojas blancas, cinta adhesiva, Plumones de distinto color (rojo, azul y verde) y globos.

Comentarios de la sesión anterior.

**Procedimiento.** Se le da a cada uno de los y las adolescentes, una hoja blanca y se les pide que se la peguen en la espalda ayudándose uno a otros, se asigna a tres personas un plumón de diferente color y a tres mujeres se les entrega un globo. Deben transitar por todo el espacio y cuando se indique deben detenerse con una persona del sexo contrario a conversar sobre lo que conocen de las Enfermedades de Transmisión Sexual y el embarazo en la etapa adolescente. Las personas que teniendo el plumón realizan una marca en la hoja trasera que tiene cada participante y entregan el plumón, al igual que las adolescentes que tienen el globo, repitiendo la indicación cada que se detengan a comentar con una nueva persona. Al finalizar se hace evidente cuantas personas fueron marcadas con cada uno de los distintos colores de plumón y quienes terminaron con un globo, simulando con esto el contagio de alguna enfermedad de transmisión sexual y con el globo un embarazo.

Se comenta en grupo como se sienten al saberse contagiados de alguna enfermedad de transmisión sexual, enfrentar un embarazo o ambas situaciones, diferencias o similitudes debido al género, que aprendieron sobre el tema y como transfieren esos aprendizajes a su vida diaria. Se

<p><i>Tema.</i> Aborto y Derechos Sexuales y reproductivos.</p> <p><i>Objetivo.</i> Los y las adolescentes expresen su opinión sobre el aborto y por consiguiente, reflexionen sobre los derechos sexuales y reproductivos.</p>	<p><i>Técnica.</i> Collage.</p> <p><i>Material.</i> Revistas, tijeras, pegamento, cartulinas, listado de derechos sexuales y reproductivos.</p>	<p>da una breve explicación teórica sobre la ETS y el embarazo adolescente para concluir la actividad.</p> <p><i>Procedimiento.</i> Se pide armen dos grupos, mujeres y hombres, se pide conversen sobre lo que opinan de la ley de Interrupción legal del embarazo (aborto) y los derechos sexuales y reproductivos (se les entrega un listado con los derechos sexuales y reproductivos por sí algún integrante los desconoce). Deben elaborar un collage donde expresen las conclusiones a las que llegaron en conjunto.</p> <p>Una vez que concluyan su collage eligen a una persona que los represente frente al grupo y expone su trabajo. Se comenta sobre lo que realizó cada uno de los equipos, su opinión y si las conclusiones a las que llegaron difieren unas de otras debido al género, como se sienten al saber que su sexualidad está amparada por una serie de derechos.</p> <p>Se explican brevemente los derechos sexuales y reproductivos que no fueron claros durante el diálogo grupal, se pide expresen los aprendizajes obtenidos.</p> <p>Para finalizar se hace una retroalimentación, se permite que los y las adolescentes expresen lo que aprendieron de las actividades, como se sienten con lo que se abordó durante la sesión y si esto los lleva a crear un cambio en la manera en que vienen desarrollando su sexualidad.</p>
---	---	---

<p><b>SESION 5. Me quiero y me cuido.</b>  <b>Objetivo.</b> Promover la autoestima en los y las adolescentes, de manera que identifiquen actos violentos hacia su persona dentro del ejercicio de su sexualidad.</p>		
<p><b>Tema.</b> Autoestima.  <b>Objetivo.</b> Propiciar la autoestima en los y las adolescentes considerando sus defectos y valores positivos, proceso fundamental dentro del ejercicio de su sexualidad.</p>	<p><b>Técnica.</b> Árbol de los logros.  <b>Material.</b> Hojas impresas (árbol con raíces, ramas y frutos).</p>	<p>Comentarios de la sesión anterior.</p> <p><b>Procedimiento.</b> Se pide a los y las adolescentes que de manera individual reflexionen sobre sus defectos, capacidades, cualidades positivas dentro del área personal, social, intelectual o física, así como los logros obtenidos a lo largo de su vida, sin importar si son grandes o pequeños. Una vez identificados todos sus rasgos se solicita que los escriban en forma de lista en la parte trasera de la hoja, separando cualidades y capacidades de los logros, de manera que tengan organizada la información que obtuvieron de ellos mismos.</p> <p>Posteriormente, se pide escriban dicha información en el árbol impreso, sus cualidades o capacidades positivas en las raíces (dando valor a sus rasgos de acuerdo al grosor de las raíces), en las ramas sus defectos (clasificándolos por el tamaño de las ramas) y en los frutos todos los logros obtenidos en el transcurso de su vida.</p> <p>Al concluir se les solicita reflexionen sobre su árbol, la cantidad de rasgos positivos con los que cuentan y como los han llevado a obtener esos logros a pesar de los defectos que consideran tener, lo comenten en parejas hombre-mujer, y en grupo que aprendieron con todo lo que descubrieron de su persona, cuando compartieron su</p>

<p><i>Tema.</i> Violencia en el noviazgo.  <i>Objetivo.</i> Promover en los y las adolescentes la conciencia de los efectos de la violencia en la integridad de la persona y evitar que permitan dicha situación.</p>	<p><i>Técnica.</i> Reparando el corazón.  <i>Material.</i> Un corazón grande de papel, marcadores y curitas.</p>	<p>reflexión con la pareja del sexo contrario y en que les beneficia querer a sí mismos en el ejercicio de su sexualidad.</p> <p><i>Procedimiento.</i> Se coloca el corazón enfrente de todos los y las adolescentes, luego se les solicita piensen en un acto violento durante el noviazgo, lo compartan con el grupo y al decirlo pongan una marca en el corazón. Van en orden, una mujer y después un hombre, y así sucesivamente. Una vez que todos pasen se pide reflexionen sobre como quedo el corazón, los comportamientos violentos mencionados y las respuestas de un género a otro. Ahora piensan en una razón por la que no deberían permitir el acto que sugirieron anteriormente, y al decirlo pongan un curita a la marca que hicieron, y comenten como se sienten al reparar el corazón.</p> <p>Se dialoga grupalmente sobre todo lo que aprendieron en lo acaban de vivir, cómo se sienten, y el corazón simulando una relación, piensen en si pueden evitar pasar por situaciones lastimosas con su pareja. Se pide reflexionen es si lo aprendido cambia algunos aspectos en las relaciones que viven, y si lo desean lo compartan con el grupo.</p> <p>Para finalizar la sesión se promueve que los y las adolescentes expresen sus comentarios sobre lo que aprendieron de la sesión en general, como se sienten después de haber realizado ambas actividades, así como los aprendizajes que trasladan a su vida diaria.</p>
---	--	---

**SESIÓN 6. ¿Y ahora qué hago?**

**Objetivo.** Propiciar en los y las adolescentes la toma de decisiones consciente, así como la comunicación asertiva que permita la expresión de necesidades y deseos.

<p><b>Tema.</b> Toma de decisiones. <b>Objetivo.</b> Que los y las adolescentes sean conscientes de las decisiones que toman frente a diversas situaciones referentes a su sexualidad, así como las consecuencias positivas y negativas de sus elecciones.</p>	<p><b>Técnica.</b> Historias. <b>Material.</b> Situaciones impresas en hojas.</p>	<p>Comentarios de la sesión anterior.</p> <p><b>Procedimiento.</b> Al iniciar la sesión se pide que formen parejas (hombre y mujer), se les entrega una hoja donde se plantea una situación sobre temas relacionados con su sexualidad, ellos deberán comentar sobre ¿Cuál sería la decisión que tomarían? ¿Cómo lo solucionarían? y las consecuencias positivas y negativas de su decisión. Al terminar de comentarlo en parejas, comparten lo que desarrollaron al resto del grupo, si les costó ponerse de acuerdo o difieren en elección, así como si creen que influye su género en la toma de decisiones y como se sienten. Los demás integrantes externan su opinión acerca de los comentarios de cada pareja, haciendo énfasis en si el ser hombre o mujer lleva a tomar decisiones distintas y el porqué de ello.</p>
<p><b>Tema.</b> Comunicación y asertividad. <b>Objetivo.</b> Propiciar en los y las adolescentes la comunicación intra e interpersonal y fomentar la comunicación asertiva, clara y directa</p>	<p><b>Técnica.</b> Fotografías. <b>Material.</b> Fotografías y frases asertivas y no asertivas.</p>	<p><b>Procedimiento.</b> En el piso se distribuyen fotografías referentes a situaciones y prácticas de la sexualidad. En silencio los y las adolescentes las observan para elegir dos con los siguientes significados: ¿Cómo soy en el ejercicio de mi sexualidad? y ¿Cómo me perciben los demás sobre el ejercicio de mi sexualidad? En parejas, hombre y mujer, comparten el significado de sus fotografías. Profundizando</p>

<p>acerca de sí mismo y de lo que desean.</p>		<p>en la descripción de sí mismos y de los demás dentro de la sexualidad y como se sienten al definirse de cierta manera o que los demás los definan de determinada forma. Y por último si las definiciones a las que llegaron tienen relación con los estereotipos de género que se han reproducido en la sociedad.</p> <p>Posteriormente se distribuyen nuevamente en el piso frases asertivas y no asertivas referentes a las fotografías que seleccionaron previamente, se solicita tomen aquellas que describan y expresen las definiciones a las que llegaron pero que sean claras y directas.</p> <p>Una vez que tengan las frases elegidas vuelvan a formar parejas (hombre-mujer) y discutan si las frases que tienen son lo suficientemente claras y directas, si expresan lo que realmente quieren y desean definir sobre como son en el desarrollo de su sexualidad, y al hacerlo como se sienten. Si al comentar en parejas deciden que la frase no es asertiva, pueden elegir una vez más la frase que si consideren adecuada.</p> <p>De modo grupal comentan sobre lo que les pareció la actividad, los aprendizajes obtenidos, como se sienten y sobre lo que harán con dichos aprendizajes, además de discutir si piensan que los estereotipos de género influyeron en la elección de fotografías y en como expresar sus definiciones y deseos. Se les da una breve explicación teórica sobre asertividad y lo que ella implica.</p> <p>Para finalizar la sesión se solicita los y las adolescentes opinen sobre lo que les pareció la experiencia que acaban de vivir y como se sienten.</p>
---	--	--

**SESIÓN 7.** Visión positiva del futuro: tú poder de decisión personal en el ejercicio de tu sexualidad.

**Objetivo.** Los y las adolescentes puedan reflexionar sobre su decisión personal en el ejercicio de su sexualidad, las prácticas que llevan a cabo y sus aspiraciones dentro de las relaciones de pareja, por medio de la sensibilización respecto a la visión de su vida futura, proyectos de vida y metas a realizar, y como es que dichas elecciones pueden contribuir o mermar dichos objetivos.

**Tema.** Visión del futuro.

**Objetivo.** Propiciar que los y las adolescentes se pongan en contacto con su mundo interior permitiendo visualizar todo lo que desean para su futuro y como es que el ejercicio responsable de su sexualidad contribuye a concretarlo.

**Técnica.** Sensibilización personal.

**Material.**

Comentarios de la sesión anterior.

**Procedimiento.** Se solicita a los y las adolescentes guarden silencio, cierren los ojos se pongan en contacto con algún ruido exterior y traten de analizarlo. Al mismo tiempo se ponen en contacto con su respiración con el fin de que se den cuenta de la importancia de las sensaciones corporales, apoyando para que lleven a cabo una respiración correcta que permita fluir el proceso.

En silencio y con los ojos cerrado, cada uno de los y las adolescentes, de manera guiada, deberá tener una representación imaginaria de cómo se percibe dentro de 3 años, 5 años, 8 años, 10 años y finalizando su vida.

Para concluir con el procedimiento, nuevamente se realiza la respiración, pidiendo abran los ojos lentamente.

Grupalmente cada uno comparte su vivencia experimentada a través del ejercicio, que visualizaron, como se sienten al verse dentro de varios años y si lo que están realizando día con día los conduce a esas percepciones, al igual que papel toma el ejercicio de su sexualidad en su visión positiva de su futuro.

Es importante que cada uno de los y las adolescentes comparta su experiencia; para ello se propicia una

<p><i>Tema.</i> Cierre del taller.</p> <p><i>Objetivo.</i> Propiciar que los y las adolescentes reflexionen y sean conscientes sobre los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del taller, expresen como se sienten sobre la experiencia vivida y si esta los lleva a realizar algún cambio en el transcurso de su vida diaria.</p>	<p><i>Técnica.</i> Siluetas.</p> <p><i>Material.</i> Hojas impresas (silueta hombre y mujer).</p>	<p>dinámica circular para que comuniquen lo experimentado y se sientan escuchados.</p> <p>Se finaliza comentando los aprendizajes de la actividad y como estos aprendizajes serán transportados a su vida diaria.</p> <p><i>Procedimiento.</i> Para concluir con el desarrollo del taller se pide que los y las adolescentes que en la hoja que se les ha proporcionado, con una silueta de hombre y de mujer, escriban que fue lo que aprendieron sobre ellos usando la silueta correspondiente a su sexo y lo que aprendieron de los demás, es decir del género contrario en la silueta correspondiente.</p> <p>Una vez que realizan la indicación en la parte trasera de la hoja se pide escriban lo van hacer con lo aprendido en su desarrollo personal y en el ejercicio de su sexualidad.</p> <p>Para terminar con la sesión y el desarrollo del taller, se pide comenten grupalmente si consideran que el taller les dejó aprendizajes significativos, como se sienten después de los días de trabajo en el taller y si lograron crear un cambio en su vida diaria. Se pide expresen si las actividades fueron de su agrado y cumplieron con los objetivos que se señalaron en un principio. Así también se dialoga sobre la influencia que tienen los estereotipos de género en los comportamientos y conductas que llevan a cabo dentro del ejercicio de su sexualidad, y si éstas logran satisfacer realmente sus necesidades y deseos.</p>
---	---	--