



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA:
UN ENFOQUE HUMANISTA**

TESIS EMPÍRICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
NORMA ANGÉLICA ESPARZA MOLLEDA
FRANCISCA MARTÍNEZ RAMÍREZ**

**DIRECTOR: MTRO. ANGEL CORCHADO VARGAS
DICTAMINADORA: MTRA. ANTONIETA DORANTES GOMEZ
DICTAMINADORA: LIC. AURORA ALEJO HERRERA**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la máxima casa de estudios y a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por haberme albergado en sus instalaciones y darnos la formación profesional que ahora poseemos.

A NUESTRO ASESOR Mtro. Ángel Corchado

Gracias por compartir con nosotras tus conocimientos, tiempo y dedicación para elaborar este trabajo tan importante en nuestras vidas y por brindarnos tu amistad y hacer cada momento agradable. Por ser un excelente ser humano y un ejemplo de psicólogo humanista.

A NUESTRAS DICTAMINADORAS Mtra. Antonieta Dorantes Lic. Aurora Alejo

Gracias por sus enseñanzas y por el tiempo dedicado para la elaboración de esta tesis.
Siempre tendrán un lugar especial en nuestras vidas.

A LA ESC .SEC. GRAL. NO. 24 “MOISÉS SÁENZ”

Por abrir las puertas de su institución y permitirnos vivir con los alumnos esta experiencia tan importante y satisfactoria de nuestra vida.

FRAN

A MI FAMILIA

Por el apoyo que siempre he recibido de todos, por los momentos de convivencia que son parte de mi vida. Gracias

A MIS PADRES

Con mi más grande admiración, cariño y respeto,
Por todo su apoyo y sacrificio,
Por estar conmigo en todo momento,
Por su ánimo y paciencia,
Por ser los mejores padres,
Nunca terminare de agradecerles todo lo que me han dado.
Mil gracias

A MI HERMANA

Agradezco la confianza que depositaste en mi, tu entusiasmo, apoyo y ánimo que me diste para llegar a la meta. Te quiero.

A MI HERMANO

Gracias por todo el apoyo y sobre todo mil gracias porque indirectamente con la llegada de Johan, me diste ánimo para seguir luchando por lo que deseaba.

A MARIO

Porque pocas veces tenemos la oportunidad de compartir sueños, porque de alguna manera me impulsaste para seguir adelante con mis objetivos académicos y personales, por todos los momentos que hemos compartido juntos, que me ayudaron a crecer como persona y a ser mejor y más fuerte cada día, pese a las adversidades, por brindarme tu confianza y amor, recordando que la vida está llena de cosas maravillosas solo tenemos que luchar por conseguir nuestros ideales. Te amo

MI NIÑO

Gracias porque en ti veo reflejado lo que soy. Te quiero

A MIS SOBRINOS

Por ayudarme en algunos proyectos ya que fueron parte importante para terminar mi carrera.

A MI AMIGA ANGEL

Gracias por tu amistad, comprensión en todo momento, este trabajo nos une aún más gracias por todo.

ANGIE

A MI DIOS Y PADRE ETERNO

Gracias mi Señor por ser el autor de mi vida y ser quien me dio la fortaleza para terminar uno de mis más grandes sueños y darme mucho más de lo que podía imaginar. Pues “no que seamos competentes por nosotros mismos para pensar algo como de nosotros mismos, sino que nuestra competencia proviene de Dios” 2ª Corintios 3:5.

A MIS PADRES

**Alberto Esparza Muñoz y
Luz María Molleda Barrera**

Gracias por haberme inculcado la responsabilidad y la disciplina y por ser para mi, en todo tiempo, un ejemplo de rectitud. Siempre agradeceré su amor y entrega incondicional durante los tiempos difíciles. Con todo respeto, cariño y admiración, les dedico este trabajo porque sin su apoyo y presencia no hubiera sido posible su realización. Que Dios los bendiga y les siga prosperando siempre.

A MIS HERMANOS

Rocío, David y Diana

Gracias por existir y ser quienes me motivan día a día. Deseo con todo mi corazón nunca defraudarlos, pues son parte de mí en cada paso que doy. Los amo.

A MI CHAPARRO
Lic. Oscar Iván Hernández Ventura

Gracias amor por la tolerancia y paciencia que me demostraste en todo momento. Agradezco a Dios que seas parte de mi y por tus consejos tan oportunos e impulsarme siempre a seguir adelante.

Este logro también es tuyo. Te amo

A MIS TÍOS Y PRIMOS

Por ser un ejemplo de superación y constancia. Y sobre todo por su apoyo moral en todo momento. Ruego a Dios que les llene de bendiciones y les permita conocer el más grande regalo que pudo darnos.

A MIS AMIGAS

Fran y Eli

Gracias por ser mi apoyo en los momentos difíciles, por la comprensión brindada en todo tiempo y por regalarme su amistad y mostrarme que cuando se anhela algo con todo el corazón, no importa cuán difícil sea, se puede lograr si se tiene una amistad como la tuya.

A todos aquellos que directa o indirectamente participaron en mi formación profesional les dedico ésta tesis. GRACIAS

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	4
1. La Psicología Social como punto de partida para el abordaje de la autoestima en el adolescente	9
1.1 Concepto	9
1.2 Antecedentes históricos	12
1.3 Teorías en Psicología Social	13
1.4 Psicología Comunitaria	20
1.1.1 Orígenes, principios y fundamentos teóricos	20
1.1.2 La Psicología Comunitaria como psicología del cambio social	21
1.1.3 Fuentes teóricas de la Psicología Comunitaria	22
2. La realidad actual del adolescente: características y encuadres teóricos	25
2.1 Conceptualización general	25
2.2 Cambios biológicos	30
2.3 Cambios psicológicos	31
2.4 Cambios sociales	34
2.5 Enfoques que abordan el fenómeno de la adolescencia	38
3. El Humanismo como encuadre filosófico y psicológico en el trabajo con adolescentes	42
3.1 Antecedentes históricos y filosóficos	42

3.2 Maslow y la Psicología Humanista	47
3.3 Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona	53
3.4 Fritz Perls y la Psicología Gestalt	58
3.5 Goldstein y el Enfoque Holístico	61
4. La autoestima en el adolescente	64
4.1 Conceptos	64
4.2 Modelos	67
4.3 Desarrollo de la autoestima	70
4.4 Etapas del desarrollo de la autoestima	72
4.5 Pilares	73
4.6 Influencia de la autoestima en la vida cotidiana del adolescente	77
Intervención	89
Metodología	
Participantes	
Escenario	
Materiales	
Duración	
Diseño de investigación	
Tipo de análisis	
Preguntas de investigación	
Hipótesis	
Objetivo general	
Objetivos específicos	
Procedimiento	92
Cartas descriptivas	

Resultados	115
Encuadre teórico de la Entrevista Humanista	131
Resultados derivados del acompañamiento individual empleando la Entrevista Humanista	139
Conclusiones	150
Referencias	179
Anexo	

INTRODUCCIÓN

Si se realiza una lectura etimológica de la palabra “adolescencia”, se podrá observar que esta deriva de la voz latina “*adolescere*” que significa “*crecer*” o “*desarrollarse hacia la madurez*”. Resulta interesante tomar también la palabra “adolescer” en su doble inscripción: por un lado “crecer”, por otro “padecer” en el sentido de “sufrir enfermedad”.

Esta dualidad de significado puede servir para comprender el proceso que abarca la adolescencia: el adolescente genera un universo propio dentro de la cultura y la sociedad. Este universo es en gran medida repulsivo para el mundo adulto, constituido como el mundo de la normalidad, del “como debe ser”, como garantía de cordura y equilibrio o de salud mental.

La mayor parte de los autores que se dedican a estudiar este fenómeno sitúan el inicio de la adolescencia hacia los 11 años, ubicando entre los 11-13 años la adolescencia temprana, entre los 14-16 la adolescencia media y entre los 18-20 años la adolescencia tardía. El comienzo de la etapa está marcado por cambios biológicos, por transformaciones fisiológicas y físicas; sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente la vida (Fierro, 1985).

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez, pues el adolescente se encuentra por un lado ante una crisis interior y por otro ante un medio social al que debe adaptarse, pero en ocasiones esta adaptación se percibe con muchos obstáculos, ya que el adolescente es un individuo biológicamente adulto a quien en ocasiones no se le considera así; debe abandonar progresivamente su identidad infantil para construir esa identidad adulta socialmente requerida, es en este momento cuando surgen nuevas interrogantes que sustituyen al mundo infantil y tranquilo enfrentándose a la pérdida de aspectos infantiles y queridos para él e incorporar otros modos de ser, como relaciones entre iguales, familiares, responsabilidades, etc.

Esta etapa de transición ha sido abordada desde diferentes marcos teóricos de la Psicología, tales como la Psicología Evolutiva, el Psicoanálisis, la Psicología del desarrollo, la escuela Histórico-Cultural y el Humanismo, de los cuales se rescatan los conceptos básicos y nociones generales.

Desde la *Psicología Evolutiva*, se afirma que la pubertad es el primer momento de una fase ya que este permanece ligado a particularidades de la cultura en que se preproduce (Remplein, 1971).

Erikson (1974) considera la adolescencia como un tiempo que la sociedad otorga al sujeto permitiéndole progresivamente ocupar un lugar conocido como madurez, es decir, una etapa psicosocial entre la infancia y adultez, entre la moral aprendida por el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto, a todo esto Freud le llama Genitalidad.

Desde el *Psicoanálisis* se concibe a la adolescencia como etapa o fase del desarrollo normal de un sujeto, como una secuencia de movimientos esperables. En el mejor de los casos, de algo que, previamente enrollado o envuelto, se desarrollará o desenvolverá más o menos de la misma manera en todos los sujetos, tal como así lo supondría la idea de evolución o de desarrollo. Desde esta última perspectiva la vida se podría representar como una sucesión de arranques y detenciones invariables y completamente previsibles en su orden así como en las características que las definen (Freud, 1990).

Piaget afirma que el adolescente se inserta en la sociedad de los adultos reorganizando su personalidad y pensamientos (estructuras formales). En donde elabora teorías, hace proyectos para el futuro, rectifica su percepción de lo real hacia lo que puede elegir y transformar (Papalia y Olds, 1998).

La crisis a la que se enfrenta el adolescente permite realizar una tarea esencial: "Configurar su identidad e integrarse", por lo que crecer resulta siempre angustiante ya que involucra sentimientos de dolor al perder su infancia y dependencia a sus padres, tratando de ingresar a ese mundo desconocido: el de los adultos.

La Escuela Histórico-Cultural, Vigotsky no define exactamente lo que es la adolescencia pero su aporte más difundido es la Zona de Desarrollo Próximo, la cual involucra la autonomía a la que todo adolescente desea llegar (Vigotsky, 1979).

Finalmente, el *Humanismo*, define la adolescencia como el período en el que llega al máximo la necesidad de compartir y de agruparse. El adolescente forma su imagen y su sentido de la autoestima a partir de las relaciones de los demás hacia él. Cabe mencionar que éste será el enfoque que se retomará para el presente trabajo, en los siguientes párrafos se abordarán con mayor detalle los antecedentes de esta corriente y su relación con el adolescente.

La Psicología Humanista surge en América como una nueva corriente psicológica en reacción al Psicoanálisis y al Conductismo. Su visión positiva acerca del ser humano emparenta con los credos filosóficos y antropológicos del Existencialismo, enmarcando sus principios en lo que se llamó Enfoque Existencial Humanista, con las aportaciones de F. Perls, A. Maslow y C. Rogers.

Se retoma este enfoque debido a que sus principios básicos se caracterizan por el respeto al individuo, a su autodeterminación y su autonomía. Considera al ser humano, incluyendo al adolescente, capaz de elegir sus comportamientos, responsabilizarse de su propia existencia además será poseedor de un potencial innato que tiende al desarrollo personal y comunitario, así como hacia la autorrealización y trascendencia. Esta visión del ser humano se basa en la comprensión de la persona como individuo libre, único, irreplicable, irremplazable y

autónomo; concibe a la persona como una totalidad y la comprende con sus sentimientos, necesidades, pensamientos, deseos, motivaciones y actitudes (Good y Brophy, 1986).

Maslow considera que las personas tienen la capacidad y la necesidad de lograr la autorrealización, pero sugiere que las personas fracasan en obtener su potencial humano completo debido a la presencia de las necesidades no cubiertas (Bernstein, 1982).

Para Maslow estas necesidades forman una jerarquía que incluye los requisitos fisiológicos básicos (como la comida y el agua) con los que cada persona nace, así como los requisitos de un nivel superior como la seguridad, amor, pertenencia, autoestima y, finalmente, la autorrealización. En este esquema, la satisfacción de cada nivel de necesidades debe ser precedida por la satisfacción de todas las necesidades de los niveles inferiores. Por lo tanto, aunque cada persona contiene el potencial para la autorrealización, no se puede buscar expresar ese potencial si las necesidades de los niveles inferiores permanecen insatisfechas.

Debido a esto, la autoestima es una necesidad fundamental del ser humano: una actitud hacia sí mismo, que implica la forma habitual de pensar, sentir y comportarse consigo mismo. Es una disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos.

A esta valoración que cada persona hace de sí misma es lo que se conoce como autoestima. La autoestima es el sentimiento que surge de descubrirse, autodisciplinarse y aceptarse uno mismo. Indica la extensión en la que cada cual cree ser capaz, significativo, exitoso y digno. Es una dimensión humana que influye en casi todo el comportamiento y define a los seres capaces de hacer cosas positivas, de ser felices y disfrutar la salud.

Es por esto que los adolescentes deben promover a sí mismos el refuerzo de su autoestima. Tener una equilibrada autoestima es el recurso más valioso del cual dispondrán para aprender y desarrollar con eficacia relaciones gratas. Para aprovechar las oportunidades que se presentan, trabajar productivamente y aprender a ser autosuficientes.

Si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con una buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria.

Si no se satisface la necesidad de autovaloración, tampoco se podrán satisfacer otras necesidades más expansivas como son la creatividad y los logros personales. Las personas que se sienten bien consigo mismas suelen sentirse bien en la vida, son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y las responsabilidades.

En la adolescencia tanto el grupo familiar, escolar, los amigos y los medios de comunicación, entre otros, contribuyen a moldear la autoestima. Pero en esta etapa se conjugan otros elementos, pues durante la adolescencia la autoestima tiende a debilitarse, ya que se manifiestan ciertos cambios a nivel socio-afectivo, físico y cognoscitivo, se desarrollan además la capacidad de reflexionar y pensar sobre uno mismo y de aceptar una nueva imagen corporal. Al hacerlo, el adolescente se formula una serie de preguntas sobre sí mismo, por ejemplo "¿soy atractivo?", "¿Soy inteligente?", "¿Soy aceptado por mis compañeros?".

Gradualmente empieza a separar lo que cree que es verdad sobre sí mismo de lo que considera erróneo y a formularse sus propios conceptos sobre su persona. Cuanto mayor sea la aceptación que siente, tanto en la familia como con los compañeros, mayores serán las posibilidades de éxito.

CAPÍTULO 1

LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL ABORDAJE DE LA AUTOESTIMA EN EL ADOLESCENTE

Los humanos somos animales sociales y estudiar a la gente como un animal social es lo que estudia la Psicología Social (Perlman, 1987). Allport (1968, p.3) da una definición clásica, que corresponde a “un intento de entender y explicar cómo el pensamiento, los sentimientos y el comportamiento de los individuos son influidos por la presencia imaginaria o real de otros”. En otras palabras, la Psicología Social estudia como las personas afectan y son afectadas por otras. A veces, como la definición de Allport indica, otras personas pueden influir en otros, sin estar físicamente presentes.

1.1 Concepto

Rodríguez (1976) comenta que la Psicología Social estudia las manifestaciones de comportamiento suscitadas por la interacción de una persona con otras personas o por la mera expectativa de tal interacción, así como los estados internos que se infieren lógicamente de estas manifestaciones. Todos los seres humanos vivimos en constante proceso de dependencia e interdependencia en relación con nuestros semejantes. Un apretón de manos, una reprimenda, un elogio, una sonrisa, una simple mirada de una persona en dirección a otra persona, suscitan en esta última una respuesta que caracterizamos como social.

La interacción humana constituye el objeto material de la Psicología Social, es decir, aquello de que se ocupa este sector del conocimiento. El modo a través del cual la Psicología Social estudia el proceso de interacción humana se basa en la utilización del método científico.

Existe un creciente número de psicólogos sociales que están profesionalmente interesados en problemas tales como desórdenes urbanos, pobreza, prejuicios raciales y violencia criminal, la atención principal de la disciplina ha sido dirigida a la formulación y el ensayo de proposiciones teóricas que explican las reacciones de la persona a ciertos estímulos sociales, bajo ciertas condiciones.

La Psicología Social básica y la Psicología Social aplicada procuran descubrir relaciones causales entre variables psicosociales; la Psicología básica lo hace, en general, utilizando el experimento de laboratorio, mientras que la aplicada utiliza, por regla general, el experimento o el estudio de campo u otro método que abarque situaciones de la vida real y no situaciones artificiales de laboratorio, ambas integran la Psicología científica.

El psicólogo que se dedica principalmente a la Psicología Social aplicada tiene como objetivo el empleo de sus conocimientos teóricos y básicos en la realización de investigaciones directamente relacionadas con la resolución de un problema social específico. La actividad del científico aplicado está siempre orientada hacia la solución de algún problema concreto y nunca destinada a la simple especulación que es dictada por los deseos de conocer la realidad.

A primera vista, puede parecer que la Psicología Social básica y aplicada constituyen sectores claramente diferentes, limitándose, la primera a la especulación teórica y al descubrimiento de relaciones entre variables de remota posibilidad de aplicación en un caso concreto de la vida real; y segunda, a la actividad científica orientada hacia la solución de problemas sociales. Tal visión es errónea. La investigación básica y aplicada se complementan y un mismo autor puede incluir en su actividad de investigador social ambas clases de estudio.

De acuerdo al método empleado, las investigaciones en la Psicología Social pueden clasificarse en dos amplias categorías:

1. Investigaciones *ex post facto*: Son aquellas donde se buscan diferencias existentes entre grupos y en donde el investigador no manipula la VI. Se asume que la VI ocurre de manera natural al operar. De cierto modo, se busca “después del hecho” (post facto) para relacionar las variables dependientes medidas con la variable independiente.

2. Investigaciones experimentales: Lo principal es controlar todas las variables relevantes mientras se altera de modo único la VI. Se hace un fuerte y cuidadoso intento para descartar las variables aleatorias y eliminar los errores constantes. La razón para esto es que si se controlan todas las otras variables, sólo la VI puede ser responsable de los cambios en la VD (Coolican, 1997).

El diseño de investigación que se utilizará es: exploratorio o de acercamiento a la realidad, pues su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas, fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etc., para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitiva (Rojas, 1993).

Por otra parte, es importante mencionar que la principal área de la Psicología Social son los procesos individuales básicos. Según Perlman (1987) los cuatro temas principales en este nivel son:

1. *Socialización*: es el proceso por el cual la gente desarrolla los atributos de la personalidad, así como el aprendizaje de las normas y valores de su sociedad.
2. *Actitud*: es una reacción evaluativa de algún sujeto.
3. *Atributos*: son las formas como explicamos nuestras acciones y las de los demás.
4. *Percepción social*: se refiere a como vemos a los demás.

La segunda área trascendental de la Psicología Social se refiere a las relaciones interpersonales. El tema principal en esta área abarca: comunicación,

atracción interpersonal, sexualidad, los medios como nos relacionamos con los demás y la influencia de los procesos sociales. La tercera área de importancia de la Psicología Social incluye las grandes influencias sobre nuestra conducta, como los grupos, las instituciones y medio ambiente.

1.2 Antecedentes históricos

En los siglos XVIII y XIX, una serie de filósofos sociales insistió en la búsqueda de un mecanismo simple que explicará toda conducta social. Las tres explicaciones más populares fueron el *hedonismo* (afán de placer), *egoísmo* (afán de poder) y la *afinidad* (imitación). Estas explicaciones actualmente se han debilitado, sin embargo, han hecho una importante contribución a la comprensión de la conducta humana. Por su parte, Augusto Comte, acuñó el término “sociología” y a veces se le acredita como el padre de la Psicología Social, ya que según él, hacía falta una disciplina para entender la conducta individual en su contexto social y cultural.

Aunque un número de estudios pertinentes a la Psicología Social se dio en la década de 1880 y principios de 1890, el que es considerado el experimento típico de Psicología Social fue publicado por Norman Triplett en 1898. La cohesión básica dirigida por Triplett, aún fascina a los psicólogos sociales, es decir, continúa la interrogante: ¿La gente actúa mejor sola o con otros? Por otra parte, en 1924 Allport distinguió entre facilitación social (la influencia del grupo sobre los movimientos individuales) y rivalidad (el deseo de ganar). En 1965 R. Zajonc escribió un artículo clásico, sugiriendo que la sola presencia de otra persona eleva la realización de respuestas de dominio (es decir, bien aprendidas), pero interfiere con la actuación de los no dominantes o nuevas (Perlman, 1987).

La siguiente piedra miliar en la historia de la Psicología Social fue la publicación en 1908 de los primeros textos en este campo de Ross y McDougall. Ambos autores basaron sus obras principalmente en conocimientos conceptuales

y en especulaciones, más que en la prueba empírica. Hacia fines de la década de 1920 y principios de 1930, la idea de transformar la Psicología Social en una disciplina empírica había sido aceptada. En la década de 1940, los psicólogos sociales contribuyeron en el esfuerzo social, volcando su atención a tópicos tales como propaganda, construcción de la moral cívica, integración a las fuerzas armadas y liderazgo militar. Sólo en la década de 1950, el ideal de la Psicología Social fue una disciplina experimental realmente alcanzada.

De acuerdo a los antecedentes, se puede resumir que la profesión de la Psicología Social es aún relativamente joven, por lo que no es sorprendente que el campo haya sido testigo de varios debates en las últimas décadas, es decir se han lanzado desafíos en cuatro frentes relacionados con metodología, pertinencia social, historia y prejuicios de valores. En respuesta a estos desafíos, se ofrecieron cuatro perspectivas para la década de 1980:

- 1) Una apreciación de la necesidad de tener pruebas convergentes desde diferentes fuentes.
- 2) Una obligación a identificar y articular la relevancia de la práctica de los descubrimientos de la Psicología Social.
- 3) La necesidad de identificar los factores históricos y otros sobre los cuales las simples relaciones entre las variables son contingentes.
- 4) Sensibilidad al sexo, así como las diferencias étnicas o raciales de la conducta.

1.3 Teorías en Psicología Social

En los últimos tiempos la Psicología Social ha comenzado a establecer su tema particular que se relaciona con la interacción humana y está aún ampliamente dominada por enfoques teóricos basados en concepciones implícitas sobre la naturaleza del hombre. Sin embargo, ninguna de estas aproximaciones es lo suficientemente explícita en sus premisas psicológicas, en su modo de inferencia lógica, o en sus referentes empíricos, como para permitir una

verificación no ambigua de sus consecuencias. No obstante, las investigaciones están orientadas y estimuladas por puntos de vista teóricos, lo cual constituye un testimonio de la capacidad humana para extrapolar más allá de la información dada. A continuación nombraremos las ideas básicas en las que se apoyan distintos enfoques de la Psicología Social.

Dentro de la Psicología Social destaca la gran influencia de la labor de Lewin (s/f), sus brillantes innovaciones en muchas áreas de la Psicología y su talento experimental, son realmente notables. Su impacto en la Psicología Social continúa vigente en el trabajo de sus discípulos y colegas, entre los que se incluyen Back, Barker, Bavelas, Cartwright, Deutseh, Festinger, French, Heider, Horwitz, Kelley, Lippitt, Pepitone, Redl, Schachter, Thibaut, White, Willerman, Wright, Zander. Pero no se puede afirmar que las construcciones teóricas específicas de Lewin, sus conceptos, estructurales y dinámicos, ocupen un lugar central en las investigaciones que actualmente se realizan. Su influencia se refleja, en cambio, en su concepción general de la Psicología que ha sido heredada por sus colegas y discípulos, estos afirman que los acontecimientos psicológicos deben ser explicados en términos psicológicos y que los focos adecuados de investigación son los procesos centrales del espacio vital (percepción distal, cognición, motivación, comportamiento dirigido hacia metas), antes que los procesos periféricos de estimulación sensorial y actividad muscular; los acontecimientos psicológicos deben estudiarse en interrelación con otros; el individuo debe ser estudiado en sus interrelaciones con los grupos a los que pertenece, hay importantes fenómenos psicosociales que pueden estudiarse experimentalmente; el hombre de ciencia debe tener conciencia social y trabajar activamente para transformar el mundo en un lugar mejor.

La labor de Festinger (1950) ha promovido investigaciones experimentales aún cuando sus teorías son a menudo vagas, sobregeneralizadas y en algunos aspectos, incorrectas. ¿Por qué han sido tan productivas para otras investigaciones? La respuesta reside en su extraordinaria habilidad para ir más

allá de lo obvio y realizar predicciones desafiantes y en su talento para crear notables formas experimentales que sugieren rápidamente variaciones. Su trabajo, en general, ha sido más estimulante que correcto. En el estudio actual del desarrollo de la Psicología Social, nadie es correcto por mucho tiempo. A causa del interés que despertó y su audaz generalización Festinger suscitó investigaciones susceptibles a dar origen a ideas nuevas, algunas de las cuales sin duda contribuirán a un desarrollo más sistemático de sus propias concepciones.

A diferencia de Lewin y sus discípulos Houland (cit. En Rodríguez, 1976) da mayor énfasis a cómo los estímulos reforzantes influyen en el Hombre. Su teoría de refuerzo, se orientó de acuerdo con la noción central de la teoría del aprendizaje: las consecuencias del comportamiento, particularmente aquellas relacionadas con la recompensa y el castigo, afectan el comportamiento posterior. No obstante, formularon muchas de sus proposiciones en función de las consecuencias anticipadas o de incentivos antes que en función de las recompensas reales. Esto les permitió incorporar rápidamente a sus conceptos algunas nociones fenomenológicamente orientadas de la teoría de la responsabilidad y de la dinámica de grupos. De esta manera, sus investigaciones tienen frecuentemente un mayor interés inmediato para la experiencia cotidiana que la obra de los conductistas más tradicionales. Al mismo tiempo, sus formulaciones tienen una cualidad *ad hoc* que, si bien coincide con el sentido común no va mucho más allá de éste.

Por su parte la labor de Albert Bandura y Richard H. Walters (1959, 1962, 1963, 1965) es una buena integración y resumen de la aplicación de la orientación conductista al proceso de socialización y desarrollo de la personalidad y también una original contribución a la misma. Sus propias investigaciones constituyen un estímulo e interesan directamente a problemas relacionados con la crianza y la psicoterapia. A diferencia de lo que plantea Houland, un cuidadoso examen de sus ideas e investigaciones sugiere, sin embargo, que estas se basan

más en el sentido común que en una teoría sistemática. Después de todo. Es una observación común que los niños imiten a sus padres, hermanos o compañeros mayores, a sus maestros, líderes, héroes de ficción y otros. La noción de estimulación sensorial contigua como condición suficiente para la adquisición de respuestas imitativas (aún cuando también se consideren las variables productoras de atención) es inadecuada. No explica por qué la gente no imita todo aquello a lo que atiende ni esclarece el hecho de que la imitación a menudo fracasa. El análisis de Bandura y Walters fracasan cuando intentan explicar el proceso de imitación, cuando tratan de esclarecer las condiciones que se relacionan con la capacidad de imitar y su análisis de la motivación para imitar no resulta más satisfactorio que los intentos de la Psicología Social más tradicional. Contribuye relativamente poco a explicar por qué la imitación parece ser más común entre los niños que entre los adultos y por que los niños parecen estar más predispuestos para ella.

Dichos autores han estudiado la importancia de los trabajos recientes sobre programas de refuerzo para el aprendizaje social y el desarrollo de la personalidad. En este punto, aportan nuevos elementos para entender las cosas de un comportamiento indeseable, resistente a la extinción. Su aplicación de la teoría del refuerzo reproduce, sin embargo, los problemas típicos:

- 1) La falta de especificación de las condiciones bajo las cuales un refuerzo actúa como tal,
- 2) La tendencia a equiparar las capacidades cognitivas humanas con las de los animales inferiores y a suponer que el hombre reacciona solamente a las consecuencias inmediatas de su comportamiento.
- 3) La evitación de cuestiones centrales referentes a los procesos implicados en la determinación de que aspectos particulares de una situación estímulo compleja, de una respuesta compleja y de un refuerzo complejo, se seleccionarán para ser vinculados entre sí.

En contraposición a las teorías conductistas del reforzamiento el psicoanálisis afirma que la metamorfosis humana desde un organismo biológico, guiado por el placer por el momento del nacimiento, hasta un adulto socializado, maduro, que razona, es su principal objetivo. Cualquier intento de entender al hombre debe tomar en cuenta los procesos biológicos y sociales que sirven como instrumento para el desarrollo humano. Esto es lo que trato de hacer Freud (cit. En Rodríguez, 1976) con su imagen de los instintos biológicos del niño que son controlados y transformados por la disciplina, guía o educación de los padres. Al igual que Bandura y Walters retoma el papel que juegan los padres en el aprendizaje, sin embargo, divergen ya que Freud revela que la vida adulta del hombre es afectada por los residuos de los procesos evolutivos. Ninguna otra teoría proporcionó tantos elementos para comprender el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad humana. Sin embargo, para describir la gran metamorfosis desde la vida prenatal hasta la vida en el mundo abundan en imágenes de guerra, coerción, compromisos no deseados, necesidades desagradables, sacrificios impuestos, treguas bajo presión, rodeos forzosos y medios indirectos para retornar al pacífico estado original de ausencia de conciencia y de estimulación. Sólo bajo la presión de necesidades como el hambre o el temor a la pérdida del amor y la aprobación, se acepta a regañadientes la realidad.

Aunque cualquiera pudiera reconocer las importantes verdades de la concepción de Freud acerca de la lucha por controlar y civilizar el Ello infantil, esta concepción es unilateral. Deja de lado las raíces biológicas a la curiosidad del asombro, del interés por el mundo y la apertura al mismo; desconoce también las bases biológicas del placer, de la actividad, del rendimiento, de la autorrealización, de la creatividad. Evidentemente es cierto que la realidad de la sociedad moderna estropea a menudo la capacidad del individuo para vincularse con lo que lo rodea de una manera productiva y con un interés activo, hasta el punto de que las relaciones entre el individuo y su orden social se asemejan a la de los combatientes en una guerra de guerrillas. Probablemente haya sido la

extraordinaria sensibilidad de Freud para comprender el perjuicio, la opresión y el sufrimiento humanos lo que lo llevó a destacar más las luchas y los sacrificios del crecimiento que sus aspectos positivos.

Mead (cit. En Rodríguez, 1976) retoma algunas ideas de Freud como proceso evolutivo y el significado de los símbolos, sin embargo, el fundamento de su sistema teórico, fueron sus análisis de la relación entre el desarrollo del sí-mismo y las capacidades intelectuales del hombre, especialmente su posibilidad para comunicarse mediante el empleo de símbolos significantes. En efecto, sostuvo que éstas facetas del hombre únicamente humanas están inextricablemente interrelacionadas, Morris decía que el sí-mismo, la conciencia de la mente y el símbolo significativo surgen, en cierto sentido, juntos. La teoría de Mead, se centra en la evolución cognitiva del niño.

Uno de los principales defectos de esta teoría es que fue desarrollada sin pruebas empíricas sistemáticas. En consecuencia, falta especificidad en las construcciones. Mead destacó, de la misma forma que Lewin y sus discípulos, que los grupos a los cuales pertenece un individuo sirven como marco de referencia significativo para la formación de su autoimagen, sin embargo, no nos proporciona elementos para comprender como se concilian esas diversas influencias grupales.

Para él, el proceso social sigue siendo una noción más bien amorfa. Empleó el rol en un sentido que le alejó del contexto de un estatus asociado. En consecuencia, no relaciona el desempeño de un rol con las conductas de otros ni con las actividades organizadas de un sistema social. En cuanto a los que consideran los grupos de referencia se encuentran puntos de importancia central para la Psicología Social; lo que no está tan claro es si corresponde o no llamarla teoría. No tiene una noción central que le pertenezca exclusivamente; tampoco postula procesos sociales verdaderamente nuevos.

Con respecto a lo que Mead menciona sobre los roles Goffman hace una contribución importante para la comprensión de las relaciones de estos al destacar que, en buena medida la evaluación de un correcto comportamiento de rol no se basa en el cumplimiento de los requisitos funcionales de éste, ni siquiera en su desempeño, sino en lo hecho de que una persona que desempeña un rol determinado debe de dar la apariencia de estar cumpliendo los requisitos de ese rol.

Gran parte de la riqueza y penetración intuitiva de la formulación de Goffman se pierde en una presentación esquemática como ésta. Goffman señala en muchas oportunidades que su concepción es sólo una de las varias perspectivas desde las que puede examinarse la vida social; tampoco insiste en que la perspectiva dramática tenga mayor validez para cualquiera de las otras. Los defectos del modelo derivan en gran parte de sus ideas acerca de la construcción de una teoría y de la naturaleza de las pruebas con que pretende sostenerla. El modelo puede considerarse analógico, pues se basa en el paralelo entre una presentación dramática y el manejo de la formación de impresiones en la interacción social.

Por otra parte, el enfoque de Asch (cit. En Rodríguez, 1976) es una generalización de la noción gestáltica que establece que la organización perceptual tiende a ser tan buena como lo permiten las condiciones predominantes. En cierto sentido, su tesis afirma que el hombre tiende a ser tan bueno (tan coherente y comprensivo con respecto a su medio social, así como tan respondiente del mismo) como las circunstancias se lo permitan. Su orientación se opone de manera constructiva a las concepciones psicológicas que consideran al hombre en sus peores aspectos: como un animal irracional, arbitrario, egocéntrico. Pero Asch no tiene en cuenta que en ciertas ocasiones la conducta del hombre puede estar dominada por consideraciones momentáneas, compulsiones o fobias. Y que puede huir de la libertad y la razón. Su obra tampoco ha aclarado ciertos problemas centrales de su propia concepción: ¿cómo llega el hombre a ser

humano? Y ¿en qué condiciones se comporta inhumanamente? Asch no examinó cómo se transforman en actos de potencialidad del hombre para el habla, para entablar amistad y para el trabajo cooperativo; tampoco señaló de qué manera puede la experiencia social distorsionar esas potencialidades.

En cuanto al trabajo teórico de Heider (cit. En Rodríguez, 1976) se puede apuntar que constituye una aplicación audaz y original del punto de vista de la Gestalt a la Psicología Social; sostiene que en la organización mental existe una tendencia al orden y a la simplicidad. Sus ideas poseen amplio alcance y han influido en muchos aspectos sobre la Psicología Social. Pero no las formuló de manera tal que sus consecuencias para la práctica y la investigación fueran evidentes; por este motivo la influencia de sus escritos deberá buscarse principalmente en el trabajo con sus continuadores.

1.4 Psicología Comunitaria

La Psicología Social Comunitaria o Psicología Comunitaria es una de las ramas más recientes de la Psicología y tiene una base psicosocial en cuanto a sus procedimientos, técnicas, instrumentos y métodos. La primera vez que aparece el término Psicología Comunitaria es en 1966, con la obra de Bennet y cols. generada en la conferencia Swampscott. Sin embargo, en América Latina se estaba dando, desde fines de los años 50, movimientos aislados de desarrollos comunitarios interdisciplinarios, que corresponden más fielmente a la idea de Psicología Comunitaria que se maneja en la actualidad.

1.4.1 Orígenes, principios y fundamentos teóricos

En la primera etapa de este movimiento (años '50 y '60), se constituye solamente por un interés en el desarrollo comunitario, la participación y la autogestión, en forma de estrategia con aportes psicosociales vagos. Mann (1978) considera que dentro de la Psicología Comunitaria se dan tres áreas

fundamentales que constituyen su objeto: el análisis de procesos sociales, el estudio de las interacciones en un sistema social específico y el diseño de intervenciones sociales. Se puede describir que esta rama de la Psicología tiene el objeto de estudiar *"los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social"*, donde se destaca el énfasis del control de la comunidad y no del interventor. De este modo, la Psicología Comunitaria se plantea como una Psicología para el desarrollo del individuo, su hábitat y las relaciones individuo-grupo-sociedad, para generar cambios cuantitativos y cualitativos sobre éstas.

1.4.2 La Psicología Comunitaria como Psicología del cambio social

La Psicología Comunitaria, en los términos que ha sido planteada anteriormente, surge de los esfuerzos de psicólogos latinoamericanos (además de otros profesionales) por enfrentar los problemas del subdesarrollo. Es conveniente aclarar que el movimiento de "Psicología Comunitaria" de Estados Unidos, estaba orientado predominantemente a la salud mental comunitaria, como una rama de la Psicología clínica: planteaban responder a los problemas que tuvieran efectos limitantes, degradantes y automantenedores de problemáticas, lo que suponía una función diagnóstica en consideración a la globalidad.

Fals Borda (1959) denominó *investigación activa* al intercambio entre conceptos y hechos, observaciones y acciones pertinentes para determinar la validez de lo observado y producir conceptos o planteamientos, con los cuales se puede reiniciar el proceso de investigación indefinidamente. Él redefinió el rol del psicólogo en la comunidad, generando nuevas vías de estudio, medición e intervención, cuestionando y sometiendo a prueba teorías.

1.4.3 Fuentes teóricas de la Psicología Comunitaria

La Psicología Comunitaria se nutre de otras teorías, como por ejemplo, las teorías de la tensión social, complementadas con elementos provenientes del interaccionismo simbólico y la Psicología Ecológica Transaccional, paradigmas explicativos de la conducta (locus de control, desamparo aprendido, bienestar máximo), explicaciones neopsicoanalistas (teoría de la personalidad autoritaria), teorías de la alienación y de la dependencia.

1. *La noción de tensión social.* El concepto central es el de tensión, desde el punto de vista de "vida que genera tensión", con tres efectos: crecimiento psicológico en madurez, ningún cambio psicológico visible o una reacción disfuncional. En esta última área, la Psicología Comunitaria debe planificar estrategias para reducir la tasa de psicopatología en la comunidad a través de intervenciones en crisis, entrenamiento en habilidades individuales, socialización y educación general, desarrollo de agencias de ayuda social y acciones políticas en los grupos de status desventajoso.

Por influencia de la Psicología ecológica transaccional, se da orientación a las instituciones locales en la comunidad, se crean programas educativos y se abren centros clínicos, procurando que sus usuarios se involucren en los planes desarrollados. Esta línea de acción se denomina intervención en la investigación, debido a que la intervención está destinada a producir un cambio no sólo en la comunidad, sino en el interventor. Se entiende el cambio como alteración en la función (sin alterar los valores del grupo) o en la forma (afectando a la ideología). El primero fortalece la estructura y el segundo puede llevar a cambiarla.

2. La segunda fuente teórica nace de la noción de *control sobre los refuerzos ante contingencias de la vida cotidiana*, basada en:

- a. La noción que la formación de un Yo eficaz depende de la frecuencia con que se hayan tenido experiencias positivas de control sobre el ambiente, durante el crecimiento.
 - b. La sistematización de la noción de control y de poder, que ha hecho Seligman.
 - c. La noción de locus de control, interno o externo.
3. La Psicología Comunitaria considera la apatía, desmotivación y falta de iniciativa como síntomas, acudiendo al *concepto de alienación* para lograr una explicación integradora.

Según esto, los individuos se crean expectativas en las que sus conductas no pueden determinar los resultados deseados, pudiendo llegar a la creencia que la única vía de alcanzarlos es la ejecución de conductas reprobadas socialmente. La pérdida de realidad, de objeto y del sentido de los propios actos, conduce a los individuos de grandes sectores de la humanidad a una inversión de valores, expectativas negativas de éxito, disminución de la iniciativa y minusvalía.

Para ello, la Psicología Comunitaria se presenta como una vía de interacción para lograr la autogestión y control sobre los cambios, que tiene como finalidad lograr un cambio en los patrones de relación entre la población a la hora de enfrentar sus necesidades. Respecto a los principios fundamentales de la Psicología Comunitaria, se tienen los siguientes puntos:

1. Autogestión de los sujetos que constituyen su área de estudio, lo que significa que toda transformación repercute sobre todos los individuos involucrados en la relación.
2. El centro de poder recae sobre la comunidad, oponiéndose a cualquier forma de paternalismo-autoritarismo-intervencionismo.
3. La unión entre teoría y práctica para lograr una explicación integradora y comprensión verdadera de la situación.

Por otra parte, en la Psicología Comunitaria, una comunidad es un grupo en constante evolución, que es preexistente al observador. Por desarrollo comunal se entiende el producto de la acción comunal, organizada para resolver sus problemas y utilizando todos los recursos. En la Psicología Comunitaria, los investigadores y sujetos están del mismo lado en la relación de estudio, pues ambos forman parte de la misma situación y evolucionan en conjunto en la intervención.

Al entenderse como seres humanos, como personas, un psicólogo social que aborda el hecho comunitario, tiene un sentido de pertenencia, empatiza y ante todo comprende la realidad del grupo que aborda como si fuera “su realidad”. Solo así se logra el verdadero trabajo de apoyo. En el caso del abordaje del fenómeno de la adolescencia, las investigaciones del presente trabajo pretendieron en todo momento empatizar con el adolescente y su realidad. Para ello, se estudia, analiza y reflexiona sobre la misma del adolescente, tal como se muestra en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA REALIDAD ACTUAL DEL ADOLESCENTE: CARACTERÍSTICAS Y ENCUADRES TEÓRICOS

Si se realiza una lectura etimológica de la palabra “adolescencia”, se podrá observar que esta deriva de la voz latina “*adolescere*” que significa “*crecer*” o “*desarrollarse hacia la madurez*”. Resulta interesante tomar también la palabra “*adolecer*” en su doble inscripción: por un lado “*crecer*”, por otro “*padecer*” en el sentido de “*sufrir enfermedad*”.

Esta dualidad de significado puede servir para comprender el proceso que abarca la adolescencia. El adolescente genera un universo propio dentro de la cultura y la sociedad. Este universo es en gran medida repulsivo para el mundo adulto, constituido como el mundo de la normalidad, del “*como debe ser*”, como garantía de cordura y equilibrio o de salud mental.

2.1 Conceptualización general

La mayor parte de los autores sitúan el inicio de la adolescencia a partir de los 11 años, ubicando entre los 11-13 años la adolescencia temprana, entre los 14-16 la adolescencia media y entre los 18-20 años la adolescencia tardía. El comienzo de la etapa está marcado por cambios biológicos, por transformaciones fisiológicas y físicas; sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente la vida (Fierro, 1985).

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez, es una etapa conflictiva de la vida, ya que el adolescente se encuentra, por un lado, ante una crisis interior y por otro, ante un medio social en el que no puede adaptarse y que en ocasiones tampoco favorece esta adaptación. El adolescente es un individuo biológicamente adulto a quien socialmente no se le considera

adulto. Este debe abandonar su identidad infantil y progresivamente construir una nueva identidad adulta. A partir de este momento surgen nuevas interrogantes que sustituyen al mundo tranquilo de la infancia. El joven deberá enfrentarse a la pérdida de aspectos infantiles queridos para él e incorporar otros modos de ser, tales como relaciones de amistad, la relación familiar, responsabilidad escolar e identidad sexual, entre otros.

La adolescencia es considerada en sí misma una etapa de crisis. Es un período psicológico de transición de la infancia a la madurez, que sirve como preparación e iniciación a la edad adulta. En este tiempo se producen cambios corporales, afectivos, cognitivos, de valores y de relaciones sociales, por la misma adaptación a los cambios físicos, psicológicos y medioambientales (familiares y extrafamiliares), pues es el momento en que "se empieza a dejar de ser niño", lo que conlleva la importante tarea de aceptar la pérdida de esa infancia.

Esta etapa del desarrollo es crucial, ya que en ella se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Una gran parte de las bases sobre las que se edificará el futuro se asientan en esa etapa de transición y transformación. La adolescencia es el período de adquisición y consolidación de una identidad personal social, entre otras cosas consistente en:

- 1) *Conciencia moral autónoma*, es decir, el adolescente va formando su propio criterio sobre aspectos cotidianos en donde interviene la moral.
- 2) *Conciencia de reciprocidad*, donde el adolescente aprende a "corresponder" lo que le proporcionan sus padres y personas con las que se relaciona.
- 3) *Conciencia en la adopción de ciertos valores significativos*; por ejemplo, el respeto, honestidad, amistad, tolerancia, etc.
- 4) *Elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica*, en otras palabras, el adolescente comienza a

diferenciar la opinión de los demás sobre él, de lo que es real, formando así su propia identidad.

La adolescencia es también una edad de adquisición de independencia, de desprendimiento respecto a la familia y de establecimiento de nuevos lazos de grupo, de amistad y de relación sexual (Garaigordobil, 2000).

El mundo del adolescente se transforma y cuenta con innumerables posibilidades, pero también con algunos problemas. De hecho, una gran parte de la confusión de la adolescencia proviene de la difundida tendencia a suponer que todos los adolescentes tienen que enfrentar los mismos problemas y demandas, además, que reaccionan a todo ello de manera semejante, pero esto no es así. Es indudable que la mayor parte de ellos comparten cierto número de experiencias y problemas comunes como los siguientes:

- 1) Sufren los cambios fisiológicos y físicos de la pubertad y del crecimiento ulterior a la adolescencia
- 2) Sienten la necesidad de establecer su propia identidad
- 3) Se enfrentan a la necesidad de abrirse camino a la vida como miembros independientes de la sociedad. Sin embargo, no todos enfrentan a las mismas exigencias de su ambiente y cada adolescente reacciona de manera diferente al experimentar los diversos cambios que se van presentando.

La adolescencia no es necesariamente una etapa problemática o tormentosa, sin embargo siempre hay dificultades, en mayor o menor grado. La intensidad de estos problemas depende de la disponibilidad de apoyo de los otros, es decir, de la familia o de los amigos. El adolescente que recibe éste apoyo en su contexto de relaciones estará mejor equipado para afrontar y resolver la problemática de esta etapa.

Knobel (1984) subraya, como propias de esta etapa, las siguientes características:

- 1) *Búsqueda de sí mismo y de la identidad*: En este aspecto, busca formar un criterio diferente al de los adultos, buscando autonomía, independencia intelectual y emocional.
- 2) *Tendencia grupal*: El adolescente prefiere la compañía de sus iguales debido a que comparten gustos, lenguaje y actividades.
- 3) *Necesidad de Intelectualizar y fantasear*: Es un medio de transformar la realidad, imaginando un porvenir como modelos, futbolistas, campeones en algún deporte, actores, etc., considerando este como un mecanismo de defensa al enfrentarse a un mundo para el que no están preparados.
- 4) *Desubicación temporal*: Por una parte se le pide al adolescente que actúe como un adulto en sociedad y por otra se le trata como un niño, prohibiéndole vestir de una u otra forma o reglamentando sus salidas nocturnas, etc. Debido a estas contradicciones el adolescente presenta: agresividad, miedo al ridículo como sentimiento social de vergüenza, melancolía y tristeza que pueden alternar con estados de euforia. Esto provoca en el adolescente sufrimiento, haciendo que se altere su vida y lo aleje temporalmente de la realidad
- 5) *Evolución sexual*: Debido a los cambios físicos, el adolescente comienza a experimentar el autoerotismo y a definir su identidad sexual.
- 6) *Tendencias antisociales*: Puesto que se presentan cambios en el adolescente, se desarrolla una falta de confianza en sí mismos, provocando sentimientos de frustración, actuando agresiva y violentamente en contra de los adultos.
- 7) *Contradicciones sucesivas*: Se observa que por una parte, el adolescente desea los privilegios del adulto, pero sigue comportándose como niño, lo cual lo lleva ser contradictorio entre lo que dice y hace.

8) *Separación progresiva de los padres*: El adolescente comienza por no asistir a las reuniones familiares, no participa en las compras con sus padres, hasta que finalmente logra su independencia física.

9) *Fluctuaciones constantes del humor y de ánimo*: Debido a la sensibilidad “a flor de piel” por la que atraviesan, en ocasiones el adolescente se muestra cariñoso y al día siguiente rechaza cualquier muestra de afecto.

Por su parte, Corchado (1997) resume otras características comunes en el adolescente, denominadas crisis:

a) *Crisis de identidad*: El adolescente comienza a construir una imagen de sí mismo, pues ha dejado de ser niño para convertirse en adulto. Su cuerpo cambia y surgen nuevas inquietudes en él. Las conductas propias de la infancia ya no le son útiles, haciéndole sentir inseguro e inadecuado. Ahora tendrá que aprender nuevas conductas y decidir por sí mismo.

b) *Crisis del crecimiento*: El adolescente se encuentra ante un crecimiento demasiado acelerado (estirón) que le provoca movimientos torpes en la motricidad gruesa, afectando sus posturas corporales, deportivas y en diversas actividades.

c) *Crisis del desarrollo de la sexualidad*: Esta es la más manifiesta en el adolescente, pues sufre a causa de sus propios cambios físicos que no siempre coinciden con su crecimiento emocional. La madurez física, siempre precede a la psíquica, con lo que a veces se encuentran con un cuerpo de adulto, que no corresponde a su mente y por lo tanto no se reconocen, observando falta de confianza en sí mismos.

2.2 Cambios biológicos

La adolescencia, en lo fisiológico es un mundo que se transforma y estos cambios van a tener gran repercusión en la esfera afectivo-emocional. Es una revolución fisiológica en la que se producen importantes cambios hormonales (aumenta la secreción de hormonas que estimulan las glándulas sexuales) que a su vez inciden en cambios físicos y somáticos, es decir, en modificaciones corporales. Entre las transformaciones corporales, fisiológicas o físicas que se producen en el adolescente pueden destacarse:

- 1) Un rápido crecimiento físico (aumento de peso, longitud, anchura) que desorganizan esquema corporal
- 2) Aparición de las características sexuales secundarias (vello, pecho, cambios en la voz)
- 3) La maduración de las características sexuales primarias, es decir, la maduración del aparato reproductor. Se marcan claras diferencias de sexo, emergiendo el despertar sexual, que aporta una peculiar manera de sentir el propio cuerpo (Garaigordobil, 2000).

Las transformaciones corporales suelen ser causa de preocupación para los adolescentes, una fuente de incertidumbre sobre el futuro de su desarrollo corporal. Estos cambios les despiertan ansiedades de diversa índole: sentimiento de disarmonía, de extrañeza, de despersonalización. El aspecto físico preocupa en esta etapa, siendo el físico y la apariencia factores que desempeñan un papel muy importante en la autoevaluación del adolescente.

El desarrollo sexual de un individuo se inicia desde los primeros momentos de la vida y la sexualidad del adolescente y del adulto estará condicionada por la vivencia que se haya tenido de la sexualidad infantil. Sin embargo, al traspasar la pubertad los impulsos sexuales cobran amplias posibilidades de expresión y actuación. Emerge la excitación sexual, el deseo de contacto sexual y las dudas

sobre la identidad sexual. La sexualidad es algo fisiológico y anatómico, pero también algo emocional, ya que tiene un impacto importante en el ámbito de los sentimientos pudiendo generar sentimientos de satisfacción o insatisfacción, de seguridad o de miedo.

En esta etapa aparecen necesidades, deseos de interacción sexual que dan lugar a los primeros contactos genitales exploratorios y preparatorios de las futuras relaciones genitales que suelen darse, generalmente, en las etapas finales de este periodo (Aberasturi y Knobel, 1984). Esta emergencia de la sexualidad despierta temores de diversa índole tales como: dudas sobre la identidad sexual (homosexualidad-heterosexualidad), temores frente al otro sexo (turbación, miedo, preocupación, inseguridad), de embarazo, de enfermedades venéreas, etc. Además de estos cambios fisiológicos se producen otros cambios psicológicos que son considerados como normales y que se describen a continuación.

2.3 Cambios psicológicos

El elemento más característico del desarrollo de la personalidad de los años adolescentes es el de la identidad personal. Para Erikson (1956) la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad, definiendo el concepto de 'identidad' como diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Como subraya Fierro (1985) la identidad es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos, ya que el individuo se juzga a sí mismo en función de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con ellos mismos. Es una etapa de búsqueda y de consecución de la identidad del individuo, por lo que la adolescencia es la individuación, entendida como la delimitación de las fronteras que le separan a uno de los demás, la ruptura de los lazos con los objetos de la infancia y el distanciamiento con los padres.

La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez en la que se produce una desestructuración de la identidad, una crisis. El descubrimiento progresivo de la identidad personal y la afirmación de la misma será la meta de esta etapa, en la que finalmente se establece la identidad adulta. El adolescente se pregunta ¿quién soy?, ¿qué quiero hacer?, ¿hacia dónde voy? Se enfrenta, por un lado, con su inestabilidad interior y por otro, con diversas demandas que le llegan del mundo exterior: sociales (amistades), intelectuales (estudio) y vocacionales (elección del futuro) (Garaigordobil, 2000).

Esta etapa se caracteriza por una crisis interior debida a las pérdidas que debe enfrentar el adolescente. Para Aberasturi y Knobel (1984) el adolescente realiza tres duelos fundamentales:

- 1) *Duelo por el cuerpo infantil perdido*, es decir, el adolescente se enfrenta a cambios fisiológicos, observando diariamente la semejanza de su cuerpo con el del adulto, lo cual implica disociación entre lo aprendido y lo que está experimentando.
- 2) *Duelo por el rol*, esto implica la identidad infantil que le obliga a la renuncia de la dependencia con los padres y a la aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce y no está de acuerdo, tales como: obligaciones en el hogar, responsabilidad académica, respetar horarios establecidos, entre otros.
- 3) *Duelo por los padres de la infancia*, el adolescente constantemente trata de retenerlos buscando su refugio y protección, pero al mismo tiempo trata de alejarlos prefiriendo la compañía de sus iguales.

Estos duelos son verdaderas pérdidas de personalidad que llevan al adolescente a la inestabilidad, producto de la propia situación evolutiva. Asimismo, en la adolescencia se produce una crisis con la realidad externa, pues debe enfrentar a un mundo de adultos que a la vez es deseado y temido. La

inestabilidad de la personalidad del adolescente es fruto de estas tensiones consigo mismo y con el exterior (Garaigordobil, 2000).

En el contexto de la crisis de identidad que se observa en la adolescencia se produce una desidealización de los padres, se buscan nuevas formas de vida rechazando lo familiar y mostrando oposición a la autoridad (padres y profesores). No obstante, estudios que se han realizado para detectar los factores asociados a la rebelión adolescente (Noller y Callan, 1991) ponen de relieve una mayor probabilidad de que ésta ocurra cuando la estructura autoritaria de la familia es patriarcal y desigual, la disciplina es severa o inconsistente y el matrimonio es infeliz, lo que da lugar a una falta de respeto hacia los padres y por tanto, a la rebelión.

El adolescente busca una nueva identidad y es habitual que en este proceso de búsqueda de sí mismo y de su identidad sienta ansiedad y confusión, quiera alejarse del hogar y se rebele contra la autoridad, se muestre contradictorio en sus comportamientos sucesivos, se debata en deseos contradictorios (dependencia-independencia) y estados de ánimo intensos y lábiles.

Según Garaigordobil (2000), en el proceso de construcción de la identidad, el adolescente:

- 1) *Toma creciente conciencia y perceptividad de su propio yo.* Muestra preocupación analítica de sus pensamientos y sentimientos y también de los demás, observa detalles, desea información sobre su forma de ser, desea estar sólo y polemiza en el intercambio con los adultos.
- 2) *Desea ser independiente,* rechaza el hogar, busca a los amigos y pandillas de su edad, su tiempo libre es de gran importancia porque en él desarrolla su Yo.

- 3) *Sus emociones son fluctuantes*, se aísla, necesita cariño pero no lo demuestra, la crítica le desmoraliza y muestra poca preocupación por lo escolar. Podría definirse como un “Yo” en busca de intimidad.

Unos años más tarde, el adolescente se muestra como un preadulto, observándose que su deseo de independencia es menos impulsivo y más real, razona más en su comunicación con los adultos, con mayor adaptación escolar y familiar, los grupos y equipos le atraen fuertemente, la amistad es un concepto más firme y está más valorizada, busca modelos de identificación y su aspiración es el éxito social. En lo que se refiere a la confianza y a la seguridad personal, el ejercicio de la independencia aumenta la confianza en sí mismo, domina mejor sus emociones, siendo menos lábil emocionalmente y acepta mejor la crítica, con un sentido más realista de la vida, comprendiendo que parcialmente las cosas dependen de uno mismo.

Al finalizar la adolescencia, se produce una nueva relación consigo mismo (identidad corporal e identidad psicológica), con sus padres y con el mundo. Para llegar a ser adulto se requieren diversos factores tales como madurez física, independencia económica de la familia, madurez sexual, elección vocacional, relaciones viables con compañeros, adquisición de sentido de la propia identidad y configuración de un código ético-moral.

2.4 Cambios sociales

En lo que respecta a las transformaciones sociales, según Rodríguez (1994), el término “grupo” se encuentra muy ligado al de “adolescencia”, ya que la grupalidad es una de las manifestaciones por excelencia de la adolescencia. La trascendencia de la presencia del fenómeno grupal en este momento del desarrollo evolutivo responde a la búsqueda que el adolescente hace de una nueva identidad en un periodo de importantes cambios en los llamados “núcleos de pertenencia”, principalmente la familia. El vínculo grupal le va a proporcionar al

joven seguridad, reconocimiento social, un marco afectivo y un medio de acción; en definitiva, un espacio vital e imaginario, todo ello fuera del dominio adulto. Este espacio vivencial en que se convierte el grupo, servirá de escenario psicosocial en el cual ritualizar y dramatizar el tránsito adolescente a través de manifestaciones socioculturales (vestimenta, ideología, territorialidad). Esta necesidad psicológica de agrupación puede llegar a tomar tintes patológicos cuando el grupo se usa como vehículo de manifestación agresiva contra el entorno más inmediato. Por ejemplo, los grupos en las escuelas llamados “porros”, los cuales se encargan de grafitear, asaltar comercios, entre otros.

En su búsqueda de identidad, el adolescente recurre a la uniformidad del grupo en el que desea encontrar seguridad y estima. En esta etapa va surgiendo el espíritu de grupo, los miembros aceptan los dictados del mismo (modas, vestimentas, costumbres, lenguaje), se oponen a las figuras paternas, transfiriendo la dependencia que se mantenía en la familia al grupo. El grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individualización adulta (Knobel, 1984). En opinión de Rodríguez (1994) toda esta dinámica se desencadena a raíz de la búsqueda por parte del adolescente de una nueva identidad (sexual, social y psicológica), lo que le llevará a impugnar los antiguos patrones y normas preestablecidas (brecha generacional) y desear desarrollar un campo de acción y de manifestación realmente propio (cultura adolescente), lo que vendrá a significar un impacto sociocultural renovador inherente a toda nueva generación.

La vivencia grupal va a proporcionar un excelente marco donde poder ritualizar la separación y superación del primitivo esquema familiar. El territorio grupal aparece como sustituto del espacio familiar, el hogar deja paso al banco del parque, al bar, a los conciertos, a la asociación juvenil del barrio, respondiendo a la necesidad del joven de proveerse de sus propios espacios de libertad que le aseguren una autonomía fuera del control y del dominio del adulto (Garaigordobil,

2000). En la adolescencia, la orientación social primaria hacia los padres cambia hacia una orientación en la que los iguales ejercen una influencia considerable.

Durante este tiempo, las actitudes de los adolescentes con respecto a los padres se tornan más favorables, al tiempo que aumenta la disposición a participar en conductas negativas. Los adolescentes tienden a conformarse con los valores parentales en las áreas que consideran de importancia, como planes educativos, mientras que los iguales ejercen su influencia en algunas áreas más triviales, como cuestiones de moda, consumo de drogas, conducta sexual, entre otras (Hokpins, 1986).

Respecto a la polémica de lo que aporta la familia versus el grupo de iguales al proceso de socialización, Handel (1990) destaca cuatro conclusiones:

1. *Las rutinas culturales son aprendidas en la interacción padres-hijos, antes de que el niño se integre y participe en los llamados “grupos de iguales”. Es decir, los padres actúan como modelos para el niño, transmitiéndole patrones de conductas que más adelante pondrán en práctica en el grupo al que se integre.*
2. *Estas rutinas culturales se hacen latentes durante los primeros meses, es decir, antes de que el niño tenga capacidad para entender o hacer uso del lenguaje. Por ejemplo, cuando al niño se le enseña que no debe golpear a sus padres.*
3. *Referente a los valores y fines de la vida, la influencia de los padres y los amigos tiende a fortalecerse y complementarse recíprocamente, pues en la convivencia cotidiana con los amigos y la sociedad en general, así como con los demás miembros de la familia adquiere los valores y costumbres que estos practican, independientemente de que estos sean aceptados o no socialmente.*
4. *Las contradicciones entre los valores del grupo y los de la familia suelen afectar, en muchos casos, a aspectos de menor importancia (modos de*

vestir, aficiones, gustos personales), no tanto a los valores más decisivos como la elección vocacional.

El grupo de compañeros y también la amistad mas intima con alguien del mismo o de otro sexo constituye una experiencia adolescente decisiva (Fierro, 1985). El joven buscará experimentar en el grupo y con sus iguales una serie de pseudo ritos que le otorguen un sentimiento de pertenencia en función de una ética y una estética especifica en un marco de redes comunicacionales (configuración de la cultura adolescente).

A través de la confraternidad e igualdad, la agrupación adolescente puede hacer frente a las exigencias provenientes de los sistemas jerarquizados y estructurados representados principalmente por la familia y la escuela, las cuales esperan del joven: continencia sexual (control de las relaciones sexuales), obediencia y aprendizaje de un rol social y profesional (periodo de larga instrucción), de los cuales desprenderán los conflictos básicos a los cuales el joven debe hacer frente: instrucción en la sexualidad, adquisición de un rol socioprofesional y de los valores del grupo de pertenencia, así como de los conocimientos transmitidos a través de la instrucción (Rodríguez, 1994).

La pertenencia a un grupo impone a sus miembros marcas corporales, vestimentas, etc. La amplitud de estilos es grande, pero todos tienen el mismo sentido: el de integrar al adolescente en el grupo que ha escogido. En esta etapa la apariencia es importante, existiendo un gran culto a lo corporal. Los símbolos y las imágenes son los pilares sobre los que se construye el mundo de la apariencia, pero existen otras formas de manifestación de pertenencia, como la música o el baile. Los valores que transmiten los grupos juveniles a través de sus canciones o de sus imágenes ponen de relieve las preocupaciones propias de la edad, como el amor, la religión, las relaciones familiares, la política, las drogas, el militarismo, el racismo, etc.

En resumen, Se produce una fuerte integración social en el grupo de iguales y comienza el proceso de emancipación familiar. Los lazos con el grupo de amigos de la misma edad se estrechan, pasando de las pandillas de un solo sexo, a pandillas mixtas. El grupo actúa como agente de socialización permitiendo al adolescente practicar conductas, habilidades y roles que contribuirán a la construcción de su identidad adulta. Es un momento crítico en la formación de la identidad. La representación de sí mismo pasa a constituir un tema fundamental. El adolescente tiene una gran necesidad de reconocimiento y aceptación para formarse un concepto positivo de sí mismo. Aparece una moral autónoma; las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación y no de la imposición de los adultos.

2.5 Enfoques que abordan el fenómeno de la adolescencia

Esta etapa de transición ha sido abordada desde diferentes marcos teóricos de la Psicología, tales como la Psicología Evolutiva, el Psicoanálisis, la Psicología del desarrollo, la escuela Histórico-Cultural y el Humanismo, de los cuales se rescatan los conceptos básicos y nociones generales.

Se comienza afirmando que la pubertad puede ser considerada como el primer momento de una fase evolutiva llamada adolescencia. Aunque son numerosas las clasificaciones dentro de la *Psicología Evolutiva* y estas varían de acuerdo con las distintas corrientes y aún algunos autores, se inclinan por definir a la adolescencia como una fase y no como una etapa, ya que este momento evolutivo está sumamente ligado a las particularidades de la cultura en que se produce (Remplein, 1971).

Así, en algunas de ellas se puede corroborar, como ejemplo, las investigaciones de Margaret Mead en la Polinesia (1979) o los trabajos realizados por Erick Erikson sobre las culturas aborígenes del norte de América donde el pasaje del niño al hombre ocurre en un breve lapso de tiempo. En algunos casos

alrededor de una semana, en el transcurso del cual el “aspirante” es sometido a una serie de pruebas y ritos de iniciación, los que, una vez superados, otorgan al sujeto un status de individuo adulto.

Precisamente Erikson (1974), perteneciente a la escuela psicoanalítica, considera la adolescencia como una moratoria, vale decir, un tiempo que la sociedad otorga al sujeto para permitirle llegar, de un modo progresivo, con mayor o menor brusquedad de acuerdo con la cultura a la que pertenezca, a ocupar el lugar conocido como madurez, logro al que Freud le dio el nombre de Genitalidad.

Para Erikson, la mente del adolescente es esencialmente una mente “*moratorium*”, una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez y entre la moral aprendida el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto.

Desde el *Psicoanálisis* se concibe a la adolescencia como etapa o fase del desarrollo normal de un sujeto, como una secuencia de movimientos esperables. En el mejor de los casos, de algo que, previamente enrollado o envuelto, se desarrollará o desenvolverá más o menos de la misma manera en todos los sujetos, tal como así lo supondría la idea de evolución o de desarrollo. Desde esta última perspectiva la vida se podría representar como una sucesión de arranques y detenciones invariables y completamente previsibles en su orden así como en las características que las definen (Freud, 1990). De manera general, Freud (1976) define a la adolescencia como el periodo posterior a la latencia (donde se establece la tregua entre el Yo y el Ello) para comenzar el conflicto que provocan los instintos, alterando la distribución de fuerzas del individuo.

En la *Psicología del desarrollo*, Piaget considera como el carácter fundamental de la adolescencia su inserción en la sociedad de los adultos, que supone una reorganización total de la personalidad y las transformaciones del pensamiento (la elaboración de las estructuras formales). La gran novedad reside en la posibilidad de manipular ideas (y no objetos). Elabora teorías, hace

proyectos para el futuro. Comienza a pensar en el futuro, en su programa de vida "adulto", al buscar introducirse en la sociedad de los adultos propone reformarla. Paulatinamente el trabajo con la realidad le permite rectificar su percepción de lo real hacia algo que puede elegir y transformar. La posibilidad de acercarse a lo real por propia reflexión y descubrimiento y no por sometimiento (Papalia y Olds, 1998).

Si bien, la crisis del adolescente evolutivamente es normal, dado que las reestructuraciones afectan a la personalidad global, nos encontramos ante una persona que sufre y que está realizando una tarea esencial: "Configurar su identidad e integrarse". Este es el momento más difícil para tomar decisiones. La tarea esencial del adolescente es crecer. Todo el transcurso de la existencia puede entenderse como un crecimiento, una pérdida y adquisición permanente y éste adquiere en la adolescencia mayor relieve. Involucra sentimientos de dolor y confusión, por lo que crecer es siempre angustiante, al tratar de ingresar en un mundo desconocido: el de los adultos.

El adolescente que se vuelve adulto pierde su infancia y a sus padres y éstos al niño. El signo distintivo de la tarea del adolescente es el desprendimiento de los lazos infantiles para poder hacer su inserción en el mundo adulto.

Por su parte, en la *Escuela Histórico-Cultural*, Vigotsky no define exactamente lo que es la adolescencia pero su aporte más difundido es la Zona de Desarrollo Próximo, la cual involucra la autonomía a la que todo adolescente desea llegar.

En esta zona se distingue entre el desarrollo real y el desarrollo potencial. Considera desarrollo real a aquel que coincide con nuestro nivel de competencia: lo que somos capaces de resolver solos, sin ayuda. Desarrollo potencial es aquel para el cual aún no hemos alcanzado un nivel de competencia autónoma, pero sí somos capaces con ayuda de los adultos o pares con mayor nivel de competencia.

Entre ambos se extiende una zona: la Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia entre lo que somos capaces autónomamente y lo que podemos con ayuda. Esta zona es la que define nuestros próximos aprendizajes y no es única, sino que hay tantas como competencias sean posibles (Vigotsky, 1979).

Finalmente, para el *Humanismo*, la adolescencia es el período en el que llega al máximo la necesidad de compartir y de agruparse. El adolescente forma su imagen y su sentido de la autoestima a partir de las relaciones de los demás hacia él.

De tal manera ha resultado tan interesante y fructífero el manejo de este enfoque con grupos de adolescente, que se comenta en el siguiente apartado la sustentación epistemológica, teórica y aplicada del enfoque.

CAPÍTULO 3

EL HUMANISMO COMO ENCUADRE FILOSÓFICO Y PSICOLÓGICO EN EL TRABAJO CON ADOLESCENTES

En las décadas de los cincuenta y sesenta apareció en los Estados Unidos la psicología humanística como tercera fuerza, junto al psicoanálisis y al conductismo. Se trata de una corriente psicológica que, limitada en principio a aquel país llegó a Alemania y al resto de Europa en los años sesenta.

3.1 Antecedentes históricos y filosóficos

Bugental formula por vez primera algo parecido a unos principios de la psicología humanística. Bajo el título Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology menciona cinco principios:

- Ψ En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes
- Ψ La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas
- Ψ El hombre vive de forma consciente
- Ψ El ser humano está en situación de elegir y decidir
- Ψ El ser humano vive orientado hacia una meta

Por otra parte poco a poco se formó un movimiento encabezado por Abraham Maslow. En 1949, Maslow se encontró por primera vez con Anthony Sutich. En 1954 empezaron, sobre la base de una lista de colegas interesados en enviar trabajos cuyas temáticas, como amor, creatividad, autonomía, crecimiento, etc., no se imprimían con agrado en las revistas de orientación conductista. En 1958, apareció en Inglaterra el libro Humanistic Psychology de John Cohen y un

año más tarde tuvo lugar en Cincinnati/Ohio el primer simposio sobre psicología existencial.

La palabra existencialismo ha tomado hoy tal amplitud y extensión que ya no significa absolutamente nada. Lo que complica las cosas es que hay dos tipos de existencialistas: los cristianos y los ateos. Ambos tienen en común simplemente que consideran que la existencia precede a la esencia.

Al concebir a un Dios creador, este Dios se asimila la mayoría de las veces con un artesano superior. La voluntad sigue más o menos al entendimiento y que Dios, cuando crea, sabe con precisión lo que crea y Dios produce al Hombre siguiendo técnicas y una concepción. Así el Hombre individual realiza cierto concepto que está en el entendimiento divino. En el siglo XVIII, en el ateísmo de los filósofos, la noción de Dios es suprimida, pero no pasa lo mismo con la idea de que la esencia precede a la existencia. El Hombre es poseedor de una naturaleza humana.

El existencialismo ateo declara que si Dios no existe, hay por lo menos un ser en el que la existencia precede a la esencia, un ser que existe antes de poder ser definido por ningún concepto y que este ser es el Hombre o la realidad humana. Significa que el Hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y que después se define. Si no es definible, es por que empieza por no ser nada. Así pues, no hay naturaleza humana por que no hay Dios para concebirla. El Hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo.

El Hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza y que es conciente de proyectarse hacia el porvenir. Así el primer paso del existencialismo es poner a todo Hombre en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia, el Hombre es responsable de todos los

Hombres. Cabe señalar que se ha hecho mención de la palabra *Hombre* como humanidad y no como género.

Hay dos sentidos de subjetivismo, el primero quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo y por otra, imposibilidad del Hombre de sobrepasar la subjetividad humana. El Hombre se elige pero también elige a todos los Hombres. De esta forma, somos responsables para nosotros mismos y para todos y creamos cierta imagen del Hombre que elegimos, es decir, eligiéndonos elegimos al Hombre. Esto permite entender la angustia, el desamparo, la desesperación. El existencialismo suele declarar que el Hombre es angustia. Esto significa que el Hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no solo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad.

El existencialismo se opone decididamente a cierto tipo de moral laica ya que nada se cambiará aunque Dios no exista. Es muy incómodo que Dios no exista, por que con él desaparece toda posibilidad de encontrar valores en un cielo inteligible. “Si Dios no existiera, todo estaría permitido”. Este es el punto de partida del existencialismo.

No hay determinismo, el Hombre es libre, es libertad. Si Dios no existe, no encontramos frente a nosotros valores u ordenes que legitimen nuestra conducta. El Hombre está condenado a ser libre: condenado, por que no se ha creado a sí mismo y sin embargo, libre, por que una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace.

El existencialista piensa pues, que el Hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar al Hombre. “El Hombre es el porvenir del Hombre”. Sea cual fuere el Hombre que aparece hay un porvenir por hacer, un

porvenir virgen que lo espera. Ninguna moral general puede indicar lo que hay que hacer; no hay signos en el mundo, soy yo mismo el que elige el sentido que tiene.

En lo que respecta al quietismo se puede decir que es una actitud de la gente que dice: los demás pueden hacer lo que yo no puedo. En el existencialismo solo hay realidad en la acción. El Hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida.

En realidad, para el existencialismo, no hay otro amor que el que construye. Lo que dice es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe la de dejar de ser héroe. Lo que tiene importancia es el compromiso total.

Por lo tanto no puede ser considerada como una filosofía de quietismo, puesto que define al Hombre por la acción, no hay doctrina más optimista, puesto que el destino del Hombre está en él mismo. Su punto de partida es la subjetividad del individuo. Luego para que haya una verdad cualquiera se necesita una verdad absoluta y esta consiste en captarse sin intermediario.

Esta teoría es la única que da una dignidad al Hombre, la única que no lo convierte en un objeto. Así el Hombre que se capta directamente por el *cogito* descubre también a todos los otros y los descubre como la condición de su existencia. El descubrimiento de mi intimidad me descubre al mismo tiempo el otro, como una libertad colocada frente a mí, que no piensa y que no quiere sino por o contra mí. La intersubjetividad y en este mundo decide lo que es y lo que son los otros.

Lo que el existencialismo tiene interés en demostrar es el enlace del carácter absoluto del compromiso libre por el cual cada Hombre se realiza al ejecutar un tipo de humanidad, compromiso siempre comprensible para cualquier

época y por cualquier persona y la relatividad del conjunto cultural que puede resultar de tal elección. La elección es posible en un sentido, pero lo que no es posible es no elegir (Sartre, 1999).

El movimiento apareció en realidad por vez primera con el nombre de psicología humanística, cuando en 1961 se publicó el primer número de *Journal of Humanistic Psychology* y un año más tarde se fundó bajo la presidencia de Maslow, la *American Association of Humanistic Psychology*.

La Psicología Humanística puede definirse como la tercera rama fundamental del campo general de la psicología y como tal trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis; por ejemplo, creatividad, amor, crecimiento, organismo, juego, humor, etc.

Además de los mencionados, se encuentran en las publicaciones *Journal of Humanistic Psychology*, correspondientes a los años 1961 a 1965, otros conceptos, como por ejemplo; salud, existencia personal, identidad, etc., Este nuevo comienzo psicológico contenía de forma implícita un desafío al psicoanálisis y otro al conductismo, ya que en una América en la que el espíritu pragmático de la era de Roosevelt se vinculaba con las corrientes humanísticas y en la que, sin embargo, en buena tradición newtoniana, el neopositivismo unido al pragmatismo exigía una metodología científica, rigurosa y estricta, no existía en principio interés alguno a las corrientes fenomenológicas.

Esto cambió en los años que siguieron a la fundación de la AAHP, aparecieron artículos en el *Journal of Humanistic Psychology*. En 1963 se celebró un simposio sobre conductismo y fenomenología: contraste de las bases de la moderna psicología; aparecieron las primeras recopilaciones acerca de la Psicología Humanística, y en 1970 se celebró, en Miami, el primer simposio internacional sobre el tema “psicología fenomenológica: implicaciones de la

fenomenología en la teoría y en la investigación”. Ese mismo año se convocó por vez primera en Ámsterdam una conferencia internacional sobre psicología humanística, con participantes provenientes de los EE.UU., Reino Unido, Países Bajos, Dinamarca, Suecia, Noruega, Bélgica, Francia, República Federal de Alemania, seguida, un año más tarde, por la segunda, celebrada en Würzburgo.

El creciente reconocimiento por parte del mundo especializado se expresó también en la elección de Abraham Maslow, en 1968, como presidente de la American Psychological Association (APA), la máxima organización de los psicólogos estadounidenses.

Finalmente, la creación de una sección de psicología humanística en el seno de la APA en el año 1971, significó el reconocimiento de esta tendencia psicológica también a nivel corporativo, formal y oficial.

En resumen la Psicología Humanista considerada como la tercera fuerza, apareció en parte como una rebelión contra la reducción psicoanalítica del Hombre a nada más que un vínculo, a menudo enfermo, entre los instintos caóticos y las fuerzas sociales represivas; y contra la fría deshumanización del Hombre que realizaban los conductistas “al rebajarlo al estatus del problema técnico a resolver, en nada diferente a un perro a adiestrar” (Kopp, 1999, p. 204).

Tres de los líderes más característicos del movimiento han sido Abraham Maslow, Carl Rogers y Fritz Perls, los cuales se mencionarán con más detalle a continuación.

3.2 Maslow y la Psicología Humanista

Abraham Maslow fue uno de los primeros psicólogos que vieron que había sido un error estudiar únicamente gente enferma, situaciones problemáticas e infelicidades, por lo que él optó por estudiar la cara creativa y a favor de la vida del

Hombre, en parte para reajustar el desequilibrio derivado del anterior énfasis en lo patológico. También reaccionó contra el movimiento de someter el estudio del Hombre al modelo de las ciencias físicas y se interesó por la persona como un ser singular y único cuya humanidad no debía perderse al servicio de alguna concepción científicamente previsible y objetiva que diluye los colores de la vida (Kopp, 1999).

Acentúa la importancia de la experiencia subjetiva y la percepción única de la realidad que cada persona mantiene y al fundar el movimiento conocido como Psicología humanística, trató de subrayar, antes que cualquier otro aspecto, el elemento positivo, creativo y único acerca de los seres humanos.

Maslow considera que las personas tienen la capacidad y la necesidad de lograr la autorrealización, pero sugiere que las personas fracasan en obtener su potencial humano completo debido a la presencia de las necesidades no cubiertas y no tanto por la incongruencia entre la autoexperiencia y la experiencia organísmica (Bernstein, 1982).

Para Maslow estas necesidades forman una jerarquía que incluye los requisitos fisiológicos básicos (como la comida y el agua) con los que cada persona nace, así como los requisitos de un nivel superior como la seguridad, amor, pertenencia, autoestima y finalmente, la autorrealización. En este esquema, la satisfacción de cada nivel de necesidades debe ser precedida por la satisfacción de todas las necesidades de los niveles inferiores. Por lo tanto, aunque cada persona contiene el potencial para la autorrealización, no se puede buscar expresar ese potencial si las necesidades de los niveles inferiores permanecen insatisfechas.

Maslow señala que la mayoría de las personas están buscando satisfacer las necesidades que se encuentran por debajo del nivel de la autorrealización y que por lo tanto se orientan hacia aquello que no poseen. Se refirió a esas

personas como individuos “motivados por deficiencias”. La mayoría de las necesidades insatisfechas en nuestra cultura generalmente tienen que ver con la seguridad, el amor, la pertenencia y autoestima. Tal es el caso de los adolescentes, que en esta etapa expresan sentimientos tales como: “nadie me quiere”, “nadie me comprende”, “todos están en mi contra” desarrollando una baja autoestima llevándolos a actitudes como: “no puedo”, “no soy capaz”, etc. Por su parte, Corchado (2001) señala que el postmodernismo ha provocado que la sociedad y en este caso los adolescentes, ya no busquen relaciones personales, pues están inmersos en los videojuegos, medios de comunicación y actualmente en Internet (E-mail, chat), lo cual ha conducido a no satisfacer las necesidades de pertenencia y seguridad.

De acuerdo con Maslow, a menudo se producen conductas adultas basadas en una búsqueda de satisfacer esas necesidades en una forma “neurótica”, perturbada, o, en otras palabras, problemática. Al respecto, Maslow (1982) consideró la neurosis que se relaciona con los desórdenes espirituales, con la pérdida de significado, con las dudas acerca de los objetivos de la vida, con la aflicción y el coraje, por la pérdida de un amor, con la forma diferente de ver la vida, con la pérdida del valor o la esperanza, con la pérdida de la fe en el futuro, con el disgusto por uno mismo, con el reconocimiento de que nuestra vida se está desperdiciado o de que no hay posibilidad de alegría o de amor, etc. Maslow más que llamarle “neurosis”, la concibe como “humanidad disminuida”.

En algunos casos, las necesidades de orden inferior se encuentran satisfechas de manera adecuada conforme se desarrolla la persona y por lo tanto la liberan para la búsqueda de la necesidad más alta: la autorrealización. Estas personas gozan de una posición en la cual pueden centrarse en lo que pueden *ser* y no en lo que no *tienen*. A esto Maslow le llamó “motivación de crecimiento” (Bernstein, 1982).

Esta minoría afortunada por experimentar comúnmente el potencial pleno de la calidad del ser humano y debido a que no están encadenados por una preocupación acerca de las necesidades de niveles inferiores, se pueden dedicar a la expansión de su potencial en el contexto de la búsqueda de tales abstracciones como la verdad, la belleza y la bondad. Las elevaciones experimentales momentáneas o *experiencias cumbre*, en las que se alcanza la autorrealización, son comunes para estas personas y representan lo mejor del ser humano. Estas experiencias cumbre son por lo general transitorias y breves. Maslow (1982) menciona que la “experiencia cumbre” es una emoción aguda, climática y momentánea, que debe dar lugar a una serenidad sin éxtasis, a una felicidad más tranquila y a los placeres intrínsecos de la cognición clara y contemplativa de los más elevados bienes.

Maslow (1982), señala que todos tenemos un impulso de mejorarnos, un impulso hacia una mayor realización de nuestras potencialidades, hacia la autorrealización, hacia la plena humanidad o la plenitud humana, pero ¿qué nos detiene? Es el llamado “complejo de Jonás”, es decir, “miedo a la propia grandeza” o “evasión del propio destino”. Por lo general tenemos miedo de llegar a ser aquello que hemos vislumbrado en nuestros más perfectos momentos, cuando hemos estado en las más perfectas condiciones o en las ocasiones de mayor valentía. Disfrutamos y a pesar de ello nos asustan las posibilidades divinas que vemos en nosotros mismos en esos momentos cumbre y que incluso nos estremecemos de temor ante esas mismas posibilidades.

Maslow subraya la importancia de prestar ayuda a las personas que sufren para que se sobrepongan a los obstáculos que les impiden el crecimiento natural y que en última instancia los conducirá a su felicidad y plenitud. Por lo que Maslow, presenta ocho maneras para llegar a la autorrealización, lo cual es una de sus aportaciones más valiosas a la Psicología humanista:

1. *Autorrealización significa experimentar plena, vívida y personalmente, una total concentración y abstracción:* Es decir, en este momento de experiencia, la persona es total y plenamente humana. En el caso del adolescente, al experimentar una etapa de crisis, no experimenta la plenitud humana.
2. *Pensar en la vida como un proceso de constante elección.* Puede haber un momento de duda, inseguridad o de temor, pero al vencerlo está del otro lado la elección hacia el desarrollo. La autorrealización es un proceso progresivo, ya que significa hacer cada una de las elecciones en un momento dado (mentir o ser honesto, robar o no robar, etc.) y hacerla como una elección hacia el desarrollo. En el caso de los adolescentes las elecciones suelen hacerse de manera superficial, sin tomar conciencia de las posibles consecuencias, tales como, irse de “pinta”, consumir bebidas alcohólicas, fumar e incluso tener relaciones sexuales.
3. *Autorrealización implica que existe un yo a realizar.* La mayoría de las personas, casi todo el tiempo (sobre todo los adolescentes) no se escuchan a sí mismas, sino más bien escuchan la voz introyectada de mamá o papá o la voz de lo establecido por los mayores, de la autoridad o de la tradición. El humanismo permite al adolescente profundizar en el autoconocimiento y por lo tanto tomar sus propias decisiones de acuerdo a sus gustos e intereses, por ejemplo, la elección vocacional, en la que algunos padres opinan de acuerdo a sus preferencias y las cuales no coinciden con las del adolescente.
4. *Ante la duda, ser honesto, en lugar de no serlo.* Con frecuencia cuando estamos ante la duda no somos sinceros, fingimos y adoptamos poses. Buscar dentro de uno mismo las respuestas, implica tomar una responsabilidad y cada vez que la asumimos hay una realización del

Yo. Se ha observado que el adolescente constantemente se enfrenta a situaciones en las que se muestra inseguro a la reacción de sus padres, por lo que decide no ser honesto.

5. *Uno no puede elegir sabiamente su propia vida a menos que se atreva a escucharse a sí mismo, a su propio yo, en cada momento de su vida y a decir con toda calma “no, no me gusta esto ni aquello”. Se debe enseñar a la gente a escuchar su propio gusto, ya que la mayoría no lo hace, por ejemplo, cuando en una galería se encuentra uno ante una pintura incomprensible, rara vez se escucha decir: “esta pintura es incomprensible”. El hacer una declaración sincera implica atreverse a ser diferente, impopular o inconforme. Frecuentemente el adolescente se encuentra ante la disyuntiva de elegir entre lo que él quiere y lo que dicta su grupo de amigos o adultos, sin embargo, también es criticado cuando se atreve a ser diferente de lo que sus padres o la sociedad establece.*

6. *La autorrealización no sólo es un estado final, sino también un proceso de realización de las propias potencialidades en cualquier momento y en cualquier grado. No necesariamente significa hacer algo extraordinario, sino pasar por un periodo de preparación difícil y exigente para realizar las propias posibilidades; significa tratar de hacer bien lo que uno quiere hacer y desear ser de primera categoría o tan bueno como se pueda.*

7. *Las experiencias cumbre son momentos pasajeros de autorrealización. Son momentos de éxtasis que no pueden comprarse, no pueden garantizarse y tampoco pueden buscarse. Todos tienen experiencias cumbre pero no todos lo saben. Uno debe ser “sorprendido por la dicha” e incluso preparar las condiciones necesarias de tal manera que las experiencias cumbres sean más probables. Los adolescentes pueden*

experimentar sus experiencias cumbre cuando obtienen un logro personal o en la convivencia con sus amigos.

8. *Descubrir quién es uno, qué es, qué le gusta, qué le disgusta, qué es bueno y malo para uno, hacia dónde se dirige y cuál es su misión.* Es identificar las defensas y encontrar el valor para vencerlas. En este punto, se hablará sobre un mecanismo de defensa presente en los adolescentes de hoy en día: la desacralización. En este mecanismo, los adolescentes desconfían de la posibilidad de los valores y de las virtudes, se sienten defraudados o frustrados en su propia vida, por ejemplo, los adolescentes que tienen padres aturdidos y a quienes no les tienen respeto, padres que están confundidos acerca de los valores y quienes con frecuencia están aterrados con sus hijos y nunca los castigan o les impiden hacer cosas incorrectas. Esta es una situación en la que los adolescentes desprecian a sus mayores ya que han aprendido a generalizar, pues no escuchan a ningún adulto. La autorrealización significa vencer este mecanismo de defensa.

3.3 Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona

Carl Rogers presentó una imagen del Hombre más optimista. Es menos teórico y más práctico. Su mayor contribución a la Psicología humanista es la Psicoterapia Centrada en el Cliente. Su foco está en el cliente, el conflictivo que busca ayuda. Al principio de su carrera, a Rogers le disgustó que el rol del consejero estuviera definido como distante y superior, como la autoridad experta que hace interpretaciones. Veía al cliente y al terapeuta iguales y de ese modo, pensó que la actitud del analista debía ser respetuosa, abierta y permisiva. Su orientación debía ser fenomenológica en el sentido que debía abrirse al mundo tal como lo experimentaba el cliente, en vez de “a la realidad” es decir, como una pantalla para los “ocultos” fenómenos inconscientes (Kopp, 1999).

Rogers pensó que cualquier diagnóstico sobre el cliente era presuntuoso y negativo, en cambio, el analista no directivo trata al paciente con una incondicional consideración positiva y respeta los sentimientos del cliente. Le puede demostrar que le entiende y le ayuda a entender sus propios sentimientos con más claridad al reflejar de una manera no enjuiciadora lo que el cliente ha dicho.

Entre los supuestos básicos de Rogers (1951), se encuentran los siguientes:

1. *“Cada individuo existe en un mundo de experiencias cambiantes del cual él es el centro”*. El ser humano se concibe como el centro y alrededor de él se presentan circunstancias o experiencias que cambian continuamente.
2. *“El organismo reacciona al campo tal como él lo experimenta y percibe”*. El individuo reaccionará a las circunstancias de acuerdo a como las percibe.
3. *“El organismo reacciona a su campo fenomenológico como una totalidad organizada”*. Debido a que el individuo es un todo, no puede separar las áreas de su vida (social, emocional, intelectual, sexual, etc.) al reaccionar ante cierta situación.

De acuerdo a lo anterior, Rogers supone que las personas poseen una motivación o tendencia innata hacia el crecimiento, a la que denomina autorrealización. Se considera que esta motivación es suficiente como para explicar la aparición de toda conducta humana, desde la búsqueda de alimentación básica hasta los actos más sublimes de creatividad artística. La autorrealización se define como “la tendencia directiva que es evidente en toda la vida orgánica y humana; la propensión a desarrollarse, a extenderse, a expandirse, a madurar; la disposición a expresar y activar todas las capacidades del organismo” (Rogers, 1961, p. 351). Rogers, por consiguiente, considera que toda la conducta humana, tanto la problemática como la no problemática, refleja los esfuerzos del individuo para lograr la autorrealización en un mundo que él

persigue de una manera única. Estos esfuerzos comienzan desde el nacimiento y continúan a través de toda la vida; algunas veces no encuentran obstáculos y logran el éxito, pero también pueden ser frustrados y producir resultados problemáticos (Bernstein, 1982).

En la descripción que Rogers da del proceso, el crecimiento de una persona y sus interacciones con el ambiente que lo llevan a un desarrollo, se ven acompañados por una diferenciación entre el “sí mismo” y el resto del mundo. Como resultado, la persona reconoce que una parte de sus experiencias pertenecen al “yo” o “mí”. Según Rogers, todas las experiencias de una persona, inclusive las experiencias del “sí mismo”, se someten a una evaluación; esta valoración depende de que tan consistentes o inconsistentes sean las experiencias con la tendencia de autorrealización. Por ejemplo, el adolescente constantemente se encuentra frente a las evaluaciones que los adultos hacen de su persona, de su educación, costumbres, valores, etc. sin embargo, a medida que va creciendo, el adolescente comienza a formarse sus propios criterios, sobre estos y otros aspectos de su vida, diferenciando el “sí mismo” del de los demás. La evaluación a la que el adolescente somete todas estas apreciaciones depende, por lo tanto, de que tan constante sea su tendencia a la autorrealización y de esa manera podrá evaluar como positiva o negativa cualquier experiencia.

Las evaluaciones se realizan parcialmente con base en los sentimientos directos u organísmicos y parcialmente con base en los juicios realizados por otras personas. Por lo tanto, el “sí mismo” o “autoconcepto” surge como un conjunto de experiencias evaluadas cuyo valor positivo o negativo a menudo se ven influenciadas por los valores y las opiniones de las demás personas. En algunas ocasiones, estas influencias socializantes poseen un gran valor en el proceso de integrar al individuo (durante su desarrollo) a la sociedad, especialmente cuando los juicios de los demás coinciden con los sentimientos organísmicos.

Sin embargo, de acuerdo con Rogers, las personas valoran tanto la estimación que obtienen de las otras personas, que a menudo buscarán lograrla aún cuando requiera pensar y actuar en una forma que sea inconsistente o incongruente con la experiencia organísmica y el motivo de autorrealización. Esta tendencia se fomenta a través de las condiciones de valor, las cuales constan de circunstancias en las cuales una persona sólo obtiene la estima positiva de los demás (y en última instancia, la aprobación propia) si se exhiben ciertas conductas, valores, actitudes y creencias aprobadas. Por lo general, los padres, la familia y otros agentes sociales son los que primero establecen estas condiciones, pero posteriormente el individuo las mantiene de manera interna (Bernstein, 1982). Algunos adolescentes, por ejemplo, se integran en grupos dedicados al pandillerismo, drogadicción, robo, etc. con el fin de sentirse aceptados y amados, no importando que esto vaya en contra de su tendencia autorrealizante, obteniendo solo la estima por parte de sus iguales y no de los padres, la familia y la sociedad. En cambio cuando sus conductas son socialmente aprobadas, obtienen la estima por parte de los padres y de la sociedad, reforzando, al mismo tiempo, su propia aprobación y autoestima. Esto lleva constantemente al adolescente al dilema de poder elegir entre el aprecio y estima de sus padres y el de su círculo de amigos, los cuales habitualmente no coinciden en sus opiniones.

La persona que se enfrenta a las condiciones de valor probablemente se siente incómoda. Si se comporta con el fin de agradar a las demás personas, puede hacerlo a expensas de su crecimiento personal, como en el caso de una mujer que cumple con el papel tradicional de ama de casa a pesar de que tiene deseos de hacer otras cosas o cuando un adolescente disminuye su rendimiento escolar (no entrega tareas, no participa en clase, etc.) con el fin de que sus compañeros o grupo de amigos no lo etiqueten como “matado” o “nerd”. Por otro lado, la manifestación de los sentimientos, valores y conductas auténticas que difieren de las condiciones de valor tienen el riesgo de llevar a la pérdida de la estima positiva de los demás y de sí mismo. Rogers considera que para reducir, prevenir o evitar la incomodidad que surge a partir de esta incongruencia, el

individuo puede distorsionar la realidad o su experiencia de ella de una manera que las otras personas perciban como problemática.

De esta manera, se puede afirmar que Rogers sustenta: “si un individuo experimentara sólo la estima positiva incondicional no se desarrollarían las condiciones de valor, la autoestima no estaría en contraposición a la evaluación orgánica y el individuo continuaría adaptado psicológicamente y estaría funcionando plenamente” (Rogers, 1959, p. 224). Aún cuando estas condiciones óptimas no se hayan alcanzado en el pasado, si se establecen en el presente pueden ayudar a la persona y de manera consecuente con esta premisa.

Rogers desarrolló una aproximación terapéutica que emplea la estima positiva incondicional, es decir aceptar al Otro tal como es, sin juzgarlo o evaluarlo y otros factores, como son la empatía y la congruencia, para ayudar a las personas a reducir la incongruencia sin verse obligados a distorsionar la realidad (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998), las cuales se describirán brevemente a continuación:

- 1) *Aprecio positivo incondicional*. Esto significa que no deben existir condiciones para la aceptación, por ejemplo, “Te quiero solamente si haces esto o aquello”. Existe aceptación para los sentimientos positivos y negativos. Este aprecio no es absoluto, es decir, todo o nada, sino una cuestión de grado en cualquier relación. Cuando la persona se siente apreciada incondicionalmente, está cada vez más dispuesta a explorar su propio mundo y comunicar estas experiencias con menos dificultad. Esta actitud, se puede comparar con la de un padre o una madre que ama y aprecia a su hijo como persona, tal como él es, sin importar el comportamiento que tenga en ese momento.
- 2) *Congruencia o autenticidad*. Esto significa facilitar el crecimiento del otro cuando somos auténticos o transparentes. La relación que se da es de persona a persona, sin esconderse detrás de un rol o papel social. Implica darse cuenta

de los propios sentimientos, poder vivírselos y comunicarlos si resulta apropiado. La autenticidad no significa impulsividad, por lo que no debe confundirse con una “franqueza” hiriente, en la que se le dice al otro todo lo negativo sin antes detenerse a valorar que está pasando con la propia persona. Al hablar francamente de nuestros sentimientos reales, debemos apropiarnos de lo que decimos y no atribuírselo al otro. La autenticidad no debe ser fingida, pues resulta más desfavorable que la falsedad abierta.

3) *Empatía*. Esta es probablemente la actitud que más favorece el crecimiento. En palabras de Rogers sería: “sentir el mundo privado de la otra persona como si fuera el propio, pero sin nunca perder la cualidad del ‘como si’” (Lafarga y Gómez, 1982, p. 84). Por ejemplo, siento tu enojo como propio, pero no se mezcla con el mío. El solo intento de entender al otro ayuda, ya que si trato de comprender, el mensaje es que los sentimientos y significados del otro son algo que vale la pena entender. Ser empático es comprender al otro desde su propia manera de ver y vivir sus experiencias, poniéndose “en sus zapatos”, tratando de comprender sus significados, ideas, sentimientos y conductas desde su marco personal de referencia. Cabe aclarar que nadie es 100% empático ni lo es en todo momento, cada individuo lo es en distintos grados. Pero la habilidad empática es algo muy susceptible de desarrollo.

Estas tres actitudes se influyen mutuamente, ya que no se puede ser congruente si no hay una aceptación de sí mismo, es decir, si no existe un buen grado de autoaceptación y autocomprensión, se tenderá a la defensa cuando surja algo amenazante para la imagen propia, lo cual dificultará ser auténtico o congruente y por lo tanto, no se podrá comprender al otro como es.

3.4 Fritz Perls y la Psicología Gestalt

Friedrich S. (Fritz) Perls era un psiquiatra europeo que experimentó el deseo de trascender su entrenamiento psicoanalítico original. Su insatisfacción

inicial con la teoría y terapia freudiana tradicional se hizo evidente en su libro de 1947 *“El ego, el hambre y la agresión: una revisión de la teoría y método de Freud”*. Como otros autores que elaboraron su teoría partir de la de Freud, Perls consideraba que se exageraba la importancia de los otros instintos sexuales y se menospreciaba el factor que él denominó *Hombre*: un instinto o tendencia hacia la autoconservación y autorrealización (crecimiento). Como Freud, Perls acentuó la función del ego para facilitar el crecimiento y la autoconservación de cada persona al mediar entre las necesidades individuales internas y las exigencias del ambiente. Sin embargo, él no consideraba el ego como una estructura o cosa psíquica, sino un proceso cuya meta (inalcanzable) era la reducción de la tensión entre la persona y el ambiente (Bernstein, 1982).

Idealmente, a medida que continúa este acto del que se pretende lograr un equilibrio de hecho inasequible, el individuo crece psicológicamente: la persona encuentra nuevas formas para satisfacer sus necesidades internas mientras se vuelve cada vez más conocedor de los requisitos del mundo externo y más hábil para enfrentarlos. Para que este proceso de crecimiento óptimo ocurra de una forma continua, la persona debe mantenerse consciente de sus necesidades y sentimientos internos y del ambiente. Sin embargo, ya que al atender y organizar sus percepciones internas y externas se considera que cada persona es un participante activo y debido a que la tendencia para evitar los conflictos y mantener la tensión lo más baja posible puede hacer que algunas percepciones sean más cómodas que otras, el conocimiento de cada persona se puede convertir en incompleto, distorsionado o distribuido de una manera inadaptada. Cuando esto ocurre, se detiene el crecimiento y comienzan los problemas.

De acuerdo con Perls, cuando la evitación de un conflicto perturba el conocimiento, los síntomas clásicos de la neurosis y las defensas neuróticas aparecen. La ansiedad intensa acerca de estar lejos de casa, por ejemplo, puede manifestarse cuando una persona proyecta sus sentimientos hostiles (generalmente separados del conocimiento) hacia los demás y por lo tanto de esta

forma provoca que las otras personas le parezcan hostiles. Otra posibilidad es que la misma persona atienda selectivamente a los riesgos cotidianos que comúnmente nos rodean a todos y “debido a que el mundo es tan peligroso” no quiera salir a la calle. Cuando las confusiones del conocimiento se tornan severas, puede darse una pérdida de contacto con la realidad y los síntomas psicóticos consiguientes (Bernstein, 1982).

Por lo anterior, Perls figura como el fundador de la “terapia Gestalt” cuyo objetivo es que la persona inicie nuevamente su crecimiento y reestablezca sus procesos de conocimiento (Quittman, 1989). La terapia Gestalt, es un complejo “no sistema” teórico que se aparta radicalmente de sus raíces psicoanalíticas, diferenciándose por medio de la concepción alemana de la Psicología Gestalt. Esto último pone de manifiesto el hecho de que percibimos de forma organizada partes significativamente relacionadas con el todo y con una interacción dinámica entre la figura que enfocamos y el fondo que le sirve de contexto.

Perls, trabajaba a menudo con un grupo en el que invitaba a un participante por vez a sentarse en la silla conocida como “asiento caliente” a fin de que tratara de elaborar algún problema personal, enseñándoles que “nada existe sino aquí y ahora”; señala que sólo necesitamos tomar conciencia de *cómo* rechazamos el ser libres y no importa el *por qué*. En estos grupos, Perls intentaba alejar a las personas de palabras intelectuales, ayudándoles a dejarse llevar por el poder del momento. Los problemas neuróticos eran vistos como asuntos inconclusos que sólo se pueden resolver en el presente. Todos los elementos necesarios están presentes, pero nos abstenemos de sentirlos e integrarlos por medio de fantasías inaceptadas o haciendo que nuestros cuerpos expresen estos sentimientos por medio de posturas y movimientos que luego se pueden ignorar (Kopp, 1999).

Al respecto, Perls (1994) menciona que el neurótico es por definición, una persona cuyas dificultades hacen que su vida presente sea un fracaso. Es una persona que está crónicamente decidida a autointerrumpirse, que tiene un sentido

de la identidad inadecuado y por lo tanto no logra distinguirse a sí mismo del resto de las personas; tiene medios inadecuados de autoapoyo, cuya homeóstasis psicológica está descompuesta y su comportamiento es el resultado de esfuerzos mal dirigidos. Por lo tanto, una aportación importante de Perls, mediante la terapia gestáltica, es que el individuo aprenda a vivir el presente, es decir, en el “aquí y ahora”. El individuo no debe hablar de sus traumas, problemas y recuerdos del pasado, sino que debe revivenciarlos como asuntos incluidos en el presente, pues debe tomar conciencia que si sus problemas realmente son cosas del pasado, ya no serían problemas y ciertamente no serían parte del presente.

Perls no sólo enseñaba, sino que demostraba vívidamente su convicción de que nadie fue puesto en este mundo para cumplir con las expectativas de los demás. Su mayor genio estriba en su instinto creativo para crear modos que desarmaban a la gente, que superaban sus palabras vacías y sus convencionalismos sociales a fin de ayudarles a que dejarán de estar paralizados.

3.5 Goldstein y el Enfoque Holístico

Según Quittman (1989), para Goldstein es importante contemplar por separado el espíritu y la vida; los concibe en último extremo como una unidad, en la que están referidos uno al otro a través de una “tensión”, la cual rechaza una superioridad de uno sobre el otro y comprendidos en mutua dependencia: “el espíritu no desmiente a los sentidos sino que ayuda, mediante la formación de los fenómenos que aparecen en ellos, a crear la adaptación en la que pueden estar unidos la naturaleza y el espíritu, separados por nosotros de manera artificial mediante la contemplación aislada. En esta adaptación se realiza todo ser humano... la negación es solamente el paso hacia un ser superior, hacia el propio ser, en el que el espíritu y la vida se tornan activos en unidad” (p.78). Goldstein habla de la tendencia a realizarse de acuerdo con las circunstancias, lo que siempre aparece sobre la base de la “tensión”, a partir de la cual se hace el propio ser, que siempre es positivo.

En este contexto, Goldstein distingue al ser humano del animal, ya que señala que la atención no consta de una sensación de amenaza o de miedo, como en el caso del animal, sino que se hace consciente y aparece en forma objetiva. Posibilita de este modo una toma de posición completamente distinta, que se presenta en el fenómeno del pánico y en el de la libertad, de realizarse, a pesar del peligro y de dar forma al mundo. Esta formación del mundo, lo que denominamos cultura, se comprende únicamente desde la acción común del "espíritu" y la "esfera vital", es decir de la totalidad unitaria del ser humano.

Goldstein (1940) señala que el organismo se mueve siempre, en un estado de tensión entre el "ser en orden" y el "ser en desorden"; a este estado de tensión lo denomina "catástrofe", que se produce cuando el organismo choca en lucha productiva con el mundo. Este proceso, conduce finalmente a la autorrealización, la cual va acompañada por la inclusión y la transformación del mundo. Esta intranquilidad permanente es, para Goldstein, un elemento esencial de una personalidad que se autorrealiza (En Quittman, 1989).

De esta manera, se puede resumir la aportación de Goldstein para la Psicología humanista, en los siguientes puntos:

1. *Elección y decisión como característica existencial del ser humano.* Goldstein defiende la concepción de que la elección y la decisión no sólo representan una posibilidad de la existencia humana, sino que el ser humano, a causa de estar ligado con el mundo, así como de la tendencia de su organismo a la autorrealización, se encuentra ante la necesidad de tener constantemente que elegir y decidir.
2. *Autorrealización como proceso organísmico y unitario.* Para Goldstein el motivo principal de la vida humana es la autorrealización; rechaza la suposición de varias motivaciones, es decir, describe a un ser humano que está, permanentemente orientado al desarrollo de las posibilidades que residen en su interior; mediante este motivo principal se determinan la dirección del

desarrollo (del desorden al orden) como también se pone de manifiesto que el proceso de autorrealización es un proceso unitario y total.

3. *Placer por la tensión.* Una parte esencial del proceso de autorrealización es la confrontación con el entorno que conduce a catástrofes.

4. *Referencia a los principios de la Gestalt.* Goldstein integra esencialmente dos principios de la Gestalt en su teoría de organismo: el “fenómeno de figura y fondo” y la “tendencia hacia una buena Gestalt”.

5. *Comprensión fenomenológica de la ciencia.* La forma que tenía Goldstein de acercarse a la ciencia era fenomenológica. Su análisis no comenzaba con datos sueltos que se llevaban más tarde a un contexto, en forma de una conclusión inductiva, sino por el contrario, el análisis comienza con todo el organismo, que se investiga después en sus diferentes partes; cada uno de los aspectos parciales siempre se investiga bajo la premisa de su pertenencia a todo el organismo. Se rechaza con claridad el procedimiento atomístico.

Por esta posición de Goldstein, es que se le considera como e“padre” de la Psicología humanista. Él fue quien llevó en 1935 a los EE.UU. una teoría del Hombre influida por la filosofía existencialista como por la Psicología de la Gestalt. Su discípulo más importante fue Fritz Perls, el cual fue abordado anteriormente.

Al abordar el encuadre humanista el trabajo con adolescentes, se rescatan procesos que lo humanizan, que lo hacen vivir plenamente su experiencia. El autoconocimiento, el darse cuenta de su momento de vida y de sus necesidades, son eficazmente trabajados desde la perspectiva humanística y se deduce que, el proceso de autoestima en el ser humano forma parte esencial de la experiencia adolescente, tal como se describe en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 4

LA AUTOESTIMA EN EL ADOLESCENTE

La calidad de vida personal está notablemente influida por la forma como cada persona se percibe y se valora a sí misma. Esta valoración que cada individuo hace de sí mismo es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de autoestima.

4.1 Conceptos

Varios autores definen la autoestima como los pensamientos que uno tiene sobre sí mismo, la satisfacción personal del individuo consigo mismo. Estos pensamientos son el centro organizador de todos los sentimientos. Dado que la autoestima corresponde a un aspecto complejo de la personalidad, han sido muchas las definiciones dadas a este término.

Según el criterio de algunos autores, que se mencionarán a continuación, la autoestima está constituida por un componente actitudinal, referido a la percepción valorativa que el sujeto tiene de sí mismo. Se trata por consiguiente del aspecto emocional, de la amplia gama de conceptos que forman la imagen de uno mismo.

Para Ortuño (1978) la autoestima “es el resultado del valor positivo o negativo que tiene cada uno de estos conceptos para el individuo como producto del placer o displacer que ha experimentado a través de su comportamiento y según sus experiencias y escalas de valores”.

Coopersmith (1967), se refiere a la autoestima como la evaluación que el individuo hace y mantiene cotidianamente con respecto a sí mismo, o sea, expresiones y actitudes de aprobación o desaprobación, indica la amplitud de la cual el individuo se cree capaz, importante, feliz y digno.

Para William James (1963) la autoestima es el valor de los sentimientos hacia sí mismo, los cuales están determinados por el área que va del talento actual a las potenciales supuestas.

La palabra autoestima está compuesta por dos conceptos: "auto" que alude a la persona en sí y por sí misma y "estima" que alude a la valoración. Por lo tanto podemos definir la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma (Romero, 1992).

La autoestima no sólo es conceptuarse a uno mismo con una imagen adecuada, sino que es la valoración que el sujeto hace de sí mismo en un momento de la vida, en relación con sus aspiraciones, circunstancias y objetivos que derivan del ideal del YO (Escamilla, 1996). Es un concepto una actitud, un sentimiento, una imagen y esta representada por la conducta. Es un factor de sentirse bien, basado en confianza de uno mismo (Field, 1996). Es el aceptarse tal y como eres, reconocer en ti a un ser humano valioso y digno de respeto, es saber que mereces amar y ser amado, ser feliz y tener una buena vida.

En la actualidad, científicos del desarrollo humano; como Perls, Elkins, Rogers, Maslow, Bettelheim, afirman que la autoestima es una parte fundamental para que el hombre alcance su plenitud y autorrealización (plena expresión de sí mismo).

Tomando en cuenta las definiciones anteriores se considera como autoestima, los sentimientos y actitudes de la persona hacia sí misma. La persona, en su evaluación de sí misma, puede verse con orgullo o vergüenza, considerar que posee valor o falta de él.

Las actitudes con relación a sí mismo incluyen también creencias, convicciones, ideales, aspiraciones y compromisos (Jersil, 1965). De acuerdo con algunos estudios citados por Ortuño (1978) las personas con autoestima alta,

presentan una serie de características tales como: mayor control de sus impulsos, se autoreforzan con mayor frecuencia, refuerzan a otros mas a menudo, se autoafirman, son persistentes para la búsqueda de soluciones constructivas, son poco agresivos, tienen una actitud positiva hacia su propio cuerpo.

La autoestima se desarrolla cuando se han satisfecho adecuadamente las necesidades primarias de la vida, puede desarrollarse convenientemente cuando los niños y adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos:

- Ψ *Vinculación*: resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás los consideran de igual forma.

- Ψ *Singularidad*: resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.

- Ψ *Poder*: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

- Ψ *Modelos o pautas*: puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.

Estas cuatro condiciones deben estar siempre presentes para que se desarrolle y se mantenga la autoestima (Escamilla, 1996).

4.2 Modelos

Para tener una buena autoestima como lo mencionó Proto (1993), el adolescente debe disponer de ejemplos o modelos humanos que le sirvan de punto de referencia para desarrollar valores significativos, objetivos, ideales y exigencias personales.

Proto (1993) afirma que los *modelos humanos* adecuados ayudan a los adolescentes a responderse preguntas como éstas:

- ¿Cómo debo ser? ¿Cómo papá o mamá, o cómo mi profesor preferido? ¿El modelo debe ser mi hermano mayor?
- ¿Cómo debo actuar? ¿Sé como ser una señorita bien educada y de buen aspecto? ¿Quiero actuar así? ¿Puedo ser tan fuerte como papá ante las grandes dificultades?
- ¿A quién respeto? ¿A quiénes considero mejores en la vida? ¿Cuáles son las cualidades que más me impresionan de estas personas? ¿Cuáles de estas personas me influyen y de qué manera?
- ¿Hacia quién puedo volverme cuando necesite ayuda? ¿Quién puede echarme una mano cuando me encuentro en un aprieto?
- ¿Qué se espera de mí? ¿Mis padres esperan de mí un rendimiento mediocre o excelente? ¿Cuánto me exige cada profesor en el colegio?

Los *modelos filosóficos* adecuados pueden ayudar a los adolescentes a resolver cuestiones tales como:

- ¿En qué creo? ¿Pienso que la democracia es la mejor forma de gobierno? ¿Creo en Dios? ¿Me parece bien la pena de muerte, las relaciones prematrimoniales, etcétera?

- ¿Qué es lo que está bien? ¿Está bien decir siempre la verdad? ¿Está bien romper una promesa? ¿Está bien seguir las reglas impuestas por mis padres si yo creo que son irracionales
- ¿Qué es verdad y cómo puedo saberlo? ¿Puede algo ser verdad para otros, pero no para mí? ¿Son auténticos mis sentimientos?
- ¿Hacia dónde voy? ¿Hay para mí dirección específica, un propósito especial? ¿Qué deseo para mí cuando tenga veinticinco años?
- ¿Qué es lo importante para mí? ¿Necesito amor? ¿Cómo puedo obtenerlo? ¿Quiero fama y dinero?
- ¿Cómo valoro a mis amigos y a mis padres?
- ¿Cuál es el significado de las cosas y en qué cosas tengo fe? ¿Hay un orden superior en el universo o es todo azar? ¿Por qué nacen personas con defectos y deformidades? ¿Por qué debemos morir?.

Los modelos filosóficos que proporcionan la filosofía, las costumbres sociales y la religión familiar, suelen fundirse y solidificarse en el espíritu del adolescente.

Los *modelos prácticos* adecuados son estructuras mentales que ayudan a los adolescentes a resolver cuestiones como éstas:

- ¿Cómo hago esto? ¿Cómo debo reunir todos los factores para que esta máquina, este problema, esta situación salga adelante?
- ¿Cuánto me exijo? ¿Cuántas veces debo repetir algo y con qué porcentaje de éxitos?
- ¿Dónde me pongo el límite? ¿Puedo sobrepasar el límite de velocidad?
- ¿Saldrá bien? ¿Nos saldrá bien éste viaje con tiendas de campaña? ¿Puedo ir más a clase este trimestre y menos el siguiente?
- ¿Qué reglas debo seguir? ¿Debo hacer lo que me han dicho mis padres o hacer lo que dice la pandilla? ¿Son las leyes iguales para todos?

Cuando el adolescente posea modelos prácticos convenientes poseerá también ciertas habilidades que le harán sentirse seguro al afrontar nuevas tareas.

Uno de los motivos por el que los adolescentes no aprenden eficazmente en el colegio es que no saben cómo aprender. Y saber aprender requiere ciertas habilidades que algunos jóvenes no conocen bien.

El problema no es “psicológico” ni “de percepción”, sino basado en que no tiene un modelo firmemente estructurado para aprender cosas. Antes de que la gente pueda aprender hay que enseñarle cómo. Todo se aprende; se aprende a prestar atención, a superar las distracciones y la angustia, a organizar los materiales disponibles, etcétera.

La autoestima puede sufrir grandes altibajos, características que se explican dependiendo de las cosas que puedan influir en cada momento. Por lo que es necesario separarlos en dos niveles de autoestima: alta y baja.

Autoestima alta:

- ✓ Un adolescente con autoestima elegirá y decidirá como emplear el tiempo, el dinero, sus ropas, sus ocupaciones, etc.
- ✓ Actuará con seguridad en sí mismo, asumirá la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes.
- ✓ Le interesarán tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y que poner en práctica y se lanzará a ellas con confianza en sí mismo.
- ✓ De forma espontánea sabrá reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto, sabrá pasar por distintas emociones sin reprimirse, encarar las frustraciones de distintas maneras y será capaz de hablar de lo que le entristece.
- ✓ Tendrá confianza en las impresiones y en el efecto que él produce sobre los demás miembros de la familia, sobre los amigos e incluso, sobre las personas con autoridad.

Autoestima baja:

- ✓ Se sentirá inseguro o decididamente negativo sobre el afecto o el apoyo que le prestan sus padres y amigos.
- ✓ Las actitudes y los actos de ese tipo de adolescentes estarán impregnados de falta de seguridad o incluso de ineptitud. Encarárá retos sin convencimiento de superarlos.
- ✓ Cambiará de ideas y de comportamiento con mucha frecuencia, manipulará otras personalidades más fuertes.
- ✓ Repetirá una y otra vez pocas expresiones emocionales, como el descuido, la inflexibilidad, la histeria, será fácil de predecir que tipo de respuesta dará ante determinada situación.
- ✓ Tendrá escasa tolerancia ante las circunstancias que le provoquen angustia, temor, ira o sensación de caos.
- ✓ Será una persona incapaz de aceptar las críticas, pondrá excusas para justificar su comportamiento.
- ✓ Rara vez admitirá errores o debilidades y la mayoría de las veces atribuirá a otros o a la mala suerte la causa de sus dificultades.

4.3 Desarrollo de la autoestima

Los sentimientos de la persona acerca de sí misma están determinados en gran medida por sus relaciones con otros. Estas relaciones ejercen su influencia desde temprana edad. Siendo los padres, sobre todo la madre, las primeras personas con las que el niño tiene un contacto estrecho, es obvio que esta interacción sea clave para el desarrollo del concepto personal del niño. El trato por parte de los padres, puede infundir confianza y valía personal en el niño o bien, desconfianza, temor y desvalorización de sí mismo.

Además, Lindefield (1996) afirma que la valoración del individuo se ve influenciada por la evaluación de los otros para con él. Las actitudes del grupo de

amigos y compañeros, la de los padres; sobre todo la de la madre, están estrechamente relacionados con la autoestima. Esta se fortalece cuando el niño es querido y respetado, cuando sus padres escuchan ideas, le ayudan a salir adelante en la escuela, cuando le enseñan a independizarse. El conocimiento de la valía personal puede proporcionarle al niño, la fortaleza interior necesaria para superar los infortunios durante el crecimiento.

La autoestima se desarrolla a partir de la interacción con el medio ambiente. Cuando el individuo nace, no tiene pasado ni experiencia de comportamiento y carece de una escala de comparación para valorarse a sí mismo.

Según Coopersmith (1967), los niños forman imágenes de sí mismos, basadas en la forma en que son tratados por personas allegadas que le son significativas, como los padres, maestros y compañeros.

De acuerdo a lo anterior, los factores determinantes para desarrollar una alta autoestima son:

- Aceptación del niño con sus cualidades y defectos.
- Respeto hacia el niño y a sus intereses.
- Límites muy claros y consistentes en la familia.
- Apoyo a sus decisiones para que llegue a conseguir sus metas.
- Comunicación y relación con la familia y seres cercanos.

Virginia Satir (1978) afirma que los sentimientos positivos solo pueden florecer en un ambiente donde se toman en cuenta las diferencias individuales, se toleran los errores, la comunicación es abierta y las reglas son flexibles.

La persona con alta autoestima puede sobrevivir muchos fracasos en la escuela, el trabajo o con sus semejantes, la persona con baja autoestima puede

tener muchos éxitos y seguirá sintiendo una duda constante respecto a su propio valer (Claik, Clemes y Bean, 1991).

Además de los factores determinantes en la infancia existen otros que también tienen que ver con la forma en la que la persona desarrolla su autoestima:

- Ejecutar tareas importantes para sí mismo.
- Lograr estándares morales y éticos.
- Tener un alto grado de influencia en las decisiones sobre su propia vida.

Branden (1994) afirma que otro factor para desarrollar o elevar la autoestima es “vivir conscientemente”. El problema es que esta frase quizá resulte demasiado abstracta para algunas personas; no se traduce de manera autoevidente en una acción mental o física. Y si deseamos crecer, necesitamos saber qué hacer. Necesitamos aprender nuevas conductas y solo así podremos lograr esto.

4.4 Etapas del desarrollo de la autoestima

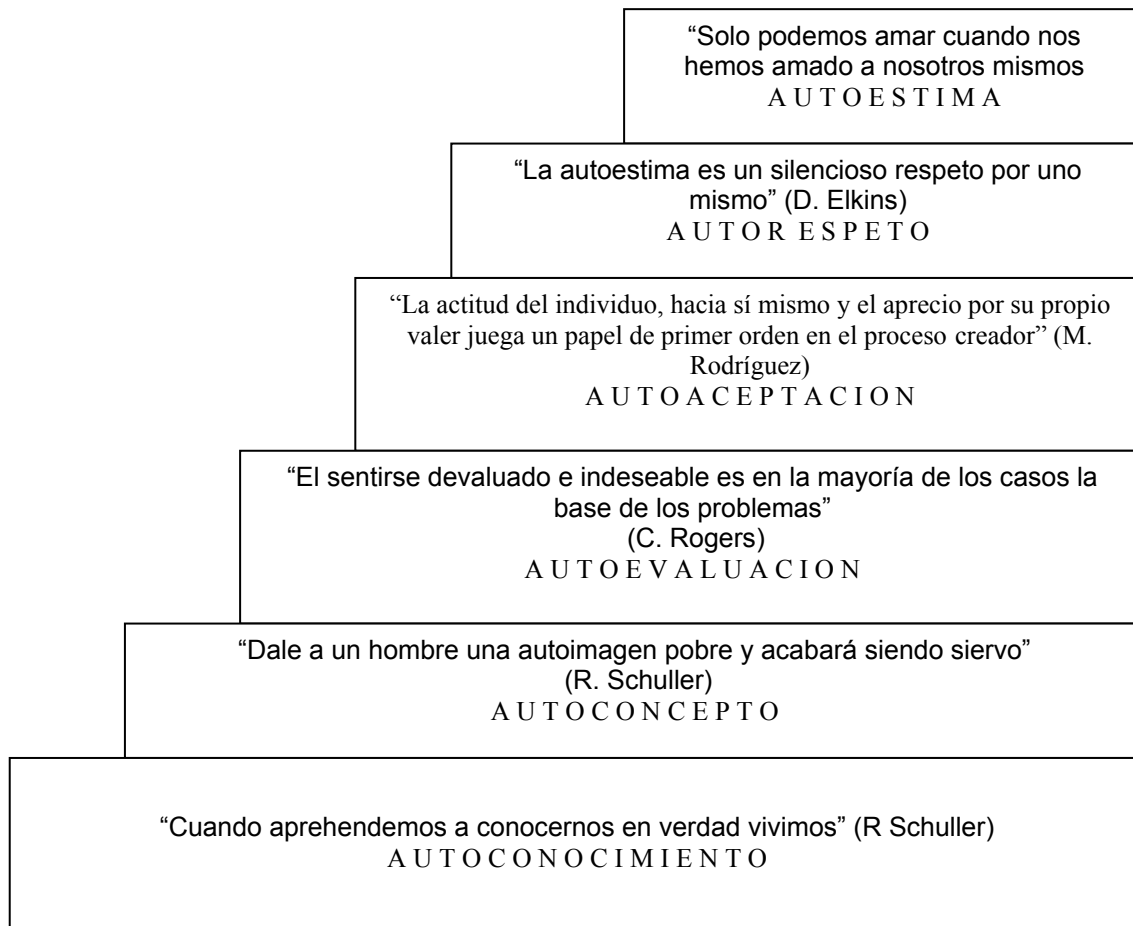
Erikson (1974) habla de las etapas por las que el hombre pasa en el proceso de desarrollo de su vida.

- 1) Etapa de “confianza básica contra desconfianza”. Es la etapa en la que la autoestima queda conformada, según sea esta, así llevará la confianza, la fe, la aceptación de sí mismo y hacia los demás. La satisfacción de obtener logros les dará la seguridad necesaria para “arriesgarse” a dar el siguiente paso. Las crisis, depresiones y ansiedades serán constructivas y no destructivas. En esta etapa el niño está para recibir, no para dar.
- 2) En la segunda etapa el niño se da cuenta de que puede dar, empieza a tener autocontrol y fuerza de voluntad. Se atreve y no (es importante alentar lo positivo de cada etapa).

- 3) Etapa “lúdica” de los 4 a 6 años aproximadamente. Dirige su voluntad a un propósito (juego), hace y deshace, construye y destruye, compone y descompone, todo esto le va produciendo seguridad.
- 4) Etapa “industria contra inferioridad”. “Aquí su autoestima es la llave de ser responsable, es cooperativo en grupo, despierta su interés por aprender.
- 5) Etapa de “identidad”, etapa de crisis en donde se cuestionan las etapas anteriores. La persona se vuelve egoísta solitaria cambio de carácter lo mismo está feliz que enojada. En esta etapa puede aclarar, recuperar y fortalecer su autoestima, darle comprensión, respeto y ayuda.
- 6) “Intimidad contra aislamiento”. La persona es madura y busca trascender, es creativa, productiva y consolida su familia. Hay una total proyección del ser humano a relacionarse; en caso contrario las personas se encuentran estancadas, no aman, no son creativas ni productivas, no se han encontrado a sí mismas. Su autoestima es baja con todas sus consecuencias.
- 7) Etapa de “integridad contra desesperación” En esta etapa se lleva a cabo la integración de todas las anteriores. Aquí la fe, seguridad, armonía, espiritualidad y el orden dan sus frutos; los valores supremos de amor, bondad, paciencia, etc., el individuo vive más consiente y plenamente.

4.5 Pilares

Para poder conocer y desarrollar nuestra autoestima, es necesario revisar los siguientes pasos:



- Ψ *Autoestima*: Es el conjunto de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consiente de sus cambios, crea su propia escalera de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta tendrá una autoestima alta. Si una persona no conoce el concepto de sí mismo es pobre. No se acepta ni respeta; su autoestima será baja (Rodríguez, 1998).
- Ψ *Autorespeto*: Es atender y satisfacer mis necesidades y valores. Es expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que haga sentirse al individuo orgulloso de sí mismo.

- Ψ *Autoaceptación*: Es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello (Escamilla, 1996).

- Ψ *Autoevaluación*: Es la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas, si lo son para el individuo; le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien y si le permiten crecer y aprender. Y considerarlas como malas, si lo son para la persona, no lo satisfacen, carecen de interés, le hace daño y no le permiten crecer.

- Ψ *Autoconcepto*: Es una serie de creencias que se tiene acerca de sí mismo, que se manifiesta en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tal; si se cree inteligente o apto, actuará de la misma manera.

- Ψ *Autoconocimiento*: Es conocer las partes que componen el yo. Cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades: los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es. Conocer por qué y cómo actúa y siente.

Al conocer todas sus partes, su totalidad como ser integrado, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada. Si una de estas partes funciona de manera deficiente las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y desvaloración (Branden, 2002).

Darse cuenta de cómo se es real y profundamente, será la llave para tener una personalidad sana exitosa y creativa (Maslow, 1982). La alta autoestima es un requisito para confiar en el propio organismo, para que esta realice la autoevaluación y guía de su vida; una persona que se ama, realzará un potencial en un proceso que lo llevará a su total autorrealización.

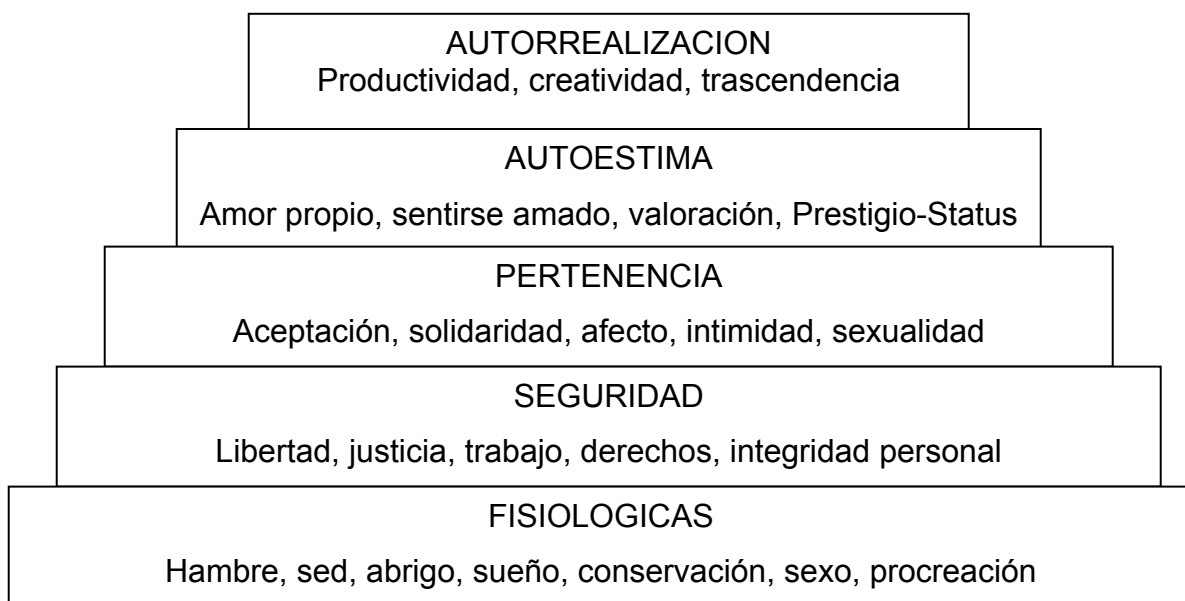
La pirámide está dividida en dos sectores:

- Necesidades básicas (debidas a deficiencia)
- Necesidades de desarrollo (valores S o metanecesidades)

Además está integrada por cinco niveles: en el primer nivel se encuentran los aspectos fisiológicos, estos son iguales a los de los animales, la diferencia es que el hombre una vez satisfecha esta, busca el siguiente nivel (dejando el primero que deja de ser meta y se convierte en energía y salud) y así sucesivamente va alcanzando niveles superiores en donde encuentra mayores satisfacciones (Maslow, 1982).

La satisfacción de las necesidades básicas se obtiene a corto plazo y del exterior (así va conformando su naturaleza), llenándose, para poder pasar del “recibir” al “dar”.

En el primer sector de la pirámide, el ser humano está ya en condiciones de dar el salto al desarrollo de todos los potenciales de su espíritu; sus necesidades son ya de crecimiento y autorrealización.



4.6 Influencia de la autoestima en la vida cotidiana del adolescente

La autoestima influye sobre el adolescente en:

- Cómo se siente
- Cómo piensa, cómo aprende y cómo crea
- Cómo se valora
- Cómo se relaciona con los demás
- Cómo se comporta

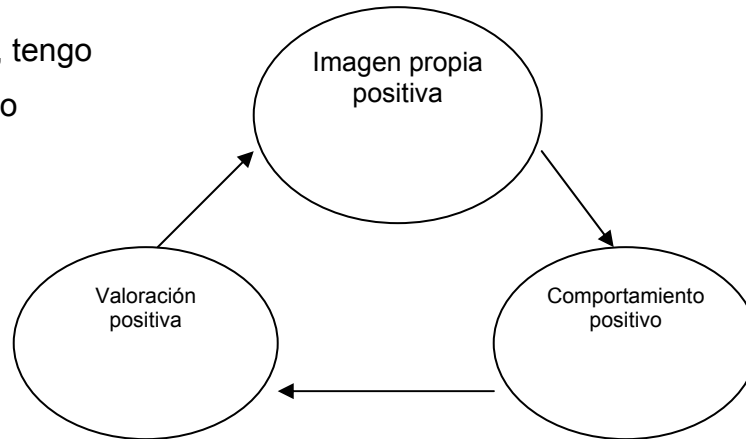
Cómo se experimenta a sí mismo un adolescente está relacionado con todos los pensamientos, sentimientos y actos que lleva a cabo. Cuando se aprende positivamente disfruta de autoestima, mientras que si tiene una imagen negativa de sí mismo es que posee poca autoestima.

El comportamiento suele confirmar la imagen que tenemos de nosotros; es un círculo cerrado que no hace más que reforzar las actitudes y los puntos de vista básicos (Branieł, 1994).

Una persona con autoestima demostrará sus sentimientos positivos hacia sí y hacia los demás de muchas maneras sutiles: sonreirá, mirará a los ojos, se mantendrá erguida, alargará la mano para saludar y en general, creará a su alrededor un “ambiente” positivo. Los demás responderán a esa persona de modo parecido: la aceptarán, se sentirán atraídos por ella, se encontrarán cómodos en su presencia y por lo mismo, se sentirán cómodos consigo mismos.

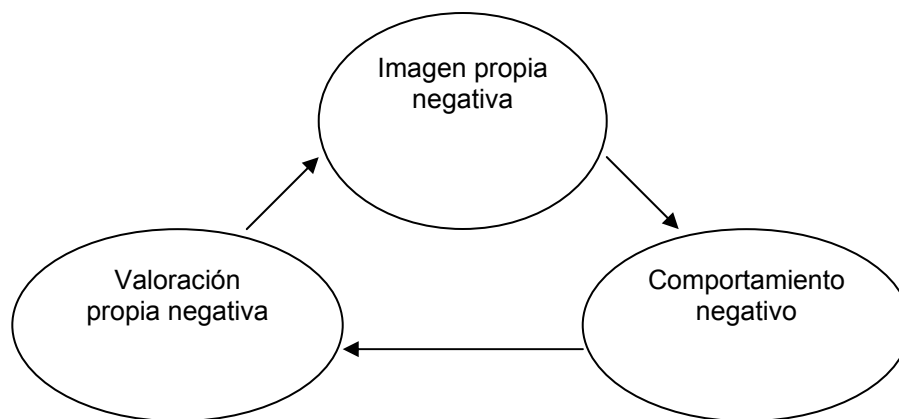
Como se muestra en el siguiente esquema, el adolescente cuenta con una imagen positiva, es decir, acepta su forma de ser, aspecto físico y por lo tanto su autovaloración es positiva así que su comportamiento es aceptado por su familia, amigos, etc. y tendrá pensamientos como:

“Soy inteligente, tengo capacidad, tengo confianza en mi mismo”.



Cuando la imagen que tenga de sí sea positiva y posea además suficiente autoestima, el adolescente se sentirá capaz y se mostrará confiado; por ello se comportará de manera que todo lo que haga reafirme el sentido de su propia valía.

Por el contrario, como se representa en el siguiente esquema, una persona con poca autoestima, emitirá señales de angustia al proyectar sus propios sentimientos de inadaptación sobre los demás, teniendo pensamientos como “Soy un revoltoso”.

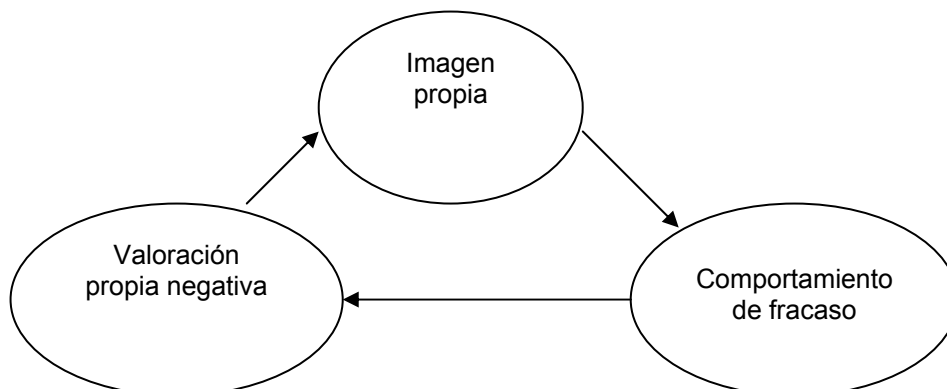


El comportamiento se guía por motivos muy simples. Estos motivos pueden ser contradictorios, lo cual produce en el individuo y en los que están a su alrededor, angustia y desazón. El adolescente tiende a:

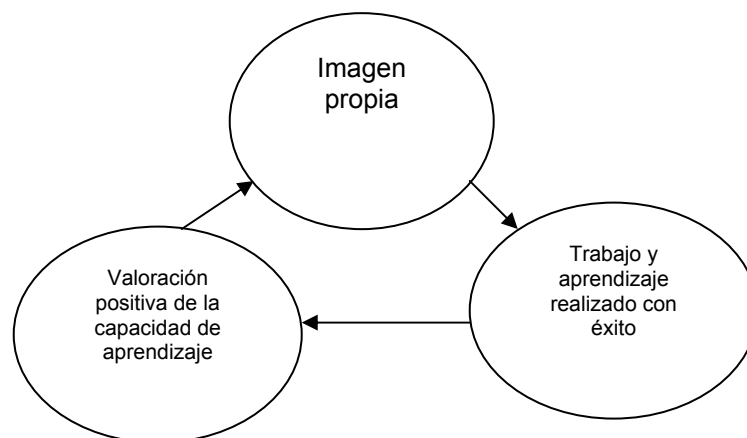
- 1.- *Actuar de manera que confirme la imagen de sí mismos.* El adolescente se comportará de acuerdo a la propia percepción que tiene de él mismo.
- 2.- *Comportarse de manera que aumente el sentido de su valía.* Aquí el adolescente se comportará positivamente aumentando su autoestima.
- 3.- *Actuar para mantener una imagen coherente de sí mismo, sin tener en cuenta lo que puedan cambiar las circunstancias.* El adolescente cuando tiene una autoestima alta se dirige correctamente sin importar las situaciones a las que se enfrenta.

Si estas razones son contradictorias, puede parecer que el adolescente actúa errónea e irracionalmente; es posible que repita, una y otra vez, actos que conlleven la desaprobación o el castigo y cuando se le pregunte por qué los hace, contestará: “No lo sé”.

Cuando la persona tiene una imagen negativa de sí misma y poca autoestima se siente desplazada, se cree incapaz de hacer cosas y eso la lleva a cerrarse ante diferentes planteamientos y posibilidades para obtener éxito. Atribuyendo “No puedo hacer cosas que no me resulten conocidas”.



Otro aspecto en el que influye la autoestima es en el aprendizaje. La búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje. El adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil. Lo habitual será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos y se encontrará “entrenado” mediante expectativas positivas; el éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos; se verá a sí mismo más y más competente con cada éxito que obtenga, como se observa en el siguiente esquema, el adolescente tendrá una imagen buena de sí mismo, se sentirá capaz de realizar exitosamente trabajos escolares como consecuencia toda esta seguridad, aceptación, valoración positiva se reflejara en sus calificaciones. Expresándose de la siguiente forma: “Tengo capacidad, puedo intentarlo”.



Por otro lado la persona que se cree inadaptada e incapaz de aprender se acercará a cada nueva tarea de aprendizaje con un sentimiento de desesperanza y temor. Para los educadores este “síndrome de fracaso” es un fenómeno bien conocido: el niño que, de pequeño, ha tenido en el colegio una serie de fracasos, suele comentar ante algunas actividades “no puedo hacerlo, “no merece la pena que lo intente otra vez”. Estará prácticamente condenado al fracaso en las sucesivas tareas que se plantee, a no ser que se pueda romper ese círculo vicioso dotándole de una sensación renovada de su propia valía y capacidad.

La autoestima influye en las relaciones y recibe también la influencia de éstas. Coopersmith (1967) ha señalado que los niños con autoestima suelen desarrollar mejores relaciones interpersonales y suelen ser elegidos para puestos de liderazgo.

La persona que se siente cómoda consigo misma no está pendiente de los demás para que la reconozcan, la motiven, la dirijan, sabe aceptar lo que los demás dan sin necesidad de “engancharse” a ellos para que corroboren su valía.

La adolescencia es el período en el que llega al máximo la necesidad de compartir y de agruparse, el adolescente forma su imagen y su sentido de la autoestima a partir de las relaciones de los demás hacia él.

La autoestima influye en la creación. Cualquier expresión creativa supone ciertas dosis de riesgo además de una utilización de los recursos de determinada manera. Lo único que le permite al individuo afrontar esos riesgos es tener seguridad en sí mismo y en su capacidad. El adolescente que posee autoestima suele demostrar una creatividad elevada en casi todo lo que hace.

Los adolescentes con poca autoestima, por el contrario, tienen miedo de cometer errores que puedan traducirse en la desaprobación de los demás.

La autoestima también puede tener sus altibajos: el sentimiento hacia nosotros mismos depende del modo en que respondemos a las situaciones imprevisibles o a aquellas que se escapan a nuestro control. El sentimiento de la propia valía crece conforme acumulamos más experiencias que luego nos van a servir de puntos de referencia para otras nuevas.(Hart, 1998)

Algunos adolescentes, que aparentemente tienen mucha autoestima, poseen una experiencia muy escasa que no apoya convenientemente la confianza que tienen en sí mismos.

Por otra parte es importante conocer los orígenes de una autoestima baja y negativa, ya que por falta de conocimiento, los seres humanos en general, tienen dificultades para lograr una autoestima positiva y sana.

Algunos resultados de investigaciones indican que los estímulos y el intercambio de éstos, son una de las necesidades primordiales de los organismos superiores. Debido a que son esenciales para la supervivencia de los seres humanos, este intercambio de estímulos, es una de las actividades más importantes en que podemos comprometernos las personas, si se desea lograr una salud integral, ya que un estímulo es todo aquello que nos hace sentir vivos.

Los estímulos pueden variar desde una caricia física afectiva, hasta una alabanza o un reconocimiento. Por ejemplo Spitz (1971) demostró que un niño muy pequeño, necesita de la caricia física (el estímulo físico, verdadero y auténtico) para poder sobrevivir y no empezar a enfermar, tanto su cuerpo como su mente y sus emociones. Por el contrario, los adultos podrán requerir únicamente caricias simbólicas ocasionales tales como la alabanza o una expresión de aprecio para permanecer sanos y vivos.

La falta de suficientes estímulos físico-afectivos adecuados tiene siempre un efecto perjudicial sobre la autoestima. A medida que el niño crece, el hambre primaria por contacto físico real se modifica y se convierte en hambre de reconocimiento.

Una sonrisa, una señal de asentamiento, una palabra o también un ceño fruncido o expresión facial de rabia, tristeza o miedo reemplazan a lo largo del desarrollo evolutivo del niño, algunos estímulos físico-afectivos. El reconocimiento estimula el cerebro de quien los recibe y sirve para que la persona pueda comprobar el hecho de que esta ahí y está vivo.

Algunos intercambios de estímulos entre adultos son encuentros meramente superficiales, se puede decir que son de mantenimiento. Por lo general, carecen de contenido significativo, pero mantienen activa la comunicación y dan a las personas la sensación de ser tomadas en cuenta y de estar vivas. Se puede llamar a estos estímulos de mantenimiento como saludos rituales: “Hola, ¿cómo estas?”, “bien ¿Tú?”, “nos vemos”, “si que te vaya bien” o también inclinarse o darse la mano, ya que son formas estructuradas de intercambiar estímulos de este tipo.

Los estímulos positivos por lo general, son intercambios directos, apropiados y permanentes a la situación del momento y del lugar dejando a las personas que se sientan bien, vitales, alertas y trascendentales y en un nivel más profundo aumentan la sensación de bienestar de los seres humanos, confirman su inteligencia y son a menudo placenteros. Los sentimientos subyacentes son sentimientos de buena voluntad y buena intención que comunican: “yo me siento bien, estoy bien y siento que tú o ustedes están bien”. Si el estímulo es auténtico, no es exagerado, entonces concuerda correctamente con los hechos y sustenta a las personas. De esta manera se va encadenando y prolongando ese momento en el intercambio de estímulos; por lo tanto en la interacción positiva, constructiva y en una comunicación efectiva y colaborativa.

Desgraciadamente, no todos los intercambios de estímulos son positivos. Así Spitz (1971) dice que cuando una madre o su substituta, descalifica las sensaciones y necesidades de un recién nacido, su desarrollo evolutivo se ve obstaculizado. Una descalificación es la falta de atención o la atención negativa que ocasiona daño físico, orgánico, emocional e incluso intelectual. Al desatender a un bebé se le está mandando un mensaje: “tu estás mal, por chillón, por tragón, no mereces mi atención”. Cuando a un bebé se le ignora, se le fastidia, se le humilla o ridiculiza, se le está degradando antes que nada física y orgánicamente. En alguna forma está siendo tratado como si fuese insignificante, se le rebaja y

esta descalificación siempre conlleva a una degradación interior, ligada a una baja autoestima.

Es doloroso ser descalificado, entre padres e hijos se conduce a una patología de la personalidad que puede ser reforzada entre maestros y alumnos. En los adultos en general, conduce a relaciones humanas infelices o acaba en vidas autodestructivas e improductivas que no llevan a ninguna parte.

Sin embargo, si los maestros cooperan y orientan a los alumnos para ayudarlos a solucionar sus problemas psicoafectivos de manera adecuada y sana, las descalificaciones disminuirán.

El autoconcepto se elabora en función de las relaciones humanas que establecemos con los demás, es decir, la autoimagen no se define y construye únicamente a partir de lo que uno piensa.

Nieto (1984), confirma lo sostenido por Spitz: “Un niño bien estimulado al que se le habla, se le quiere y se le atiende como necesita, aprenderá a hablar, a caminar, a leer y a escribir y su desarrollo cognoscitivo y psicomotor será más firme que el del niño al que le falta estimulación y apoyo”.

Las pequeñas cosas que decimos y hacemos todos los días pueden fortalecer o debilitar la confianza y seguridad del niño, su autoestima. Un ambiente cálido y respetuoso ayuda al niño a formarse una imagen positiva de si mismo.

Un ambiente en el que se dan espacios para conversar y compartir lo que se hizo en el día, donde hay interés en cómo se siente el otro, donde se manifiesta el afecto y la ternura, es un ambiente que ayuda al niño a tener confianza en si mismo.

Según Romero (1992) las actitudes o posturas habituales que indican autoestima deficiente o negativa son:

- ✓ *Autocrítica*: El adolescente se muestra con una actitud rígida que lo mantiene insatisfecho consigo mismo.
- ✓ *Hipersensibilidad a la crítica*: Se siente atacado y herido por los adultos; echa la culpa de sus fracasos a los demás o a la situación; guarda resentimientos contra las personas que lo critican.
- ✓ *Indecisión crónica*: El adolescente cree estar completamente seguro de lo que quiere, pero cambia constantemente de opinión por miedo a equivocarse.
- ✓ *Deseo de complacer a todos*: El adolescente no se atreve a decir no, por miedo a desagradar y perder la aceptación o buena opinión.
- ✓ *Perfeccionismo*: Se exige demasiado, todo lo quiere perfecto y si no es así le provoca conflictos internos.
- ✓ *Culpabilidad neurótica*: Debido a las conductas que los adultos no aceptan, el adolescente exagera la magnitud de sus errores, lamentándose por esto.
- ✓ *Hostilidad flotante*: El adolescente muestra irritabilidad a flor de piel, a veces esta a punto estallar por cosas de poca importancia, todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface.
- ✓ *Tendencias depresivas*: El adolescente pasa por una etapa negativa (todo lo ve negro: su vida, su futuro y sobre todo lo que es su persona) no le interesa gozar de vivir y de la vida misma.

Por el contrario cuando una persona se quiere, está conforme consigo misma, acepta su cuerpo, su vida y ha aprendido a ser feliz con lo que tiene, será una persona libre, porque no tendrá miedo al futuro, será emprendedora, positiva y conseguirá más logros en su vida. En cuanto a las características de la autoestima positiva nos dice que podemos encontrar:

- ✓ Cree firmemente en ciertos valores y principios, está dispuesto a defenderlos aún cuando encuentre fuerte oposición colectiva y se siente lo suficientemente

seguro como para modificar esos valores y principios si nuevas experiencias indican que estaba equivocado.

- ✓ Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio juicio y sin sentirse culpable cuando a otros le parece mal lo que haya hecho.
- ✓ No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
- ✓ Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente.
- ✓ Se considera y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra persona aunque reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
- ✓ Da por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otros, por lo menos para aquellos con quienes se asocia.
- ✓ No se deja manipular por los demás, aunque está dispuesto a colaborar si le parece apropiado y conveniente.
- ✓ Reconoce y acepta en sí mismo una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y está dispuesto a revelarlas a otra persona si le parece que vale la pena.
- ✓ Es capaz de disfrutar diversas actividades como trabajar, jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc.
- ✓ Es sensible a las necesidades de los otros, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas, reconoce sinceramente que no tiene derecho a crecer o divertirse a costa de los demás

Los aspectos positivos que refuerzan las posibilidades del adolescente son:

- *Saber con claridad con qué fuerzas, recursos, intereses y objetivos se cuenta*, por ejemplo: la persona que conozca y respete sus recursos personales buscará y aceptará de buen grado las oportunidades que se le presenten para utilizarlos.

- *Relaciones personales efectivas y satisfactorias*, por ejemplo: el adolescente que aprende cómo relacionarse efectivamente con los demás tendrá gran capacidad para satisfacer sus necesidades sociales y personales durante el resto de su vida.
- *Claridad de objetivos*, por ejemplo: cuando tiene confianza en sí mismo, el adolescente es más capaz de analizar y escoger objetivos para su vida adulta.
- *Productividad personal*: en casa, en el colegio y en el trabajo, por ejemplo: el adolescente que se sienta competente y valioso querrá trabajar y aprender a usar su tiempo de forma efectiva.

Ayudando a los adolescentes a aumentar su autoestima se pueden inducir estas situaciones beneficiosas y reforzar así los recursos del adolescente para la vida adulta. Para él es una auténtica necesidad de construir su identidad y sentirse bien consigo mismo. Si puede satisfacer tal necesidad a su debido tiempo podrá seguir adelante y estar listo para asumir la responsabilidad de satisfacer sus necesidades en la vida adulta. Pero si su autoestima no es la adecuada, continuará malgastando energías en busca de fórmulas que le hagan sentir su valía en todo lo que emprenda.

Finalmente la barrera principal para la reconstrucción de la autoestima es vivir en el pasado, lleno de culpas, resentimientos, etc., ya que quien no piensa en el futuro, la vida se reduce a lo banal, al desamparo, la vaciedad, para él el tiempo debe ser llenado sin sentirse nunca satisfecho. El desarrollo y la actualización tienen su satisfacción en el presente, dirigidos hacia el futuro.

La reconstrucción de la autoestima se lleva a cabo con la utilización de todo el potencial que se puede manejar poniéndose metas, haciendo contratos consigo mismo, remodelando actitudes y actividades, actualizando la escala de valores y manejando la agresividad.

Es necesario rodearse de una atmósfera, donde se promueva la confianza, el afecto, el respeto y la aceptación y no seguir en una donde estos valores son ignorados o rechazados; es recomendable tener actitudes donde sea posible el éxito y no donde se sabe de antemano que se va a fracasar (Matthew, 1997).

CONCLUSIONES

De manera general, hubo aceptación y disposición por parte del grupo a pesar de ser considerado por las autoridades como el más problemático de la secundaria. Al iniciar el taller los adolescentes contaban con un conocimiento muy vago acerca del concepto de autoestima y de su importancia en la adolescencia.

Durante el desarrollo de las primeras sesiones nos percatamos que la mayoría contaba con baja autoestima por lo que era necesario desarrollarla y reforzarla. Los cambios se fueron dando paulatinamente. Esto se notó sobre todo en las actitudes de algunos de ellos tanto hacia sus compañeros como hacía las facilitadoras, quienes pusieron en práctica las actitudes básicas que debe poseer cualquier facilitador humanista. El cambio más visible fue en la integración y cohesión grupal, ya que algunos adolescentes en el principio permanecían muy aislados y al final hubo más interacción con sus compañeros.

En cuanto a la conducta, aunque no era el objetivo del taller, se dieron cambios significativos, pues al inicio de la aplicación del taller, el principal problema eran las salidas constantes del salón de clases y la ausencia de algunos adolescentes en sus materias. Al finalizar el taller, comentaron a las facilitadoras de forma individual que ya no se salían de clase y esto se pudo confirmar al llegar a la institución de forma inesperada y no encontrarlos fuera del mismo a pesar de no estar un maestro presente en ese momento. Cabe mencionar en este punto, que los adolescentes pidieron a las facilitadoras en una de las sesiones que hablaran con los profesores, especialmente con el de la asignatura de Español, pues comentaron que los trataba con palabras groseras y despectivas hacia su persona e incluso les aventaba los trabajos o tareas presentadas, justificando que no era lo que había pedido, además de empujar a algunos en algunas ocasiones o darles un pellizco. Debido a las circunstancias y a la confianza depositada en las facilitadoras, se pidió a los adolescentes que de manera confidencial, es decir, sin escribir sus nombres, escribieran en un papel sus comentarios acerca de sus

profesores, tanto positivos como negativos pero siempre recalcando el respeto hacia éstos, para canalizarlos con los directivos, por lo que se les pidió a estos últimos que tomaran en cuenta los comentarios emitidos por los adolescentes. Posteriormente, uno de los directivos comentó a las facilitadoras que en una junta, de manera discreta comentó la situación, pidiendo que cambiaran las actitudes que no correspondían con su profesión.

Otro problema referente a la conducta, fueron los subgrupos dentro de éste, lo cual generaba fricción entre ellos y se prestaba a la indisciplina, manifestando resistencia a la participación; sin embargo, en las siguientes sesiones se observó el cambio. Dentro de estos cambios cabe mencionar que las facilitadoras detectaron dos líderes (Juan Manuel y Daniel) que incitaban al grupo a la indisciplina, incluso con una actitud retadora hacia éstas, por lo que fue necesario establecer límites, tanto de manera individual como grupal. Por otra parte, se considera hubo identificación, confianza y apertura en todos los aspectos, incluso algunos se acercaron de manera individual, exteriorizando sus necesidades, los cuales se mencionaron de manera más detallada en el apartado de resultados derivados del acompañamiento individual.

También observamos que al concluir el taller el concepto de autoestima lo manejaban ampliamente, pues sabían que estaba conformada por los cinco pilares, así como los niveles de ésta, no solamente en el aspecto teórico, sino que podían reconocerla en su experiencia individual, aplicarla y seguirla desarrollando en su vida diaria. Por lo tanto, consideramos que se cubrió tanto el objetivo general del taller como los objetivos específicos de cada una de las sesiones, respondiéndose de igual manera cada una de las preguntas de investigación y las expectativas por parte de los adolescentes hacia el taller y hacia las facilitadoras.

De acuerdo a lo anterior, el fracaso escolar de los estudiantes de educación básica y del propio sistema educativo, es un problema inevitable, de ahí la necesidad de generar propuestas de intervención, que con un sentido práctico

atiendan de fondo los problemas de deserción, ausentismo, bajo aprovechamiento y bajos índices de eficiencia, en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria de nuestro país.

En la práctica educativa de las escuelas secundarias se presentan una serie de deficiencias que varían de acuerdo al subsistema y modalidad, así como a las características propias de cada comunidad escolar: altos índices de deserción, bajo aprovechamiento, indisciplina, inasistencia, entre otros. La revisión de los enfoques desde los cuales ha sido abordado el fenómeno del fracaso escolar en diversos trabajos de investigación, ha permitido destacar que éste no puede ser considerado como un fenómeno originado por un solo factor.

De ahí que la importancia de los padres siga siendo un factor primordial como apoyo a los estudiantes de secundaria, pues es innegable que la carencia de éste contribuye en gran medida al fracaso escolar. Problema que obviamente no es superado por los servicios que ofrecen las instituciones educativas, pero sí, para muchos de ellos, se convierten en su única alternativa de sano desarrollo. Las circunstancias actuales que brinda la educación básica están lejos de suplir aquellos aspectos que requiere la persona para lograr un óptimo desarrollo y por lo tanto su tendencia hacia la autorrealización.

La premisa fundamental es el logro de una estrategia con alto impacto social para la prevención de las problemáticas que se presentan recurrentemente en el sistema social, entre las que se encuentran el pandillerismo, delincuencia y las adicciones, entre otras; al mismo tiempo que se logra contribuir en lo educativo a promover el éxito escolar en los educandos que cursan la educación regular.

El Programa de Atención Psicopedagógica Integral al Educando (PAPIE), tiene como punto de partida el planteamiento de la posibilidad de construir una propuesta de intervención para fomentar el éxito escolar en los alumnos de

educación secundaria, a partir de la recuperación de las experiencias que diversos agentes e instancias han implementado a lo largo de varios ciclos escolares.

Es importante, por lo tanto, reconocer que existen diferentes niveles de intervención para concretizar la propuesta, lo cual asegura que ésta se convierta en un proyecto sólido. Se considera que son tres los niveles de intervención:

- 1) Desde donde se encuentran aquellos agentes que se ubican en las instituciones u organismos que tienen la facultad reguladora, normativa y de toma de decisiones a nivel nacional y estatal.
- 2) De carácter funcional, que se refiere a aquel que parte desde diferentes espacios locales: municipios, departamentos, sectores y zonas de supervisión.
- 3) Desde la escuela, su personal en conjunto, en donde el directivo, el docente y el personal de apoyo asumen la responsabilidad de cristalizar en su hacer cotidiano aquellos propósitos educativos.

Así, la practica docente y de los servicios asistenciales de las escuelas secundarias se concibe como una tarea de búsqueda continua en donde los procesos evolutivos y de aprendizaje son fruto de la interacción constante del individuo con su medio. Desde este enfoque, la educación hace referencia al conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de cambio cultural.

En un sentido estricto, la asistencia educativa no es inherente solamente a la institución escolar, desde la idea de que a través de ella se transmiten los conocimientos y valores que pretenden incidir en la conciencia y como consecuencia en el moldeamiento del comportamiento humano, la asistencia educativa tiene orígenes históricos y su existencia y desarrollo trasciende lo meramente escolar.

En este sentido, la asistencia educativa constituye un proceso, mediante el cual, se ayuda al educando a conseguir el desarrollo e integración de todas sus potencialidades de modo que alcance la libertad y adaptación personal. La educación debe ayudar al educando a descubrir el fin de la propia vida y capacitarle para que lo pueda alcanzar libremente. Para ello es necesario poner al hombre en condiciones de desarrollarse a sí mismo, de adaptarse a cuantas exigencias internas y externas se presentan en la educación y de integrarse en la sociedad en que se encuentra como elemento constitutivo.

La asistencia educativa en el nivel de secundaria no consiste solamente en una preparación para la realización de estudios de educación media superior, como sinónimo de orientación vocacional, sino también tiene que ver con el desarrollo de las dimensiones humanas de la persona del alumno y aumentar su sentido de responsabilidad ante sí mismo y ante la sociedad. Desde este punto de vista, la escuela debe procurar acompañar al alumno de manera eficiente mediante el trabajo conjunto del personal de asistencia educativa, profesores, directivos y padres de familia. Por lo cual, el servicio de asistencia educativa deberá tener como principal objetivo hacer que las actividades escolares resulten más efectivas y con límites precisos. Entendiéndose como actividades escolares efectivas, el que se alcancen mejores resultados del aprendizaje gracias a la coordinación con los profesores de las distintas áreas para obtener una mejor integración escolar, familiar y social, cumpliéndose el objetivo de la asistencia educativa.

La propuesta de intervención educativa que se sustenta, parte de considerar al servicio asistencial como un servicio integral que atienda el necesario acompañamiento psicopedagógico que requieren los alumnos para satisfacer sus necesidades formativas.

Desde esta idea, un principio fundamental es considerar que todo el personal escolar comparte la responsabilidad del tipo de seres humanos que la escuela forme. La asistencia educativa se sitúa así en un punto de unión de dos preocupaciones inherentes a la educación: formar al individuo para sí mismo como persona y para asumir una responsabilidad social. En este sentido se conceptúa a la asistencia educativa como un proceso educativo que propicia en el individuo la adquisición de conocimientos y experiencias que le permitan tomar conciencia de sí mismo y de su realidad económica, política y social, de tal manera que cuente con los elementos necesarios para la toma de decisiones respecto a su desarrollo personal y su compromiso social (DGEST, 1999).

Las aportaciones de múltiples investigaciones realizadas en diversos contextos educativos, han permitido definir a la asistencia educativa como una práctica que deberá realizarse a partir de un enfoque preventivo y multidisciplinario, el cual se traduce en un apoyo psicopedagógico a los alumnos que cursan la educación secundaria. Este fenómeno parte del reconocimiento de las necesidades y características de los alumnos con la intención de solucionar, evitar o disminuir la ocurrencia de alguna problemática.

De acuerdo con los planteamientos hechos por la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST, 1999), se entiende por apoyo psicopedagógico a la labor que circunscribe al ámbito escolar y que contribuye a dar respuesta a posibles problemas, así como a evitar que aparezcan otros incidiendo en el desempeño del alumno, cuidando que la enseñanza que se imparte en la escuela esté cada vez más afín a sus necesidades.

El enfoque multidisciplinario, implica una relación entre varias disciplinas que llegan a la integración de conceptos y elementos metodológicos fundamentales para contribuir a la superación o prevención de problemas, para lo cual se recomienda, antes de que surjan éstos:

-
- Partir de un trabajo en equipo con la cooperación y participación de todos.
 - Promover dicha participación y cooperación para facilitar la cohesión de los equipos de trabajo.
 - Realizar acciones que faciliten la relación de los diferentes profesionales involucrados en las necesidades de los alumnos.
 - Mantener una disposición al diálogo, así como la integración de los diversos puntos de vista, a través del intercambio de ideas facilitando la toma de decisiones.
 - Situar la atención al alumno como punto de partida del servicio asistencial.

Por otro lado, la prevención, se refiere a aquellas acciones que tratan de evitar el surgimiento de problemas. En el ámbito educativo ésta se refiere a aquellas circunstancias que pudieran afectar el desarrollo de los alumnos. No obstante, la situación que predomina en las escuelas, demanda un trabajo para reducir esta problemática en dos sentidos:

1. Tratando de disminuir la proporción de casos nuevos mediante la modificación de los factores de riesgo que llevan al trastorno, esto implica una oportuna detección de éstos, así como la intervención pertinente de la población que aún no presenta la problemática y
2. Haciendo descender la proporción de casos declarados, acortando su duración mediante el diagnóstico precoz y el tratamiento efectivo.

Los factores de riesgo son causas o señales detectables con anticipación a un resultado desfavorable, pudiendo existir uno o varios en un individuo o grupo. La función esencial del servicio asistencial en la educación secundaria es la de proveer a los alumnos de las herramientas necesarias para evitar el surgimiento de problemáticas, o bien, para enfrentar aquellas a las que está expuesto y que pudieran significar un obstáculo en su desarrollo.

Los receptores de las acciones de asistencia educativa son los alumnos y padres de familia. En cuanto a los alumnos, se parte del hecho de que éstos se encuentran en el último nivel de educación básica y que la atención que se les brinda debe partir de sus necesidades y características, las cuales están determinadas por su propio desarrollo físico y por el proceso de educación formal que desempeña. En este sentido, la asistencia no se aboca a cuestiones curriculares de la práctica específica del proceso enseñanza-aprendizaje; pero tampoco puede ignorarlas, más bien deberá ubicarse en la correlación que el proceso educativo tiene con el desarrollo personal del alumno.

Los padres de familia como responsables del proceso educativo de su hijo, deben asumir la responsabilidad de apoyarlo en todas sus situaciones y necesidades desde el momento de su inscripción hasta el final de su estancia en el plantel. Estos como primeros agentes socializadores del individuo, promueven y facilitan el logro de aprendizaje de conductas sociales que le permiten a su hijo la integración al medio que le rodea y al mismo tiempo influye en sus posibilidades de atención futura.

Sin embargo, precisamente por eso, resulta extraña la ausencia de los padres de familia en algo que ellos mismos exigen. Por lo que resulta necesario buscar mecanismos que los involucren de manera corresponsable, ya que la vida de los adolescentes en secundaria es todavía dependiente del ámbito familiar y los choques y contradicciones entre las enseñanzas de una materia como ésta y la realidad de la familia pueden ser contraproducentes si falta esa corresponsabilidad. El beneficio de los aprendizajes promovidos en la escuela, depende en gran medida de la estructura, organización y dinámica familiar, por esto, tanto la familia como la escuela deben funcionar con vías de interacción permanente, que faciliten un trabajo armónico y coordinado.

Los ámbitos de intervención del servicio asistencial responden a múltiples aspectos que conforman el desarrollo del alumno, el fin de facilitar la definición de

estrategias de intervención se han agrupado en: desarrollo personal, intelectual, ámbito social y cultural.

En cuanto al desarrollo personal, se consideran parte de éste, los aspectos emocionales conformados por el autoconcepto, autoestima e imagen corporal del alumno, así como su condición físico-orgánica, debido a que todos influyen en su adaptación al medio escolar y en su rendimiento académico.

La autoestima es el elemento medular de la identidad personal del alumno y lleva implícito el autoconocimiento y autoconcepto que influyen en su vida cotidiana. El servicio asistencial (otorgado tanto por el personal del área, como por docentes y padres de familia) deberá presentar especial atención a este ámbito, promoviendo el autoconocimiento y la valoración de sí mismo, por parte del alumno, de los cuales depende en gran medida, su estabilidad emocional, con el fin de evitar una disminución en su desarrollo personal y en el aprendizaje.

En el ámbito social se aborda la diversidad de relaciones y roles que desempeña el alumno en su medio, desde la familia, el grupo de pares y la comunidad, incluyendo los medios de comunicación masiva que también forman parte importante de éste, ofreciéndole modelos o pautas para seguir. Los padres de familia forman parte importante de estos procesos, ya que forman el principal grupo de socialización del alumno y son el enlace entre la escuela y la comunidad.

Por otra parte, la escuela establece relaciones de vinculación con la comunidad, con el objeto de proyectarse como parte de la misma; en este contexto, la asistencia educativa estará dirigida a promover vínculos de comunicación para establecer compromisos de trabajo entre la escuela y la comunidad. En el ámbito cultural se incluyen las manifestaciones artísticas, deportivas, literarias, políticas, religiosas, etc. aquí la asistencia educativa deberá ayudar a fomentar actitudes de investigación respecto a estos avances, así como

los valores nacionales y regionales que favorezcan su identidad en el medio en que se desenvuelve.

De acuerdo a lo anterior, en los servicios asistenciales, la atención individual ha demostrado que, en la mayoría de los casos, el origen de los problemas que enfrentan los adolescentes se encuentra en un proceso de vida en el que la autoestima ha estado ausente o distorsionada.

Llegar a una conducta en que la autoestima sea el eje rector de las decisiones y acciones que se asuman y ejerzan, implica la intervención de diversos factores, entre los que destacan aspectos como el conocimiento de sí mismo y de los demás; las formas y atmósferas en que se dan las relaciones personales, familiares, escolares, de amistad y con la sociedad, la cultura y el nivel socioeconómico como elementos que propician una visión particular del entorno, las actitudes y los valores.

De esta manera, la construcción de la autoestima es un proceso que se inicia desde los primeros años de vida y que, ante la diversidad de situaciones que el ser humano enfrenta a lo largo de su existencia, demanda una actitud de permanente alerta que implica la reflexión constante respecto de concepciones y valores en la interrelación con el entorno y todos sus componentes.

De lo anterior, se infiere que los adolescentes poseen una imagen de sí mismos y con base en ella, establecen sus propias formas de relación y comunicación con los otros. De ahí que resulte esencial conocer las distintas maneras, experiencias, vivencias y conocimientos que han determinado o influido en los adolescentes para configurar su personalidad y expresiones conductuales. También resulta imprescindible que esta diversidad tenga un espacio que permita su socialización, el análisis, la discusión y la confrontación con los conocimientos, actitudes, experiencias y valores de los adolescentes con su profesor de la asignatura.

Por lo tanto, autoestima y prevención deben ser un binomio inseparable que no se construye con base en listados de buena conducta o con una declaración de principios, más bien requiere de un proceso que, como se había mencionado, inicia en los primeros años de vida y continúa a lo largo de ésta, tomando en cuenta que dentro de este proceso intervienen aspectos multifactoriales (sociales, económicos, religiosos, culturales, físicos, biológicos, intelectuales y éticos), por lo que resulta necesario ofrecer a los adolescentes espacios específicos que provoque en cada uno el desarrollo de actitudes de autoestima y prevención.

Durante la adolescencia se agudizan e intensifican cambios de distinta índole y como efecto de ello se pone en tela de juicio principios, valores, creencias que, aunque provoque conflicto en quien lo vive así, no siempre están en condiciones de romperse o transformarse. Lo anterior está vinculado con las propias actitudes de respeto, autoestima, prevención, valores y capacidad comunicativa con su entorno social, laboral y familiar que los docentes hayan configurado.

Además es importante mencionar que la autoestima influye en el aprendizaje, ya que la búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje, el adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil. Lo normal será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos y se encontrará "entrenado" mediante expectativas positivas; el éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos; se verá a sí mismo más y más competente con cada éxito que obtenga.

De igual manera, la autoestima influye en la creación, pues cualquier expresión creativa supone cierta dosis de riesgo, además de una utilización de los recursos de determinada manera. Lo único que le permite al individuo afrontar

esos riesgos es tener seguridad en sí mismo y en su capacidad. Por lo tanto el adolescente que posee autoestima positiva suele demostrar una creatividad elevada en casi todo lo que hace.

La autoestima se toma en consideración en el aula cuando el maestro tiene en cuenta las diferencias individuales de cada adolescente, tanto las habilidades, como las limitaciones. Para ello se debe tener presente que cada persona es el resultado de la interacción dinámica de una serie de factores que le permiten expresarse como ser único, con características que le son propias. Cada persona tiene maneras distintas y particulares de percibir y reaccionar ante situaciones similares.

El hecho de aceptar la individualidad del adolescente, estimula la confianza en sí mismo, lo que lo hace sentirse valorado e importante. Por consiguiente, se sentirá más libre de expresar sus sentimientos e ideas. Además se sentirá querido y respetado. El practicar y desarrollar características positivas tales como la esperanza, la disciplina, la ética, la voluntad, el propósito o intención, las habilidades, las capacidades, la lealtad, el afecto, la atención, etc., convirtiendo su vida en un arte y ellos a sí mismos, en artesanos de ésta al construir y crear un nuevo compañero interno.

De esta manera, los maestros pueden transformar las imágenes negativas que se tienen de los niños, principalmente de aquellos más difíciles de tratar, de los más tímidos e inseguros, que pasan desapercibidos por los maestros, así como de aquellos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Simultáneamente, los maestros pueden adquirir la capacidad de transformar la imagen de sí mismos, es decir, del “maestro omnipotente” por la de “ser humano”, con limitaciones y debilidades; pero también con momentos de autorrealización, con la posibilidad de construirlos y plasmarlos en la comunicación e interacción con los alumnos.

Por ello, se invita al docente a autoaplicarse algunos de los instrumentos que se presentaron durante el taller. De esta manera, si el docente decide aplicar ésta estrategia u otra semejante, le será útil tener mayor claridad respecto de sus debilidades y fortalezas en relación con el nivel de conocimiento de los temas del programa y sus posibilidades de manejo en el aula, sus creencias y valores, la imagen que tiene de sí mismo como madre, padre, maestro y persona y la relación que esto tiene con el grado de autoestima y prevención como elementos rectores en las diversas soluciones que enfrenta en su entorno social y laboral.

Finalmente, es indudable que para los profesores puede tratarse de una nueva pedagogía y didáctica y como consecuencia, los profesores habrán de cambiar sus métodos y muchas de sus costumbres, según la enseñanza tradicional de las llamadas ciencias sociales, así como de la vinculación con la primaria y de las relaciones que surjan con otras asignaturas de la misma secundaria. No es un cambio total de mentalidad, que ciertamente será necesario, es más bien aceptar que los cambios sociales han de reflejarse en la escuela no sólo en el presente, también y de manera muy importante, en el futuro.

Por otra parte, se presenta a continuación una breve reseña de la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como el programa que la compone, lo cual permitirá, al finalizar, plantear una propuesta de intervención que incluya ambos aspectos: los servicios asistenciales y la asignatura de Formación Cívica y Ética.

La asignatura Formación Cívica y Ética actualiza las de Civismo I y II y Orientación Educativa. Esta actualización tiene un propósito esencialmente formativo; por ello, aunque se conservaron muchos contenidos que figuraban en los anteriores cursos, se cambiaron su énfasis y la didáctica, además de que se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad (http://www.sep.gob.mx/sep3/novedadesdoc/formacion_civica.htm)

Los cursos de Formación Cívica y Ética habrán de fomentar en los alumnos los valores individuales y sociales que consagra la Constitución, particularmente de los artículos tercero. Así, la responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, tolerancia, el respeto a los derechos humanos, al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos deberán hacer suyos. La asignatura tiene como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los adolescentes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y a asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.

Esta asignatura no sólo se propone transmitir conocimientos, sino formar a los estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse durante los tres cursos. De esta manera los estudiantes serán capaces de acometer mejor los retos de la vida personal y social. Esto implica que los conceptos que se les presenten estén relacionados con sus conocimientos y experiencias, a fin de que aprendan a desenvolverse en su entorno y puedan mejorar su actuación cotidiana en los distintos ámbitos en que participan y así contribuir a mejorar de alguna manera su medio social.

La formación de valores está presente desde la escuela primaria, donde se procura que los estudiantes se ejerciten en la toma de decisiones individuales y colectivas conforme a determinados valores y que experimenten conductas apegadas a procedimientos democráticos en la escuela. En la educación secundaria, la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que como individuos deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda. En la medida en que adquieran conocimientos, desarrollen actitudes y habilidades y fomenten criterios que los hagan capaces de aportar

beneficios al bienestar colectivo, los estudiantes estarán en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y transformar su sociedad:

Por estas razones, en la asignatura Formación Cívica y Ética se adopta un enfoque:

- Ψ *Formativo*: en cuanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, práctica social, actividades, destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo. En particular se procurará que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos y de que comparten la responsabilidad de hacerlos cumplir; asimismo, que el cumplimiento de sus obligaciones posibilita la realización de los derechos ajenos.
- Ψ *Laico y no doctrinario*: en cuanto se apega a los principios del artículo tercero constitucional:
 - La educación que imparta el Estado será laica y por tanto, "se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa"; será democrática, "considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo".
 - La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la Patria, "atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura"; al mismo tiempo fomentará la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.
 - La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

-
- Ψ *Democratizador*: propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de convivencia.
 - Ψ *Nacionalista*: en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación, basado en la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural y en el orgullo de ser mexicanos. Ello implica una serie de compromisos sociales y personales.
 - Ψ *Universal*: alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno y en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones.
 - Ψ *Preventivo*: brinda la información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno, responsable, apegado a la legalidad y con confianza en sus propias potencialidades.
 - Ψ *Comunicativo*: propicia y enfatiza el diálogo y busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana.

El desarrollo de la asignatura se hizo a partir de los contenidos, así como de la participación e investigación del alumnado, pues se buscaba fortalecer su capacidad de análisis, de trabajo en grupo y participación en los procesos de toma de decisiones individuales y colectivas. La asignatura está basada en los valores de la vida democrática y busca promoverlos. Los objetivos particulares de la asignatura tienen distinto énfasis y diferentes matices en cada uno de los grados de la secundaria:

En primer grado, a partir de un análisis acerca de la naturaleza humana, los estudiantes reflexionarán sobre su identidad personal, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y las relaciones sociales en las que participan, todo lo cual define su identidad individual y colectiva. Se busca proporcionar al alumno los elementos para que se inicie en el conocimiento de sí mismo.

En el segundo grado, tomando como punto de partida las posibilidades de la solución colectiva de problemas sociales, los estudiantes reflexionarán acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo.

En tercer grado, a partir de un acercamiento a las leyes, a las formas de gobierno de nuestro país y de una reflexión sobre los valores que constituyen a una democracia, los estudiantes desarrollarán su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar su vida y el entorno social en que se desenvuelven.

Los contenidos de esta asignatura se pueden agrupar en tres grandes rubros:

- Ψ Reflexión sobre la naturaleza humana y valores.
- Ψ A partir de una reflexión sobre la naturaleza del ser humano y su dignidad intrínseca, se establecerán las bases para que junto con el desarrollo de la capacidad de análisis y de juicio ético los estudiantes puedan consolidar una escala personal de valores, congruente con los principios de una sociedad democrática. La forma didáctica de tratar estos temas será, principalmente, una combinación de análisis de textos, estudio de casos y ejercicio del juicio ético.
- Ψ Problemática y posibilidades del adolescente. Se parte de una concepción suficientemente amplia de la adolescencia como una etapa que implica retos, responsabilidades y riesgos, a fin de que tengan cabida las diferentes formas de vida de los jóvenes en el contexto nacional.
También, con información confiable, se preparará a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás. Las áreas que habrán de abordarse son: trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones; todas ellas tienen que ver con la vida personal de los jóvenes. Se buscará que los estudiantes tengan conciencia de la trascendencia de sus actos. El tratamiento

didáctico de esta temática está basado en la investigación que los propios alumnos lleven a cabo sobre su entorno social.

Ψ Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

Con base en la comprensión de la sociedad como el resultado histórico de formas de convivencia de grupos humanos, se estudiarán algunas modalidades concretas de organización social y política de nuestro país, haciendo especial énfasis en la participación que los jóvenes pueden tener en ellas. En estos temas se propiciará una reflexión sobre las formas de participación cívica más enriquecedoras para los individuos y la sociedad.

Los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética se sustentan en conocimientos, nociones y habilidades adquiridas durante la primaria, integrando otros aspectos que se adquieren en la secundaria. De la primaria se recogen y profundizan las nociones elementales de Civismo y los cursos iniciales de Historia Regional, Historia de México e Historia Universal, así como algunos contenidos de Ciencias Naturales. En la secundaria se relacionan con los contenidos de Historia Universal e Historia de México, Geografía y Biología y se refuerzan con el enfoque comunicativo que se utilizan en Español.

Las pautas pedagógicas y didácticas de Formación Cívica y Ética subrayan que esta signatura no puede basarse sólo en el estudio de ciertos contenidos, sino que requiere estrategias educativas que promuevan la formación de valores, así como una práctica escolar que permita incorporar en el salón de clases y en la escuela formas de pensamiento, de organización y de acción congruentes con los contenidos estudiados.

Entre las pautas que habrán de considerarse están las siguientes:

- Relacionar los temas con la vida de los estudiantes, a fin de que éstos cobren conciencia de sus derechos y de sus responsabilidades. Se realizarán análisis y discusiones con base en el marco conceptual de referencia.
- Apoyar los temas con actividades de investigación: ejercicios que lleven a los alumnos a la indagación, la reflexión y al conocimiento de la realidad con un sentido histórico, cultural y prospectivo.
- Abordar, cuando sea pertinente, la relación del tema con la legislación vigente, con los valores que ésta protege y con las instituciones que los promueven.
- Propiciar en el aula actividades de apertura y respeto que posibiliten la libertad de expresión de todos, teniendo especial cuidado en promover la equidad entre los géneros.
- Ejercitar las capacidades de comunicación, diálogo, expresión y juicio crítico, preparando al grupo en diferentes modalidades de análisis, diálogo y discusión.
- Impulsar la práctica de valores, actitudes y habilidades relacionados con la vida democrática, con el trabajo en equipo y con la organización colectiva.
- Analizar, cuando sea pertinente, la influencia de los medios de comunicación en la formación de la conciencia ética y cívica de los estudiantes, así como la importancia y la influencia que aquellos tienen sobre la vida, a fin de formar en los estudiantes criterios que les permitan analizar y discernir sus mensajes, para aceptarlos o rechazarlos.

Dadas las características de la asignatura Formación Cívica y Ética en cuanto busca una formación integral, el maestro habrá de establecer, junto con los alumnos, criterios de evaluación. Siempre habrá que considerar la calidad de la participación y el aprendizaje de valores cívicos para una mejor convivencia. En particular, habrán de tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

- Aplicación de lo aprendido, argumentación y aportación de ideas y proyectos en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas.
- Dedicación e interés mostrados durante el trabajo en equipo, así como en la colaboración e integración al grupo.
- Creatividad y compromiso con el grupo y con las tareas colectivas.
- Capacidad de investigación y comunicación
- Actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidades.
- Conocimiento y comprensión de nociones y conceptos.

En cuanto al programa presentado por la SEP en el periodo de 1999, se tiene lo siguiente:

FORMACIÓN CÍVICA Y ETICA 1

BLOQUE 1 Introducción a la formación cívica y ética

Tema 1 **¿Por qué una formación cívica y ética?**

Tema 2 **Manera de abordar la materia**

Tema 3 **Panorama de los temas de la asignatura en los tres grados**

Naturaleza humana y valores

Condiciones y posibilidades de los jóvenes

Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México

BLOQUE 2 Naturaleza humana

Tema 1 **Un ser libre capaz de decidir**

Tema 2 **Un ser social**

Tema 3 **Un ser histórico**

Tema 4 **Un ser con potencial creativo**

Tema 5 **Un ser político**

Tema 6 **Un ser que se comunica**

-
- Tema 7** **Un ser vivo en un sistema ecológico**
- Tema 8** **Un ser sexuado**
- Tema 9** **Un ser individual en una comunidad**
- Tema 10** **Un ciudadano de un país**

BLOQUE 3 **Adolescencia y juventud**

Tema 1 **Ser estudiante**

Derecho a la educación y responsabilidad social

La educación como medio para adquirir conocimientos y experiencias que permitan comprender diversos aspectos de la civilización

Despertar y desarrollar capacidades

Tema 2 **Sexualidad**

Ser mujer y ser hombre

Cambios físicos, fisiológicos y emocionales en la adolescencia

Problemas personales y sociales de los jóvenes en relación con su sexualidad

Tema 3 **Salud y enfermedades**

Salud integral en la adolescencia

Principales problemas de salud de los adolescentes

La función de las actividades físicas, recreativas y deportivas en el desarrollo sano del adolescente

Tema 4 **Adicciones**

Definición, tipos y causas de las adicciones

Consecuencias personales y sociales

Importancia de la no dependencia de sustancias adictivas y de fijar límites personales

Tema 5 **Juventud y proyectos**

Navegar por la vida

Desarrollo de perspectivas individuales y realización personal

Identificación de aspiraciones y proyectos

BLOQUE 4 Vivir en sociedad**Tema 1 Sentido y condiciones de las relaciones sociales**

Interdependencia

Comunicación

Afectividad y gozo

Solidaridad y reciprocidad

Espíritu de servicio, creatividad y trabajo

Preservación de la cultura

Tema 2 Valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad

Formas en que la sociedad se organiza

Valores, posibilidades, normas y límites

Tema 3 La sociedad como proceso histórico y cultural

Valores a lo largo de la historia y la cultura

Permanencia y cambio en la sociedad, sus valores y sus culturas

FORMACIÓN CÍVICA Y ETICA 2**BLOQUE 1 Introducción****Tema 1 La sociedad como organización que permite alcanzar objetivos individuales y comunes****BLOQUE 2 Valores de la convivencia****Tema 1 Valores y disposiciones individuales**

Condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia

Los valores cívicos y la formación ciudadana

Tema 2 La democracia como forma de organización social

Participación

Toma de decisiones y compromiso

Mayorías y minorías


Relaciones de poder en la organización social
Manejo y solución de conflictos

BLOQUE 3 Participación en la sociedad

Tema 1 La familia

Sentido de las relaciones familiares
Diferentes posibilidades de estructura familiar
Los problemas de la familia
Violencia en la familia
Cambios en la familia en las diferentes etapas de la vida de sus miembros
Visión histórica, prospectiva y cultural
Legislación vigente
Ejercicio de valoración

Tema 2 Amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas

Sentido de las relaciones de amistad y compañerismo
 Sentido de la autoestima y del respeto
Reciprocidad y abusos en la amistad
Relaciones sentimentales en la adolescencia
Diferentes significados de la pareja en las distintas etapas de la vida de los seres humanos
Amor, atracción sexual, afinidad y respeto
Riesgos: agresión, falta de reflexión en el comportamiento sexual, embarazos prematuros y enfermedades de transmisión sexual
Ejercicio de valoración

Tema 3 Escuela secundaria

Razones para asistir a la escuela secundaria
Legislación vigente
Visión histórica y prospectiva
Ejercicio de valoración

Tema 4 Entorno y medio social

Definición del medio social o entorno

Funcionamiento del medio social y valores que le dan cohesión

Importancia del sentido comunitario para un individuo

Los grupos sociales intermedios entre la familia y la Nación

Factores que trastornan la vida comunitaria

El sentido de pertenencia al medio social

Ejercicio de valoración

Tema 5 La nación

Elementos constitutivos de una Nación, de un país y de un Estado

Sentido de pertenencia a la Nación

Posibilidad de participar e influir en asuntos de interés nacional

Visión histórica y prospectiva

Legislación vigente

Ejerció de valoración

Tema 6 La humanidad

Diferencia entre especie humana y humanidad

Responsabilidad de cada generación con las que le suceden

Ejercicio de valoración

Tema 7 Relación con el medio ambiente

Ser humano y medio ambiente

Actuación individual y colectiva para preservar y mejorar el medio ambiente

Visión histórica y prospectiva

Legislación vigente

Ejercicio de valoración

FORMACIÓN CÍVICA Y ETICA 3

BLOQUE 1 Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país.

Tema 1 El sentido de nuestra constitución política

Las leyes: acuerdos y vías para la convivencia

La Constitución, ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México

Principios y forma de gobierno

Tema 2 El Estado mexicano y su forma de gobierno

México: República soberana, democrática, representativa y federal

Integración de la federación: Poderes federal, estatal y municipal

Separación de poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial

¿Cómo se hace una ley?

Tema 3 Nuestros derechos

¿Qué son los derechos humanos?

Los derechos humanos en México

Las garantías individuales

Derechos sociales

¿Qué relación existe entre las garantías individuales y los derechos sociales, con los documentos internacionales de derechos humanos?

Los distintos rostros de la violación a las garantías individuales y a los derechos sociales

Mecanismos para hacer valer las garantías individuales

Tema 4 Atributos y responsabilidades de la autoridad

Atribuciones de las autoridades y servidores públicos en México

Tema 5 En la constitución de nuestra sociedad, todos podemos participar

La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos

Características de la participación social democrática

Las elecciones

Los puntos de contacto entre la participación política y la participación social

El ejercicio de las libertades ciudadanas que garantizan la Constitución

Las responsabilidades de los ciudadanos

Bloque II Responsabilidad y toma de decisiones individuales**Tema 1 Sexualidad y género**

El sexo y el género

Implicaciones de la sexualidad en las relaciones humanas

Madurez emocional y responsabilidad en las relaciones sexuales

Tema 2 Responsabilidad individual en el ejercicio de la sexualidad

Prevención de enfermedades de transmisión sexual

La maternidad y la paternidad precoces y sus efectos personales y sociales

Tema 3 Prevención de adicciones

Decisión personal ante el uso de sustancias adictivas y farmacodependencia

Efectos del consumo: todas las drogas dañan a la persona y a la sociedad

Legislación e instituciones que atienden la farmacodependencia

Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país

Papel de los medios de comunicación

Tema 4 Estudio, trabajo y realización personal

Trabajo y realización personal, las posibilidades creativas del trabajo
La dignidad del trabajo. Características e importancia del trabajo bien hecho
Las relaciones entre intereses y oportunidades de formación y de trabajo
Género, estudio y trabajo: criterios de equidad

Tema 5 Fuentes de trabajo y derechos laborales

Panorama regional de las oportunidades de formación y trabajo posteriores a la secundaria
Posibilidad de combinar educación y trabajo a lo largo de la vida
Fuentes de trabajo, análisis de éstas en el ámbito regional, trabajo asalariado y por cuenta propia
Los derechos básicos de los trabajadores en especial de los menores de edad

BLOQUE III Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación**Tema 1 Características y propuestas para la participación social juvenil: el proyecto de participación social**

¿Por qué participar?
¿Cuáles son las características de la participación social democrática?
Estudio de un caso de intervención y aportación de un grupo de jóvenes a su escuela o entorno social
Metodología de trabajo en equipo
Los proyectos de participación social
Elaboración en equipo de una propuesta de proyecto que busque plantear una mejora de la escuela o del entorno social
¿De dónde partir para diseñar un proyecto de participación social?

Tema 2 Presentación de los proyectos de participación social

La presentación del proyecto final

De acuerdo con la revisión anterior, quienes sustentan el presente trabajo, presentan una propuesta de intervención, la cual pretende incluir los servicios asistenciales como parte de la materia de Formación Cívica y Ética. ¿Y por qué en esta asignatura y no en otra? Esto resulta fácil de responder, pues como se mencionó en párrafos anteriores, ésta tiene como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los adolescentes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad, buscando que los alumnos aprendan a considerar y a asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.

Además, como se mencionó, el objetivo particular de esta asignatura en primer grado es partir de un análisis acerca de la naturaleza humana, donde los estudiantes reflexionen sobre su identidad personal, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y las relaciones sociales en las que participan, todo lo cual define su identidad individual y colectiva, además, se busca proporcionar al alumno los elementos para que se inicie en el conocimiento de sí mismo.

Esto es precisamente, como vimos en el desarrollo del capítulo 4, lo que se conoce como *autoestima*; sin embargo, al revisar el programa de la asignatura para los tres grados, se encontró que en primer grado no se aborda este tema tan importante para los adolescentes, pues es hasta segundo grado en donde se menciona de manera muy general y sólo se dedica una página para ésta (Anexo 1), lo cual se puede apreciar en el programa de segundo grado que se presentó anteriormente, en el que se encuentra una indicación en el rubro dedicado a la autoestima y al igual que en primer grado, en tercero no se toma en cuenta esta temática.

Es por esta razón, que se propone incluir el tema de autoestima desde primer grado y de manera más amplia, es decir, proporcionando a los adolescentes los aspectos más significativos de ésta, por ejemplo, los pilares que la componen, los niveles, así como los beneficios de poseerla y desarrollarla. Además, dada la importancia de los servicios asistenciales, los cuales parecen ser obligatorios, incluirlos como parte de la asignatura, donde el personal especializado, pueda poner en práctica aquellos aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje y su relación con el desarrollo personal del adolescente y además influir con su persona en la autoestima positiva de los alumnos a su cargo.

Como consideraciones finales, se puede mencionar que la presente no es una propuesta concluida, sino que surge como un primer acercamiento de recuperación de lo realizado hasta el momento y su puesta en marcha permitirá su enriquecimiento paulatino. Además, cabe señalar que es necesario prever algunas estrategias de seguimiento y evaluación que permitan la recuperación y sistematización sobre lo realizado, a fin de reorientar la propuesta y tomar decisiones para su posible integración y generalización en las escuelas.

INTERVENCIÓN

METODOLOGÍA

Participantes

45 alumnos de 1er. grado, grupo “L”, pertenecientes a la Esc. Sec. Gral. No. 24 “Moisés Sáenz”.

Lista de participantes

- | | | |
|-----------------------|--------------------|-----------------|
| 1. Alberto | 16. Eder | 31. Leonardo |
| 2. Ana Karen De la P. | 17. Edgar | 32. Leticia |
| 3. Ana Karen L. | 18. Eduardo A. | 33. Lizett |
| 4. Ana Karen O. | 19. Eduardo T. | 34. Luis D. |
| 5. Ana Lilia | 20. Efraín | 35. Luisa María |
| 6. Antonio | 21. Erick D. | 36. Mirna |
| 7. Arais | 22. Estefany | 37. Nayeli J. |
| 8. Carolina | 23. Javier | 38. Omar |
| 9. Cecilia | 24. Jocelyn | 39. Oscar |
| 10. Claudia | 25. Jonathan | 40. Samuel |
| 11. Daniel | 26. Jorge | 41. Sergio |
| 12. David | 27. José Guadalupe | 42. Sheila |
| 13. Déborah | 28. José M. | 43. Tonatihu |
| 14. Diana | 29. Juan Manuel | 44. Ulises |
| 15. Diego | 30. Karen J. | 45. Yolitzma |

Escenario

Salón de clases, sala de usos múltiples, biblioteca y sala de juntas dentro de la Esc. Sec. Gral. No. 24 “Moisés Sáenz”, ubicada en calle Venecia s/n, Fraccionamiento Valle Dorado, Tlalnepantla, Edo. de México.

Materiales

Se especifican en cada una de las sesiones

Duración

14 sesiones de 90 minutos aprox., del 26 de enero al 21 de abril del 2004.

Diseño de investigación

Exploratorio o de acercamiento a la realidad

Tipo de análisis

Cualitativo

Preguntas de investigación

- ¿Actualmente los adolescentes conocen el concepto de autoestima?
- ¿Cuál es el nivel de autoestima que predomina entre los adolescentes?
- ¿Cómo influye la autoestima baja y alta en la vida cotidiana de los adolescentes?
- ¿Cómo afecta en los adolescentes la percepción que tienen de sí mismos?
- ¿Cómo afecta en los adolescentes la percepción que tienen los demás sobre su persona?

Hipótesis

- 1) Si se les presenta la información adecuada, los adolescentes conocerán el concepto de autoestima.
- 2) Si el adolescente tiene un nivel de autoestima bajo, afectara negativamente su rendimiento escolar, la relación con su familia y amigos, tendrá una percepción errónea y deficiente sobre si mismo, provocando aislamiento.
- 3) Si el adolescente tiene un nivel de autoestima alto, favorecerá el aprendizaje y posibilitará mejores relaciones interpersonales, así como su propia percepción y la imagen que proyecta a los demás.

Objetivo general

Implementar el Taller “La autoestima en el adolescente” a través del cual los adolescentes identificarán, desarrollarán y reforzarán su autoestima.

Objetivos específicos

- Conocer el concepto que tienen los adolescentes de autoestima.
- Identificar el nivel general de autoestima en el grupo, mediante la aplicación del “Cuestionario sobre autoestima”.
- Conocer la percepción que tienen sobre sí mismos, así como sus cualidades y defectos.
- Desarrollar los aspectos de la autoestima baja.

Reforzar los aspectos característicos de la autoestima alta.

PROCEDIMIENTO

CARTAS DESCRIPTIVAS

SESIÓN: 1 FAMILIARIZACIÓN

Objetivo:

Que los adolescentes y las facilitadoras se presenten, así como la ruptura de hielo.

Materiales:

Bancas organizadas en círculo

Procedimiento:

Para comenzar la sesión nos presentamos con los alumnos, indicándoles el motivo de nuestra presencia, así como el objetivo del taller. Con el fin de conocer cada uno de sus nombres iniciamos con la dinámica “El viaje” dándoles las siguientes indicaciones: “Elige un lugar imaginario para ir de vacaciones y todos tendremos que decir nuestro nombre y qué llevamos en la maleta. El siguiente participante tendrá que decir su nombre, lo que lleva en su maleta y el nombre del compañero anterior y lo que éste lleva en su maleta, así sucesivamente hasta que todos nos presentemos”. Por ejemplo: “mi nombre es Carolina, voy a Guatemala y en mi maleta llevé unos tenis”.

Con el fin de romper el hielo implementamos la dinámica “El correo” con las siguientes instrucciones: “vamos a formar un círculo, necesitamos un voluntario, el cual tendrá que pasar al centro simulando ser un cartero y decir por ejemplo; “traigo carta para todos los hombres, a continuación todos los hombres deben cambiarse de lugar y el que quede sin silla será el próximo cartero”.

SESIÓN 2: SEMINARIO INTRODUCTORIO

Objetivo:

El adolescente conocerá qué es la autoestima, componentes y niveles, así como las ventajas y desventajas de poseerla.

Materiales:

Ayudas visuales (mapa mental con la definición de autoestima y niveles), pizarrón, marcadores.

Procedimiento:

Se dedicó esta sesión para proporcionarles a los adolescentes los fundamentos teóricos del taller. Estos fundamentos estuvieron integrados por tres aspectos básicos: concepto de autoestima, pilares y niveles de ésta. Para comenzar, se les pidió a los adolescentes que mencionaran que entendían por la palabra "autoestima", esto con la finalidad de realizar un mapa mental en el que se manejaran sus propios conceptos (lluvia de ideas) integrando la información preparada por las facilitadoras (Figura 1).

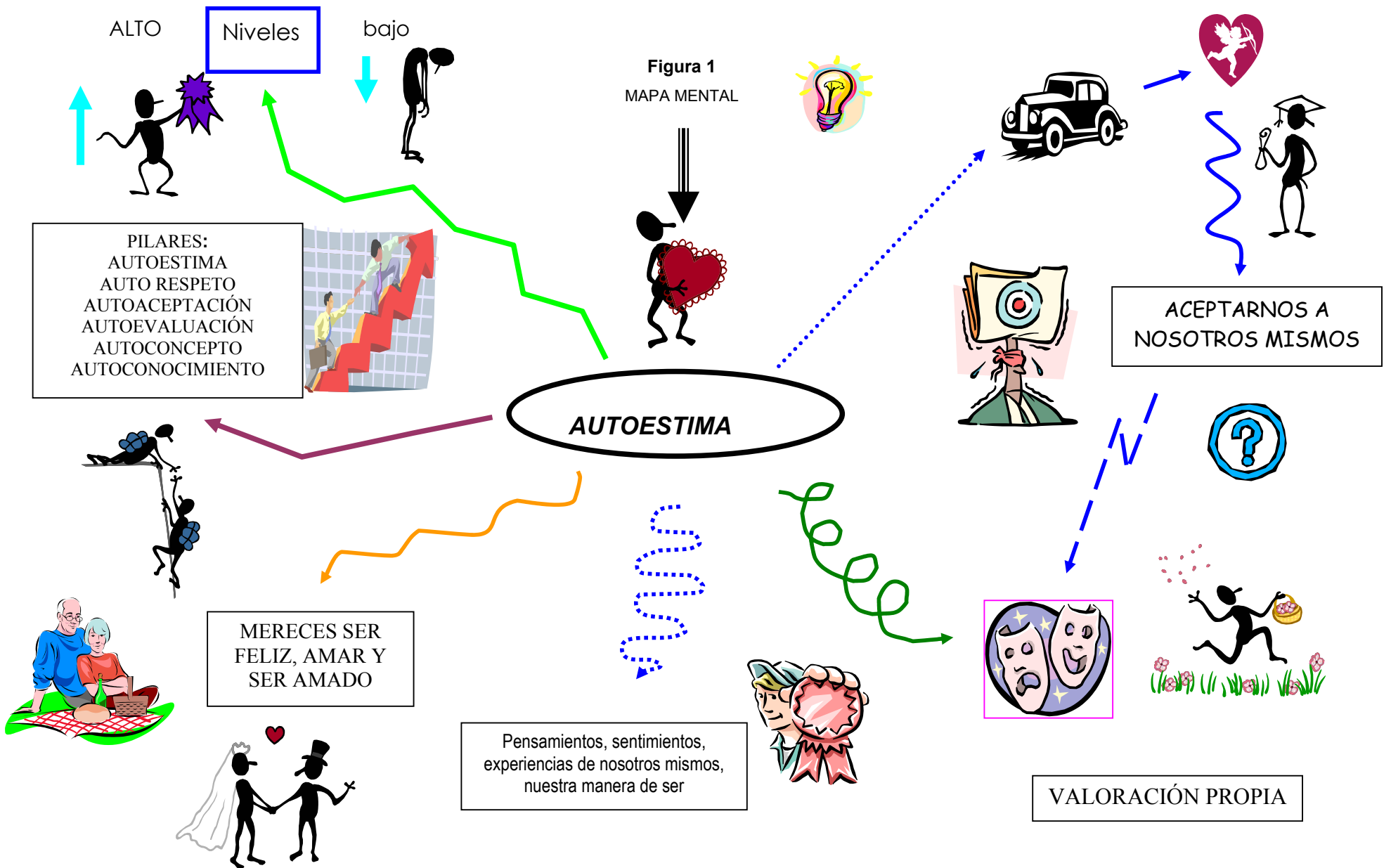
La palabra autoestima está compuesta por dos conceptos, el de "*auto*" que alude a la persona en sí y por sí misma y "*estima*" que alude a la valoración, por lo tanto podemos definir la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma. Es el conjunto de pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias sobre nosotros mismos, de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quien somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad y que hemos ido recogiendo durante nuestra vida.

La autoestima es la síntesis de los siguientes pasos, que en su totalidad la forman:

- ❖ *Autoconocimiento*: En este se encuentran las manifestaciones, necesidades habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales conoce el por qué, cómo actúa y siente. Al conocer todos sus elementos, el individuo

logra tener una personalidad fuerte y unificada; si una de sus partes funciona deficientemente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida por sentimientos de ineficacia y devaluación.

- ❖ *Autoconcepto*: Es la serie de creencias acerca de sí mismo (reales o imaginarias), que se manifiestan en la conducta.
- ❖ *Autoevaluación*: Se refleja en la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, si le satisfacen o le son interesantes y le permiten crecer y aprender y por el contrario considerarlas como malas.
- ❖ *Autoaceptación*: Es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo, como un hecho, como una forma de ser y sentir. Se refiere a la actitud de autoevaluación y compromiso consigo mismo que deriva de los conceptos de aprobación y desaprobación. Aceptarse así mismo, no significa, no querer cambiar, sino lo contrario es el no negar la realidad de lo que es cierto respecto a sí mismo en el momento en que tal sentimiento o pensamiento se produce. Aceptar el estado presente, aceptar que la persona es quien es, que siente lo que siente, que ha hecho lo que hizo, aceptar los hechos es aceptarse a sí mismo.
- ❖ *Autorespeto*: es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacer daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que haga a la persona sentirse orgullosa de sí misma.



SESION 3: CUESTIONARIO SOBRE AUTOESTIMA

Objetivos:

- ✦ Conocer de manera general en qué nivel de autoestima se encontraba el grupo.
- ✦ Que los adolescentes identifiquen sus sentimientos en las diferentes áreas de su vida (personal, familiar y social).

Actividad:

Contestar el “Cuestionario de autoestima”

Materiales:

Bolígrafos y “Cuestionario de autoestima”

Procedimiento:

Se les indicó que se les entregaría un cuestionario para que lo contestaran y al finalizar se comentaría qué opinaban del cuestionario, si se les dificultó responder alguna pregunta y porqué y cual fue su experiencia al resolverlo. El cuestionario fue el siguiente:

CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA

1. ¿Cómo es tu percepción sobre tu propio cuerpo?
2. ¿Qué te gusta de él y que te disgusta?
3. ¿Cómo identificas y atiendes tus necesidades corporales (descanso, alimento, sueño, etc.)?
4. ¿Eres capaz de identificar tus necesidades emocionales en tus relaciones con los demás?

5. ¿Puedes solicitar el apoyo de alguna persona?, ¿Te sientes avergonzado por solicitar apoyo de alguien y mejor no se lo pides?
6. ¿Habitualmente desconfías de que otros puedan apoyarte y procuras satisfacer tus necesidades por ti mismo?, ¿Eres incapaz de delegar responsabilidades y terminas haciéndolo tu solo y te resientes por eso?
7. ¿Cómo satisfaces tus propias necesidades?
8. ¿Tienes un anhelo constante por encontrar a alguien que las satisfaga por ti?
9. ¿Te consideras capaz de satisfacer tus necesidades?
10. ¿Qué es lo que más admiras de tu desempeño mental (capacidad de concentración, atención, memoria análisis, síntesis, abstracción, solución de problemas etc.)?
11. ¿Qué es lo que te gustaría cambiar de tu funcionamiento mental (falta de concentración, dispersión de la atención, etc.)?
12. ¿Cómo percibes tu capacidad para hacer las cosas?
13. ¿Te autocríticas demasiado?, ¿Te concentras excesivamente en tus errores?, ¿Te sientes muy culpable cuando te equivocas?, ¿Te obsesionas por ver tus errores y eso te impide ver tus logros?
14. ¿Tienes a juzgar demasiado a los demás?
15. ¿Eres capaz de reconocer tus propias virtudes?

16. ¿Habitualmente necesitas ser valorado y apreciado por los demás?, ¿Te sientes mal cuando te critican o te desaprueban?

17. ¿Eres capaz de continuar algo si cometiste un error?, ¿Aceptas tus errores, por que consideras que es parte de tu crecimiento?

18. ¿Tienes la tendencia a compararte constantemente con los demás y sientes la necesidad de ser el mejor?

19. ¿Habitualmente se te dificulta decir que no a la gente?, ¿Te sientes culpable cuando alguien te pide que hagas algo que no quieres hacer y le dices que no?

20. ¿Consideras que no están bien definidos los límites entre lo que tu eres y hacer y lo que son y hacen los demás? (Por ejemplo consideras que es tu culpa que alguien sea infeliz, se enoje o este enfermo).

21. ¿Persistes en convencer a los que te rodean de que deben de pensar y sentir como tú?

22. ¿Tienes claridad en identificar cuales son tus espacios propios y los de las otras personas? , ¿Respetas que los que te rodean piensen y sientan de manera distinta a la tuya, eres capaz de pedir respeto para lo que tú piensas o sientes?

23. ¿Cómo es tu percepción de tu relación con los demás?, ¿Te sientes inseguro cuando te relacionas con los demás? (Por ejemplo sentir temor a ser rechazado o abandonado, sentirte distinto, incomprendido).

24. ¿Te sientes generalmente aceptado en los núcleos sociales en los que te desenvuelves?

25. ¿Consideras que eres una persona comprometida con lo que haces en el hogar o en tu trabajo?

26. ¿Consideras que eres capaz de desarrollar las tareas que te encomiendan?, ¿Te consideras una persona creativa y con iniciativa?

27. ¿Qué es lo que más admiras de tu desempeño en cualquier ámbito? (compromiso, autoconfianza, constancia, pulcritud, puntualidad, creatividad, iniciativa, administración del tiempo, etc.)

SESIÓN 4: ¿QUIÉN SOY?

Objetivo:

Los participantes expondrán las diferentes facetas de su persona a través de un collage.

Actividad:

Elaboración de un Collage

Material:

Cartulinas blancas, revistas, tijeras, pegamento y marcadores.

Procedimiento:

Les pedimos a los participantes que elaboraran un collage en el cual desplegaran al máximo sus capacidades creativas. Se les explicó que la técnica sería totalmente libre y que lo podían elaborar en cartulinas, con pinturas, recortes de revistas, dibujos, etc. y se les proporcionó el material.

Las instrucciones fueron las siguientes: “En el collage representarás las diferentes facetas de tu individualidad, a través de figuras, dibujos o recortes, la forma en que te percibes en los diferentes niveles de tu vida. En el centro de la cartulina pondrás algo que te represente en su totalidad poniendo alrededor fotografías, dibujos o recortes que hablen sobre la forma en que te percibes en cada uno de los siguientes aspectos:

1. CUERPO: ¿Cómo perciben su cuerpo?, ¿Qué partes de su cuerpo le gustan?
2. INTELECTO: ¿Cómo se consideran intelectualmente?, ¿Qué capacidades intelectuales se reconoce?, ¿De qué cosas aprende cosas nuevas?, ¿Cómo analizar las situaciones que se le presentan?

3. EMOCIONES: ¿Son capaces de demostrar sus emociones de una manera auténtica?, ¿Tienen la libertad para reconocer sus emociones?, ¿Pueden controlar sus emociones?
4. SENSUALIDAD: ¿Qué libertad se dan para mirar, escuchar, gustar, tocar y oler las cosas que te gustan?
5. INTERRELACIONES SOCIALES: ¿De qué manera se relacionan con las personas que les rodean?, ¿Les gusta estar con y disfrutar de las personas a su alrededor?, ¿Se aíslan por resentimientos que tienen con las personas a su alrededor?, ¿Establecen una barrera que impide que los demás se le acerquen o se abren espontáneamente a los contactos sociales?
6. ESPIRITUALIDAD: ¿Cuál es su sentido de vida?, ¿Cuál es el propósito de su vida?, ¿Cuál crees que es el fundamento de la existencia humana?, ¿Cuáles son tus creencias?, ¿Qué tanto crees en ti?

SESIÓN 5: MÁS BIEN SOY

Objetivos:

Propiciar la autoevaluación, autoconcepto y autoconocimiento

Materiales:

Fotocopias de la hoja de trabajo “Entre esto y aquello... Más bien soy...”, hojas blancas y bolígrafos.

Procedimiento:

Se les solicitó a los adolescentes que tomaran una hoja blanca y la doblaran por la mitad, en forma de lista, describieran con ocho adjetivos, su forma de ser y del lado opuesto el antónimo de estos adjetivos. Le pedimos al grupo, que dieran algunos ejemplos de adjetivos calificativos para verificar que se comprendía la instrucción y no fueran a confundirse con sustantivos, nombres, etc. Se les dieron cinco minutos para realizar este primer listado.

Habiendo terminado, se les proporcionó la hoja de participantes, para que vaciaran sus listas en ellas. Decidiendo entre el adjetivo y su antónimo cual prevalecía en su forma de ser.

ENTRE ESTO Y AQUELLO..... MÁS BIEN SOY.....

1. Entre _____ y _____ más bien soy _____
2. Entre _____ y _____ más bien soy _____
3. Entre _____ y _____ más bien soy _____
4. Entre _____ y _____ más bien soy _____
5. Entre _____ y _____ más bien soy _____
6. Entre _____ y _____ más bien soy _____
7. Entre _____ y _____ más bien soy _____
8. Entre _____ y _____ más bien soy _____
9. Entre _____ y _____ más bien soy _____
10. Entre _____ y _____ más bien soy _____

SESIÓN 6: MIS CUALIDADES Y MIS DEFECTOS

Objetivo:

El participante identificará y reconocerá sus cualidades y sus defectos.

Materiales:

Fotocopias de “Conociendo mis cualidades y defectos” y bolígrafos.

Actividad:

Contestar hoja de cualidades y defectos

Procedimiento:

A cada uno de los participantes se les repartió una hoja en donde se les pidió que anotaran cinco cualidades y cinco defectos. Al terminar se comentaría lo que encontraron y la razón por la cual escribieron eso y reflexionando para qué podía servirles el saber sus cualidades y defectos.

CONOCIENDO MIS CUALIDADES Y DEFECTOS

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

A continuación anota tus cualidades y tus defectos:

CUALIDADES

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

DEFECTOS

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

SESIÓN 7: ABRAZO DIMENSIONAL

Objetivo:

Los participantes lograrán la expresión física del sentimiento de confianza de los miembros de un grupo hacia su líder.

Actividad:

Abrazo dimensional

Procedimiento:

Se solicitó a los participantes que pasaran al centro del salón, pidiéndole a un adolescente que se colocara justamente al centro. En orden, se colocaron a sus compañeros alrededor de él, de tal manera que se formaran varias capas o dimensiones de proximidad, como se muestra en la Figura 2. Se les pidió a los adolescentes que abrazaran al círculo más próximo, cuidando de no lastimarse pero tratando de transmitir toda la confianza posible, manteniendo el abrazo por un minuto. Se buscó la participación para discutir la experiencia.

Figura 2

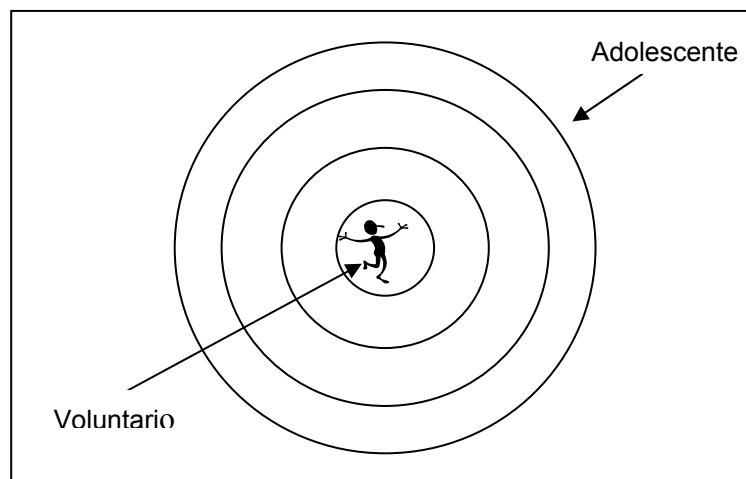


Fig. 2 Muestra el lugar que deben ocupar los miembros del grupo durante la actividad.

SESIÓN 8: AUTOCONOCIMIENTO: VENTANA DE JOHARI

Objetivos:

- Los participantes identificarán lo que conocen de sí mismos.
- Fomentar el autoconocimiento.
- Retroalimentar las actitudes que el participante desconoce de sí mismo.

Materiales:

Fotocopias de “Ventana de Johari” y bolígrafos.

Actividad:

Realizar la “Ventana de Johari”

Procedimiento:

A todos los participantes se les repartió la hoja “Ventana de Johari”, se les pidió que no la voltearan hasta que se les indicara. Una vez que todos tenían su hoja se les dieron las siguientes instrucciones, mostrándoles cada uno de los pasos: Tendrán que doblar la hoja a la mitad en forma vertical y posteriormente a la mitad en forma horizontal, de tal manera que quede descubierta la parte de la ventana que dice “ÁREA ABIERTA”. Después les pedimos que escribieran aquello que conocían de sí mismos y que los demás saben. Una vez finalizado esto se les pidió que desdoblaran la mitad horizontal de su hoja y dieran vuelta a ésta de tal forma que quedara descubierta el “ÁREA CIEGA” indicándoles que escribieran aquello que conocen de sí mismos y que los demás no. Por último se les pidió que regresaran su hoja para que llenaran la parte que dice “ÁREA OCULTA” en donde tuvieron que anotar lo que desconocieran de sí mismos y los demás supieran. Para ello se les mencionó que la única forma de hacerlo era preguntando a los demás. Se les explicó que una parte de la ventana (“ÁREA DESCONOCIDA”) no se podía llenar ya que lo que no se conoce de sí mismo y lo que los demás desconocen de él no se sabrá nunca. Se les pidió que leyeran la parte final de su ventana y se les invitó a hacer una reflexión sobre ello, pidiéndoles por último que compartieran su experiencia al realizar el ejercicio.

Ventana Johari

<p>Lo que conozco de mí y los demás saben de mí</p> <p>AREA ABIERTA</p>	<p>Lo que conozco y los demás no saben de mí</p> <p>AREA CIEGA</p>
<p>Lo que desconozco de mí y los demás saben de mí</p> <p>AREA OCULTA</p>	<p>Lo que desconozco y los demás desconocen de mí</p> <p>AREA DESCONOCIDA</p>

**Nada puedes enseñarle
a un hombre; solo a que
descubra dentro de sí
GALILEO**

SESIÓN 9: GRACIAS Y QUE MAS. . .**Objetivos:**

- El participante elevará su autoestima.
- Fomentar la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos positivos hacia el otro.
- Incrementar el autoconocimiento y autorespeto a partir del otro.

Actividad:

Gracias y que más...

Procedimiento:

Se les pidió a los participantes que se pusieran de pie y eligieran una pareja. Posteriormente les indicamos que se pusieran frente a frente dándoles, a continuación, las siguientes indicaciones: “Uno de ustedes le mencionará a su compañero cosas positivas sobre él o ella, pueden ser características físicas, sentimientos, emociones, pensamientos etc. A cada uno de sus comentarios el otro responderá “Gracias y que más”. Continuarán hasta que se les indique cambiar de posición, es decir, el que decía las afirmaciones ahora las recibirá”.

SESIÓN 10: LOTERÍA DE LA AMISTAD

Objetivo:

El adolescente conocerá la percepción que tienen acerca de su persona

Materiales:

Fotocopia de “Lotería de la amistad” y bolígrafos

Actividad:

Llenar hoja “Lotería de la amistad”

Procedimiento:

Para comenzar se les preguntó a los adolescentes si alguna vez habían jugado lotería a lo que contestaron que sí. Se les mencionó que realizaríamos un ejercicio similar, llamado “lotería de la amistad”

Se les repartió la hoja de lotería pidiéndoles escribieran su nombre en la parte superior derecha, una vez realizado esto se les explicó en lo que consistía. “Su hoja esta dividida en recuadros cada uno representa un adjetivo, en el cual deben firmar sus compañeros que consideran que ustedes tienen ese adjetivo, los tres primeros en terminar recibirán un premio”.

SESION 11: RELAJACIÓN

Objetivo:

Los participantes lograrán una atención positiva para mejorar algunos aspectos de su vida mediante la relajación.

Actividad:

Relajación

Procedimiento:

Se pidió a los adolescentes en la sesión anterior que fueran vestidos cómodamente para la siguiente sesión, ya que se llevaría a cabo una relajación. Cabe mencionar que esta actividad tuvo que posponerse una sesión más, debido a que el espacio que iba a ocuparse inicialmente (sala de usos múltiples) fue asignado por las autoridades a otro grupo en el mismo horario y debido al número de participantes y a las condiciones en que debe presentarse la relajación (buena iluminación y ventilación, espacio amplio, etc.).

SESIÓN 12: ¿QUE HARÍA SI FUERA EL ÚLTIMO DÍA DE MI VIDA?**Objetivos:**

- El adolescente reflexionará acerca de su actitud actual y cómo esta influye en las diferentes áreas de su vida.
- El adolescente valorará los momentos más relevantes de su vida.

Materiales:

Hojas blancas y bolígrafos

Actividad:

Reflexionar sobre ¿Qué harías si fuera el último día de tu vida?

Procedimiento:

Se les entregó una hoja en blanco y se les dieron las siguientes instrucciones: “Imagina que éste es el último día de tu vida, escribe todo lo que harías este día, incluyendo a tu familia, escuela, amigos y cualquier otro aspecto”.

SESIÓN 13: TEST DE LA FIGURA HUMANA

Objetivo:

Los participantes realizarán el Test de la Figura Humana

Materiales:

Hojas blancas y lápices

Actividad:

Realizar Test de la Figura Humana

Procedimiento:

El dibujo de la figura humana vehiculiza a través de su dibujo aspectos de la personalidad ligados al autoconcepto, a la imagen corporal que es la idea y el sentimiento que cada persona tiene respecto a su propio cuerpo. Las instrucciones para los adolescentes fueron las siguientes: “En la hoja blanca que se les entregará, deberán dibujar una figura humana, la actividad es individual. Si alguien no sabe dibujar, no importa, lo importante es que sea su dibujo”. Una vez dadas las instrucciones, se dio comienzo a la actividad.

SESIÓN 14: RETROALIMENTACIÓN

Objetivo:

Los adolescentes elevarán su autoestima por medio de los comentarios de sus compañeros.

Materiales:

Hojas de colores personalizadas para cada alumno y bolígrafos.

Actividad:

Retroalimentación grupal

Procedimiento:

Se les pidió a los adolescentes que formaran un círculo, quitando cualquier objeto de su butaca para que quedaran sus manos totalmente libres y nada les estorbara. Se les repartieron hojas de colores con el nombre de cada uno en la parte superior y bolígrafos para que pudieran escribir su comentario.

Las instrucciones fueron las siguientes: “Una vez que todos tengan su hoja, deberán pasarla al compañero de la izquierda y cada uno recibirá la de su compañero de la derecha para escribirle algún comentario positivo”.

RESULTADOS

SESIÓN: 1 FAMILIARIZACIÓN

Se dio comienzo a la sesión con la presentación formal por parte de la Subdirectora del plantel ante el grupo. Al presentarnos como Psicólogas, hubo diversas reacciones: algunos murmuraban entre sí, algunas adolescentes observaban detalladamente a las facilitadoras, otros manifestaron risas, etc. Un adolescente en particular (José Guadalupe) comenzó a reírse de manera escandalosa, por lo que la Subdirectora le preguntó si su comentario le parecía gracioso, pidiéndole permaneciera de pie.

Pudimos darnos cuenta que el grupo estaba dividido en varios subgrupos etiquetándose ellos mismos como: “los creídos, los burros, los latosos, los payasos, las locas, etc.”, por lo que se tomó en cuenta para trabajarlo posteriormente.

Un aspecto importante por mencionar, fue la actitud retadora y de rechazo por parte de algunos adolescentes hacia la autoridad que representaban las facilitadoras en ese momento.

Durante el desarrollo de las dinámicas se pudo observar interés y participación por parte de los alumnos, se realizaron algunas modificaciones en la dinámica el correo, siendo las facilitadoras quienes dirigieron la misma, mencionando las características de la mayoría de los alumnos para mantenerlos activos, esto con la finalidad de integrar a todos los adolescentes. Gracias a esto se logró el objetivo de la sesión. Cabe mencionar que a pesar de ser la primer sesión, algunos adolescentes mostraron simpatía hacia sus compañeros, ya que muchos de ellos no estaban integrados al grupo, así como hacia las facilitadoras.

SESIÓN 2: SEMINARIO INTRODUCTORIO

Al comentarles que esta sesión se dedicaría a la parte teórica del taller, la actitud del grupo fue poco aceptante ya que pensaban que el resto del taller sería aburrido, por lo que las facilitadoras explicaron que únicamente esa sesión se retomaría aspectos teóricos, pero que posteriormente se implementarían dinámicas para aprender de manera diferente y a la vez podrían divertirse.

Es importante mencionar que la sesión fue como un indicador, en el que se pudo detectar que tan común es la palabra autoestima en su vida cotidiana. Algunos comentarios de los adolescentes, fueron los siguientes: “La autoestima es aceptarme a mí mismo”, “querernos”, “no dejar que los demás te lastimen”, “un auto que se estima”, etc.

Estos fueron los comentarios que se recibieron de manera general, ya que tendían a repetir lo que sus compañeros habían mencionado. Por otro lado, hubo alumnos que reportaron no conocer el significado de la palabra autoestima. Una vez terminada la lluvia de ideas, las facilitadoras integraron la información previamente seleccionada al mapa mental, como se muestra en la figura 1.

Por tanto, la autoestima no solo es conceptuarse a uno mismo con una imagen adecuada, sino que es la valoración que el sujeto hace de sí mismo en un momento de la vida, en relación con sus aspiraciones, circunstancias y objetivos que derivan del ideal del YO. Es un concepto una actitud, un sentimiento, una imagen y esta representada por la conducta. Es un factor de sentirse bien, basado en confianza de uno mismo. Es el aceptarse tal y como eres, reconocer en ti a un ser humano valioso y digno de respeto, es saber que mereces amar y ser amado, que mereces ser feliz y tener una buena vida.

Las facilitadoras explicaron a los adolescentes que cuando la valoración que hacemos de nosotros mismos es beneficiosa para nuestra calidad de vida se

puede decir que tenemos una autoestima positiva o alta, mientras que si es perjudicial nos hallamos ante una autoestima negativa o baja.

Una persona con baja autoestima, tiende a ser negativo en todos los aspectos de su vida y esta conducta conducirá a la pérdida de confianza, miedos e inseguridades, pérdida de la capacidad de opinión y toma de decisiones por cuenta propia.

Por el contrario, si una persona se quiere, está conforme consigo misma, acepta su cuerpo, su vida y ha aprendido a ser feliz con lo que tiene, será una persona libre, porque no tendrá miedo al futuro, será emprendedora, positiva y conseguirá más logros en su vida. Por último, es importante recordar que siempre puedes fortalecer tu autoestima, puedes mejorarla, ya que se encuentra en continuo cambio. Todo depende de ti.

SESION 3: CUESTIONARIO SOBRE AUTOESTIMA

Este cuestionario se tomó como punto de referencia para conocer la percepción que tenían los adolescentes de sí mismos y el nivel de autoestima con el que contaban.

Es importante mencionar que la mayoría de los adolescentes reportaron no sentirse aceptados en su círculo social, escolar y familiar, además de no estar de acuerdo con su aspecto físico, en este punto cabe señalar que la mayoría de las mujeres no estaban de acuerdo con alguna parte de su cuerpo, es decir, no existía *autoaceptación* (piernas delgadas, cadera ancha, poco o mucho busto, sentirse “gordas”, estar “feas” o no “tan bonitas” como otras, etc.), coincidiendo con Romero (1992) en que el adolescente se muestra con una actitud rígida que lo mantiene insatisfecho consigo mismo (autocrítica). Por el contrario la mayoría de los hombres no le daban la misma importancia a su aspecto físico, ya que ninguno escribió estar en desacuerdo con alguna parte de su cuerpo. Otro aspecto que sobresalió en la retroalimentación era querer cambiar su falta de atención y

concentración, ya que esto les provocaba mal rendimiento escolar y por consiguiente problemas con sus padres.

En cuanto a sus relaciones sociales, mencionaron no sentirse aceptados por algunos de sus compañeros, lo cual fue visible desde el inicio del taller, ya que algunos alumnos permanecían aislados del resto del grupo (Ulises), otros formando parejas o triadas (Claudia y Diana, José M., Jorge y Alberto). En lo que respecta al vínculo familiar, los adolescentes demandaban una mayor atención por parte de sus padres, involucrándose en sus gustos, preferencias, amistades, estudios, etc., así como pasar más tiempo con ellos.

Para una futura aplicación del “Cuestionario de autoestima”, se sugiere cambiar la redacción de algunas preguntas debido a la dificultad que representa para los adolescentes el lenguaje empleado, así como plantearlas de manera clara y precisa (preguntas No. 5, 6,13, 16, 17,19, 22, 23 y 26)

Finalmente y de acuerdo a lo anterior, podemos comentar que los adolescentes contaban con una baja autoestima, por lo que sería necesario trabajar en este aspecto para desarrollarla.

SESIÓN 4: ¿QUIÉN SOY?

Es importante mencionar que en todo momento se hizo énfasis de escuchar respetuosamente al otro, siendo capaz de dejar a un lado las preocupaciones personales y juicios de valor causados por la otra persona, es decir, estar para el otro sin críticas, ni prejuicios.

Al finalizar la sesión se realizó una retroalimentación y reflexión acerca de la dinámica con el fin de descubrir quienes son, qué les gusta, qué les disgusta, qué es bueno y malo, hacia donde se dirigen y cuál es su misión, lo cual según Maslow (1982), es uno de los pasos hacia la autorrealización.

Una vez que finalizaron su collage se les pidió que explicaran cada elemento que incluyeron y como se sintieron al realizarlo, de qué se dieron cuenta, si descubrieron algo nuevo, etc., es decir, ser concreto, locuaz significa “dar una descripción detallada de aquello que se estás viviendo, no hables con generalidades (pues existe la tendencia a divagar) da información específica, es decir, solo aquella que ayude a aclarar las declaraciones vagas” (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998).

Observamos que hubo buena disposición por parte de los adolescentes, ya que se esforzaron al realizar su collage; además comentaron que descubrieron nuevas áreas en su vida, como las personas con las que mejor se relacionaban, por parte de los chicos sus preferencias hacia un equipo particular de fútbol, los carros, las mujeres, etc. De acuerdo con Maslow (1982), uno de los pasos para llegar a la autorrealización, el individuo debe descubrir quién es, qué es, qué le gusta, qué le disgusta, qué es bueno y malo, hacia dónde se dirige y cuál es su misión, identificar las defensas y encontrar el valor para vencerlas.

Según Romero (1992), el adolescente que cuenta con una autoestima alta cree firmemente en sus principios, gustos y valores y está dispuesto a defenderlos aún cuando encuentre fuerte oposición colectiva; esto se puede ejemplificar con Eduardo, quien al elaborar su collage expresó su preferencia por el equipo “Cruz Azul” provocando que sus demás compañeros lo criticarán debido a que a la mayoría le gusta el “América”; fue necesario que en la retroalimentación las facilitadoras hicieran énfasis en el respeto por las preferencias e intereses de los demás, aún cuando no coincidan con los propios.

Por su parte, las chicas compartieron su gusto por los hombres, por algunos grupos musicales y los integrantes de estos, aspectos relacionados con la moda (perfume, revistas, zapatos, ropa y accesorios), también expresaron haber descubierto quienes son sus verdaderos amigos.

Nos dimos cuenta que ninguno de los adolescentes incluyó en su collage aspectos familiares y escolares, tampoco los relacionados con su espiritualidad. Pudimos percatarnos que les cuesta trabajo expresar sus emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias, etc., por lo que fue necesario motivarlos diciéndoles que sus comentarios serían muy interesantes, además que sus compañeros podían conocerlos más, se les pidió que al final de cada exposición dieran un aplauso a sus compañeros. Cabe mencionar que la mayor parte del grupo pidió que no se les mostrará el collage a sus padres, sobre todo los hombres esto debido a que pegaron recortes de mujeres semidesnudas, reflejando lo que Knobel (1984) llama evolución sexual. A pesar de todo esto hubo una muy buena participación y disposición por parte del grupo, cumpliéndose el objetivo inicial.

SESIÓN 5: MÁS BIEN SOY

Concluida esta actividad, se dio la oportunidad a los adolescentes que desearan participar, leyendo sus respectivas hojas a todo el grupo. Les indicamos que lo hicieran de manera respetuosa, ya que al inicio esto les provocó risa. Durante la actividad fue necesaria nuestra intervención, pues les era difícil encontrar el adjetivo adecuado que los describía, esto revela la ausencia de autoconocimiento por parte del adolescente. Impidiendo la adquisición de una personalidad fuerte y unificada, ya que como menciona Branden (2002), si una de estas partes funciona deficientemente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil, dividida y con sentimientos de ineficiencia y desvaloración, comprobando que en la mayoría de los adolescentes prevalecían los adjetivos negativos.

Esta actividad permitió al adolescente evaluar sus conductas y aprender si estas le permiten crecer, así como identificar las creencias o conceptos que tienen acerca de sí mismos, por ejemplo, a Juan M. lo han etiquetado como hiperactivo, por lo tanto él se considera como tal, definiéndolo como un defecto de su persona ya que interfiere con su rendimiento escolar.

SESIÓN 6: MIS CUALIDADES Y MIS DEFECTOS

Los chicos comenzaron a preguntar a sus amigos cuales eran sus defectos y cualidades, por lo que se les recordó que la actividad era individual pues debían conocer más sobre su persona y no dejarse llevar por la percepción que los demás tienen de ello, ya que ésta no siempre es real.

Fue muy visible que la mayoría de los adolescentes comenzaron a escribir sus defectos y comentaban que les costaba trabajo identificar sus cualidades, además de que muchos preguntaban a las facilitadoras sobre el término que debían emplear, algunos nos explicaban que era lo que querían escribir y les ayudábamos a definirlo. Cabe mencionar que la mayoría trató de negociar al principio para que escribieran menos defectos y cualidades, justificando que les costaba trabajo identificarlos, sin embargo, se les pidió que continuaran con la actividad y que mínimo deberían ser los indicados en su hoja y si por el contrario alguien quería agregar más podía hacerlo.

Al terminar, los chicos devolvieron su hoja, se les pidió que comentarán su experiencia, defectos y cualidades identificados, así como la razón por la cual escribieron esos en particular y para qué podía servirles conocerlos. La mayoría de los chicos mencionaron que se les había hecho un poco difícil identificarlos y que estaban más concientes de sus errores que de sus cualidades, porque la mayoría de las personas crecen con juicios de valor negativos sobre su persona, tales como: “eres un tonto, irresponsable, torpe, no puedes porque eres un inútil”, etc. Fueron muy pocos los que identificaron sus cualidades más rápidamente. Rogers (1951) menciona que las evaluaciones a las que el adolescente somete sus apreciaciones se realizan con base en los sentimientos directos y en los juicios realizados por otras personas, por lo que el autoconcepto surge como un conjunto de experiencias, evaluadas como positivas o negativas, influenciadas por los valores y opiniones de los demás.

Los comentarios de los adolescentes fueron muy enriquecedores pues mencionaban que era muy importante conocer sus cualidades, ya que al hacerlo podían explotarlas más o desarrollarlas e incluso descubrir algún talento. De igual manera comentaron la importancia de conocer los defectos porque podían intentar cambiarlos o hacerlos menos notorios. Algunos más comentaron que les gustó sobre todo escribir sus cualidades, pues no se habían percatado de algunas y en ese momento lo habían descubierto.

Al final se retomaron todos sus comentarios y se les explicó que era muy importante identificar nuestras cualidades y defectos, además de las razones que habían mencionado y que eran correctas, permitía el *autoconocimiento*. Por lo que se puede concluir en esta sesión que se logró el objetivo planteado para los adolescentes.

Nuestra labor fue dirigir los comentarios y opiniones para que todos manifestaran su experiencia. Al inicio de la actividad los adolescentes mostraron dificultad para expresar su afecto hacia sus compañeros pues mencionaron que les daba pena. Los animamos pidiéndoles que se abrieran a la experiencia.

SESIÓN 7: ABRAZO DIMENSIONAL

Se pidió un voluntario para que pasara al centro del círculo. Al pedirles que se tomaran de las manos para formar el círculo, inmediatamente se soltaban, comentando que no podían tener contacto físico y que no estaban acostumbrados. Observamos que en los hombres, sobre todo, había una mayor resistencia a esta cercanía. Se preguntó el por qué de esa actitud a lo que respondieron que entre hombres no se acostumbra tomarse de las manos. Comentándoles que tomarse de las manos por un momento, abrazarse y cualquier otra manifestación de afecto permite conocer al otro y expresarle lo que sientes por él; esto lo pueden hacer con sus amigos, familia, pareja, compañeros, etc., sin que implique forzosamente una atracción física. Se les invitó a la reflexión de cuantas veces por vergüenza o por temor al rechazo no nos permitimos dar y recibir afecto y que ésta era la

oportunidad para experimentarlo. Después de esta breve reflexión los adolescentes se permitieron vivir la experiencia.

Una vez terminada la actividad el adolescente que quedó al centro comentó: “no me gustó estar al centro por que mis compañeros me aventaban y apretaban muy fuerte”. Esto sucedió a pesar de que al inicio se pidió respeto hacia sus compañeros, quienes tomaron esto como juego. El resto de los adolescentes que pasaron al centro comentaron que se sintieron extraños por que no estaban acostumbrados a recibir abrazos, otros se sintieron protegidos o queridos, ya que sus amigos y compañeros del grupo estaban manifestándoles el afecto que sienten por éstos de esta forma, además comentaron que les agrado la experiencia.

Debido a que no todos pudieron pasar al centro, para finalizar la sesión se les pidió que se dieran un abrazo, con cualquier compañero, cuidando que nadie se quedará sin recibir un abrazo, aunque algunos compañeros no buscaron con quien compartir esta actividad, por ejemplo Ulises, las facilitadoras pidieron la participación de algunos adolescentes, pues aunque ya habían dado abrazo a su mejor amigo seguían buscando quien más quería otro.

Un aspecto que sobresalió fue la relación de dos hermanos (Efraín y José) quienes al pedirles se dieran un abrazo, se negaron rotundamente sin dar explicación alguna. Posteriormente, se retomó este aspecto con sus padres, quienes confirmaron una rivalidad entre Efraín y José, debido a las alianzas existentes en el entorno familiar (José-madre y Efraín-padre). Con estas actitudes, se provocó una falta de estímulos físico-afectivos por parte de la alianza contraria, reflejándose un efecto perjudicial sobre la autoestima de los adolescentes (Spitz, 1971).

SESIÓN 8: AUTOCONOCIMIENTO: VENTANA DE JOHARI

Se observó que les fue difícil identificar y reconocer los aspectos del “Área ciega” y “Área abierta” mencionando que nunca se habían puesto a pensar en ello.

Para facilitarles la actividad, se les explicó que en el “Área abierta” podían poner sus gustos, deseos, sentimientos, etc. que hasta ese momento habían compartido con los demás, en el “Área ciega” escribirían aquellos gustos, sentimientos, pensamientos, etc. que permanecían en secreto para los demás, por ser muy íntimos. En esta área resaltaron aspectos muy personales, como por ejemplo, una adolescente se intentó suicidar (cortar las venas) cuando terminó su noviazgo con uno de sus compañeros de grupo, otros comentaron que no estaban seguros que sus padres los quisieran.

En el “Área oculta” hubo mucha participación, debido a que generalmente daban su hoja a sus amigos se les invitó a compartir la experiencia con aquellos con los cuales casi no convivían, permitiéndose también conocer la percepción que tienen los demás de ellos, dándose cuenta que sus compañeros los consideraban buenos amigos, además que contaban con algunas cualidades que no conocían. Según Romero (1992), el adolescente que posee alta autoestima reconoce y acepta en sí mismo una variedad de sentimientos e inclinaciones, positivas y negativas y está dispuesto a revelarlas si le parece que vale la pena.

Al finalizar la actividad comentaron que les agradó el ejercicio pues les permitió conocer cosas nuevas acerca de ellos, así como reflexionar sobre la percepción que tienen los demás y probablemente poder modificar actitudes negativas. Para concluir se les mencionó que la percepción de los demás no determina quienes somos.

Las facilitadoras comentaron al grupo que el darse cuenta de cómo se es real y profundamente, será la llave para tener una personalidad sana exitosa y

creativa (Maslow, 1982). La alta autoestima es un requisito para confiar en el propio organismo, para que esta realice la autoevaluación y guía de su vida; una persona que se ama, realzará un potencial en un proceso que lo llevará a su total autorrealización.

SESIÓN 9: GRACIAS Y QUE MAS. . .

Al terminar se hizo la reflexión acerca de la importancia de decir al otro las cosas positivas que se piensan de él y para cerrar, se les dio la siguiente frase: *“Siembra flores por donde quiera que pases por que quizá no vuelvas a pasar por ahí”*

En la retroalimentación comentaron que les gustó la actividad, a pesar de que en el principio no sabían que expresarle a su compañero dándoles algunos ejemplos como: “Eres buen estudiante, responsable, buen amigo”, etc., recalando que se esforzaran en comentar los aspectos positivos ya que todos contamos con estos y a pesar de no conocer muy bien a los compañeros podían descubrir sus cualidades.

En esta sesión se observó la singularidad que menciona Ortuño (1978) ya que el resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente es apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.

Como afirma Escamilla (1996) la autoestima se desarrolla cuando se experimentan positivamente cuatro aspectos, uno de los cuales es la singularidad, ya que es el resultado del conocimiento y respeto por aquellas cualidades o atributos que hacen que el adolescente sea especial o diferente, apoyado, además por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por estas cualidades.

SESIÓN 10: LOTERÍA DE LA AMISTAD

Esto nos sirvió para identificar a los adolescentes más populares y a los que tenían dificultad para relacionarse, así mismo detectar quienes poseen una autoestima negativa debido a la percepción que tienen los demás sobre él. Al respecto, Rogers (1961) menciona que las personas valoran la estima que obtienen de otras personas que a menudo se comportan con el fin de agradarlas, aún cuando esto vaya en contra de su crecimiento personal. Sin embargo, cuando la manifestación de sentimientos, valores y conductas es auténtica se corre el riesgo de perder la estima positiva de los demás.

Por su parte Lindefield (1996) sostiene que la autoestima se desarrolla en la interacción con el medio ambiente, por lo tanto, la valoración del individuo hacia sí mismo (autoconcepto y autoevaluación) se ve influenciada por la evaluación de los otros hacia su persona.

Debido a la congruencia y empatía establecida por parte de las facilitadoras, los adolescentes pidieron se involucrarán en la actividad, ya que deseaban conocer la percepción de ellas hacia el grupo, así como manifestar su aprecio hacia éstas. Por lo que algunos adolescentes (David, Cecilia, José, Carolina, Sheila, Débora, Ana Karen, Daniel, Toño, Arais, Omar, Estefany, entre otros) se acercaron para que las facilitadoras les firmaran su hoja de "Lotería de la amistad".

Al finalizar comentaron que el ejercicio les pareció muy interesante permitiéndoles conocer como los consideran sus amigos y compañeros. Lográndose el objetivo inicial, así como elevar su autoestima.

Además, como dice Lindefield (1996) la valoración del individuo se ve influenciada por la evaluación de los otros para con él. Las actitudes del grupo de amigos y compañeros, la de los padres; sobre todo la de la madre, está

estrechamente relacionada con la autoestima. Esta se fortalece cuando el niño es querido y respetado, cuando sus padres escuchan ideas, le ayudan a salir adelante en la escuela, cuando le enseñan a independizarse. El conocimiento de la valía personal puede proporcionarle al adolescente, la fortaleza interior necesaria para superar las desdichas durante el crecimiento.

SESION 11: RELAJACIÓN

En la sesión correspondiente, se les pidió a los adolescentes que adoptaran una posición cómoda (se les mencionó que podían recostarse en el piso o quedarse en su lugar) y cerraran los ojos. Es importante mencionar que se dio la instrucción varias veces debido a que los adolescentes estaban muy inquietos y no podíamos iniciar con la actividad, algunos de los chicos comenzaron a jugar, las chicas estaban platicando con sus compañeras, etcétera. Se les mencionó que enseguida se pondría la grabación y daría inicio; aún con esto estaban muy inquietos y nadie estaba escuchando la grabación.

Después de más de 30 minutos se pudo iniciar la relajación en las condiciones indicadas y se les invitó a reflexionar acerca de lo que decía la grabación, olvidándose de sus compañeros que estaban al lado. Inicialmente estaban muy atentos a la grabación pero después de algunos minutos comenzaban a murmurar con sus compañeros de al lado o simplemente abrían los ojos y ponían mayor atención a lo que hacía su compañero. Muy pocos adolescentes (ellas específicamente) lograron realmente ignorar los murmullos de sus compañeros y ruidos del exterior y relajarse.

Minutos más tarde comenzaron a inquietarse nuevamente y a preguntar si ya terminaría la actividad, si podían estar con los ojos abiertos o cambiar de posición, etc. Les pedimos que guardaran silencio y que terminaran con la actividad de manera quieta y receptiva. Cuando terminó la grabación, se les pidió que comentaran sus experiencias, sin embargo, la mayoría estaban inquietos por

salir y solo algunos comentaron que les había gustado pero que sus compañeros no los habían dejado relajarse ya que no guardaban silencio. Las adolescentes nos pidieron que hiciéramos otra sesión de relajación pero sin sus compañeros, ya que ellos no se prestaban para hacerla.

Consideramos, además de los comentarios de las adolescentes, que la sesión no se dio de manera fluida debido al número de participantes y al poco interés por parte de algunos, ya que solo querían estar jugando u observando y molestando a los compañeros que estaban siguiendo las instrucciones. Por otra parte, sugerimos que pudo deberse a que los adolescentes están muy preocupados del “que dirán” de sus compañeros y se dejaban llevar por aquellos que comenzaban con la distracción. Al respecto, Romero (1992) menciona que el adolescente tiene el deseo de complacer a todos, es decir, no se atreve a decir no, por miedo a desagradar y perder la aceptación o buena opinión de sus compañeros

SESIÓN 12: ¿QUE HARÍA SI FUERA EL ÚLTIMO DÍA DE MI VIDA?

Al finalizar la actividad se les preguntó si alguien quería compartir su experiencia leyendo su reflexión. Al leer sus comentarios pudimos percatarnos que el aspecto más importante para todo el grupo fue su familia a la cual le expresaban su amor, agradecimiento por todo lo que les han dado y arrepentimiento por lo malo que han hecho; el segundo aspecto fueron sus amigos, destacando la reconciliación y el compartir ese último momento con ellos.

Cabe mencionar que esta sesión fue una experiencia cumbre para las expositoras y los adolescentes, ya que permitió experimentar un momento de autorrealización, pues como menciona Maslow (1982), los participantes mostraron lo mejor de sí mismos, a pesar de que estos momentos son muy breves, da lugar a la serenidad, a una felicidad más tranquila, propiciando una reflexión más profunda en cada uno de los adolescentes, así como de las facilitadoras.

De igual manera, señala que todos tenemos un impulso de mejorar, de ir hacia una mayor realización de las propias potencialidades, hacia la autorrealización, hacia la plena humanidad y lo que nos detiene es el “Complejo de Jonás”, es decir, miedo a la propia grandeza o evasión del propio destino, ya que por lo general tenemos miedo de llegar a ser aquello que hemos vislumbrado en esos momentos cumbre. Pues como ya mencionamos, este momento cumbre sirvió para que los adolescentes se dieran cuenta de aquello que sus padres les proporcionan y que no han valorado, así como el sentimiento que esto les genera. Ya que la dificultad que tienen los adolescentes para expresar a sus padres lo que significan para ellos les obstaculiza para seguir creciendo y autorrealizándose.

Como reflexión final comentamos: “¿Para qué esperar que sea el último día de tu vida si puedes expresarles lo que sientes a las personas que amas?”. Se les invitó a que sus sentimientos y emociones no quedaran solo en el papel sino que se dieran la oportunidad de expresarlo.

Para finalizar la sesión se les dio tiempo libre, el cual, la mayoría, lo aprovechó para compartir la experiencia, darse un abrazo, pedir disculpas y reconciliarse con sus amigos. Algunas adolescentes comenzaron a llorar y para cerrar ese círculo platicamos con quienes lo necesitaban, ya que como Maslow (1982) subraya, es de suma importancia prestar ayuda a las personas que sufren para que se sobrepongan a los obstáculos que les impiden el crecimiento natural y que los conducirá a la felicidad y plenitud, lo cual fue nuevamente otro momento cumbre.

SESIÓN 13: TEST DE LA FIGURA HUMANA

Una vez que se realizó el test y se analizaron los rasgos de personalidad se pudieron detectar algunos casos específicos que requerían acompañamiento individual.

Se detectó que los adolescentes no tienen autorespeto, pues no atienden sus necesidades y valores, no expresan ni manejan en forma conveniente sus sentimientos y emociones, culpándose por esto impidiendo sentirse orgullosos de sí mismos. Por otro lado, carecen de autoaceptación, pues no admiten ni reconocen las partes de sí mismos como la forma de ser y sentir, evitando su crecimiento y aprendizaje. Su autoconcepto, manifestó una serie de creencias negativas acerca de sí mismos y que se manifiestan en su conducta, por lo que las autoridades escolares han etiquetado al grupo como “el más problemático”.

Es importante mencionar que los resultados del “Cuestionario de autoestima”, así como las observaciones realizadas durante el taller, coinciden con las interpretaciones realizadas en el Test de la Figura Humana. Debido a esto, fue necesario trabajar de manera individual con los adolescentes que más lo requerían.

SESIÓN 14: RETROALIMENTACIÓN

En este punto es muy importante recalcar que comenzaron a preguntar qué debían escribir si algún compañero les caía mal o no le hablaban bien, a lo que se les comentó que todas las personas tenemos cualidades y características positivas y debíamos poner atención en los demás para conocerlos e identificar éstas y todos debían buscar algo que les gustara o admiraran de sus compañeros. Una vez aclaradas las dudas se dio comienzo a la actividad.

Cabe mencionar que desde la primer sesión se hizo hincapié en el respeto mutuo, lo cual fue necesario recordarles en cada sesión, incluyendo esta última.

De igual manera se les hizo notar que en la parte superior de sus hojas, estaba escrito su nombre, no su apodo, por lo que en sus comentarios deberían referirse a sus compañeros de manera respetuosa y llamándolos por su nombre.

De manera general, se observaron cambios positivos en algunos adolescentes, particularmente en Ulises, quien al inicio del taller era un adolescente retraído y aislado del resto del grupo, al finalizar el taller se mostró como una persona con autoestima, pues demostraba sus sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia los demás, de muchas maneras: sonreía, conversaba con los demás, miraba a los ojos, saludaba a las expositoras alargando su mano, con lo cual logró la aceptación del grupo, integrándose a él.

Al igual que en la sesión donde se realizó la “Lotería de la amistad”, los adolescentes pidieron a las facilitadoras su participación para compartir las experiencias obtenidas durante el taller y mostrar nuevamente su aprecio, lo cual fue de nuevo un momento cumbre para las expositoras, al ver que el objetivo inicial del taller estaba por terminar.

Al concluir el taller, permitió al adolescente darse cuenta de cómo es real y profundamente, lo cual será la llave para tener una personalidad sana, exitosa y creativa (Maslow, 1982). La alta autoestima es un requisito para confiar en el propio organismo, para que ésta realice la autoevaluación y guía de su vida; una persona que se ama, realzará su potencial en un proceso que lo llevará a su total autorrealización.

ENCUADRE TEÓRICO DE LA ENTREVISTA HUMANISTA

Atención y escucha

La relación interpersonal exige una intensidad de presencia, la cual sería imposible si no existe la atención, la cual repetidamente se falla en ponerla en práctica. Oír no es lo mismo que escuchar, pues esta última implica una habilidad importante para el crecimiento personal, la cual revela una actitud abierta hacia los demás y el deseo de establecer una relación significativa.

En la escucha respetuosa y cercana al otro, se es capaz de dejar a un lado las preocupaciones personales y el interés en la impresión que se causará en la otra persona, es decir, el deseo de estar para el otro es más importante que los conocimientos y habilidades propias.

Dentro de esta categoría, se encuentra la *forma pasiva de escuchar*, ya que el silencio constituye un fuerte mensaje no verbal que puede lograr que la persona sienta que no está siendo juzgada. Este silencio puede ayudar al otro siempre y cuando sea con una actitud aceptante. Cuando se interrumpe al otro para aconsejar, exhortar, amonestar, ordenar, dar discursos, juzgar, recompensar, ridiculizar, interpretar, reafirmar, interrogar y distraer automáticamente se está bloqueando su propio proceso de maduración. Estas respuestas verbales mencionadas son llamadas “la docena sucia”, ya que son más dañinas en la medida en que se convierten en la forma habitual de responder.

Al igual que estos patrones de respuesta, existen algunas *barreras que obstaculizan escuchar* al otro, tales como la resistencia a la relación, prejuicios u opiniones anticipadas acerca de la otra persona, dificultad para aceptar que el otro es diferente, tendencia a evaluar, condiciones externas (ruidos, distracciones, intromisiones, llamadas telefónicas, etc.) y establecer el diálogo interno con uno mismo mientras el otro nos habla.

Por el contrario, las *metas para prestar atención* son las siguientes:

1. *Darse cuenta y discriminar*: Prestar atención a todo lo que constituye el medio ambiente donde se desenvuelve como individuo.
2. *Respeto*: una forma de vivirlo es prestarle una atención total al otro.
3. *Refuerzo*: la atención total refuerza el sentimiento del propio valer y permanece el deseo de seguirse expresando.
4. *Influencia social*: existen dos fuentes de poder muy importante, la primera es que al brindar una atención plena, exige una respuesta por parte del otro y la segunda es la atención diferencial, ya que es muy probable que la conversación se dirija al tema que más prestamos atención que otros. Cualquiera de éstas es importante utilizarla en beneficio del otro y no del propio.

También es importante tomar en cuenta algunos factores como son el medio ambiente con pocos distractores, es decir, que fomente la mutua atención, eliminar los objetos físicos entre los interlocutores (por ejemplo un escritorio), ya que esto pudiera enfatizar una diferencia de posición y establecer cierta distancia. En la *atención física* se involucra el contacto visual con el otro, mirarlo a la cara, mantener una postura “abierta” (por ejemplo no cruzar los brazos), inclinarse hacia el otro y mantenerse relativamente relajado. La *atención psicológica*, por otra parte, incluye escuchar la conducta verbal (lo que se dice con palabras), no verbal (gestos, posturas corporales) y paralingüística (tono de voz, inflexión, énfasis, pausas) del otro, escucharse a sí mismo, utilizar mínimos incentivos para hablar (por ejemplo un “ahá” o un movimiento de cabeza, gestos o inclinación corporal levemente hacia delante) (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998).

Tomar en cuenta cada uno de los factores mencionados, nos permitirá establecer auténticas relaciones personales, pues estará presente en todo tiempo una actitud de atención y escucha.

Concretización

Ser concreto es sumamente importante en las relaciones humanas significativas, ya que canaliza las energías personales y las orienta a tomar decisiones constructivas y basadas en datos reales. Habitualmente, ser concreto significa ser claro y preciso. En la entrevista humanista, concretizar es una autoexploración que tiene como objetivo desarrollar el potencial propio a través de la autocomprensión y el darse cuenta de los propios recursos para mejorar nuestra vida.

Ser concreto es dar una descripción detallada de aquello que se está viviendo, no hablar con generalidades (ya que existe la tendencia a divagar) y dar información específica, es decir, solo aquella que ayude a aclarar las declaraciones vagas; cuando se quiere ayudar a concretizar al otro, las preguntas más importantes son los “qué” y los “cómo” más que los “porqué”, aunque esto en ocasiones resulta en tocar puntos dolorosos y sentir vergüenza e incomodidad por parte del otro, por lo que las actitudes del receptor deben ir acompañadas por las actitudes básicas antes explicadas: aceptación, autenticidad y empatía (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998).

Se busca la concretización por parte del otro para que esto le ayude, no para satisfacer la curiosidad personal, ni debido a una “prisa” interna que no respeta el ritmo del otro, es comprender la dificultad de exponerse que algunos presentan por temor a ser lastimados nuevamente.

Empatía

Como se explicó en el Capítulo 3, para Rogers, ser empático es comprender al otro desde su propia manera de ver y vivir sus experiencias, es “ponerse en sus zapatos”, tratar de comprender sus significados, ideas, sentimientos y conductas desde su marco personal de referencia. Para que la empatía propia le sea de utilidad al otro en su crecimiento, debe comunicársele la comprensión de un modo claro y comprensible (Instituto Humanista de

Psicoterapia Gestalt, 1998). Esta es una habilidad que todo buen facilitador humanista debe desarrollar, por lo que las facilitadoras del taller pretendieron poner en práctica en todo momento durante el transcurso de éste y en el acompañamiento individual con los adolescentes.

Rogers menciona que el papel del terapeuta humanista consiste en captar y reflejar la significación personal de las palabras del cliente, mucho más que responder a su contenido intelectual. Por lo que es preciso que el facilitador sepa hacer abstracción de sus propios valores, sentimientos y necesidades, absteniéndose de aplicar los criterios realistas, objetivos y racionales que le guían fuera de su interacción con el otro (Rogers y Kinget, 1971).

En la Entrevista humanista, pueden aplicarse algunas técnicas o formas para comunicar empatía (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998), dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

1. *Reiteración o Reflejo de contenido*: se dirige estrictamente al contenido manifiesto de la comunicación, facilitando el proceso del otro al proporcionarle el sentimiento de ser comprendido y respetado.
2. *Reflejo del sentimiento*: saca a la luz la intención, la actitud o el sentimiento inherentes a sus palabras, proponiéndolos a la persona, sin imponérselos.
3. *Expresar solamente lo que está implicado*: es donde el facilitador, parafrasea lo que la persona ha dicho, con el fin de que ésta última se vea reflejada en las palabras del terapeuta.
4. *Resumir el material central*: hacer un resumen de los aspectos relevantes y centrales que la persona ha comunicado en forma fragmentada, es decir, mostrarle al otro un cuadro más completo de sus autoexploraciones para que aumente la comprensión de sí mismo y siga autodescubriéndose o bien, se dé cuenta de algún asunto “clave”.
5. *Identificar temas*: es decir, los denominadores comunes que surgen de lo que la persona ha explorado. Los temas pueden referirse a sentimientos (falta de

entusiasmo, depresión, ansiedad), a experiencias (ser víctima, ser un fracasado, ser utilizado) o a una combinación de éstos.

6. *Conectar islas*: es frecuente que la persona no se dé cuenta de cómo se relacionan unos sentimientos, conductas y experiencias con otro, por lo que el papel del facilitador es “tender puentes entre las islas”.

Si la empatía va unida al aprecio positivo incondicional y a la autenticidad, se creará una armonía entre las personas que se comunican, aumentando la confianza, apertura y nivel de autoexploración del individuo.

Retroalimentación

La retroalimentación que se da y recibe en un grupo, tal como se hizo durante el taller, es una herramienta indispensable para ayudarse mutuamente en el desarrollo personal y profesional, por lo que es de suma importancia aprender a darla y recibirla de manera adecuada, lo cual se enseñó de manera general a los adolescentes al inicio del taller, pues sería de mucha utilidad al finalizar cada sesión para facilitar el crecimiento y desarrollo personal de cada uno.

La retroalimentación o feedback, en el caso de las relaciones humanas, se manifiesta con una amplia variedad de señales verbales y no verbales, las cuales son información para la otra persona sobre sus comportamientos y la manera en que estos nos afectan, con el propósito de que examine su conducta y tenga una mejor interacción.

Básicamente la retroalimentación se da en tres pasos:

1. Describir la conducta del otro
2. Compartirle la reacción propia ante esa conducta
3. Darle sugerencias

Como se mencionó, es importante aprender a dar y recibir retroalimentación (RA), por lo que se presentan algunas sugerencias para ello (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 1998).

Para dar retroalimentación:

1. Darla como un acto consciente y responsable de quien la proporciona y no como una reacción impulsiva.
2. Que la conducta observada en la otra persona sea descriptiva y no evaluativa, lo cual provoca actitudes defensivas.
3. Debe ser específica, es decir, referirla a un aspecto concreto de la conducta y no calificar a la persona por un hecho en particular.
4. Estar dirigida a un comportamiento que pueda ser modificado por el otro y no algo que no este en sus posibilidades cambiar.
5. No tener contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace.
6. Debe ser proporcionada en el momento oportuno y no cuando la persona haya olvidado el hecho que la provocó.
7. Tener en mente para qué va a decirse, ya que el objetivo es nutrir y ayudar a crecer al otro.
8. Admitir que se puede estar equivocado y que sólo es una percepción propia.
9. Es mejor recibida si va acompañada de una sugerencia concreta, como lo es en la descripción de la conducta.
10. No empeñarse en que el otro dé la razón sobre lo que se dice.

Para recibir retroalimentación:

1. Pedir a los otros que den sus impresiones sobre el comportamiento propio y ser tolerante con ellos, ya que probablemente no todos sepan dar una buena RA.
2. Escuchar atentamente.
3. Procurar que las defensas crezcan, por lo que será necesario tomar nota (mentalmente) de las dudas y desacuerdos.

4. Verificar frecuentemente si lo que se oye coincide con lo que se dice, aunque se crea haber entendido, para verificar la percepción propia.
5. Pedir ejemplos para comprender mejor.
6. Agradecer la RA que han dado hacia tu persona. Haya gustado o no, puede ser información útil en algún momento.
7. Aprender y acostumbrarse a sólo escuchar y eliminar toda idea de discutir, defenderse o hacerle sentir al otro que no es tan malo o tan bueno como parece decir. Quedarse con toda la información y no dejarla pasar.

Por último, lo que importa en esta parte del proceso de desarrollo es que la habilidad para dar la retroalimentación, adquiera mayor cuidado, sentido de utilidad, sutileza y don de la oportunidad y que la capacidad para recibirla se refuerce con una actitud abierta, reflexiva y sencilla (Rodríguez, 1987).

RESULTADOS DERIVADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUAL EMPLEANDO LA ENTREVISTA HUMANISTA

Caso Juan Manuel

Antecedentes

Al inicio del taller, fue uno de los adolescentes que más sobresalía debido al liderazgo que ejercía sobre el grupo, además de la actitud de rechazo a la autoridad pues no respetaba los límites establecidos. Debido a su deseo de llamar la atención, manifestado en una risa “escandalosa y burlona” y el volumen de su voz muy fuerte, desesperaba al resto del grupo, pues estos pedían constantemente que no participara en las actividades o que se saliera del salón, ya que no les permitía concentrarse en estas.

Cabe mencionar que en varias ocasiones se le preguntó el por qué de su conducta a lo que respondía: “No sé, no puedo controlarlo”, “¿No ves que soy hiperactivo?”. Al respecto, las facilitadoras le preguntaron por qué se etiquetaba así, por lo que en su respuesta comentaba que al asistir a terapia psicológica, el terapeuta lo “diagnosticó” como tal. Sin embargo, esta hiperactividad no intervenía en su rendimiento escolar, pues sus calificaciones eran excelentes y todos lo consideraban un buen estudiante.

Aspectos relevantes del proceso

Uno de los aspectos importantes durante el proceso de autoexploración, fue la necesidad de que sus padres establecieran límites claros en su comportamiento. Si su mamá lo castigaba o negaba algún permiso manteniéndose en esa posición, su papá era incongruente, ya que primero lo regañaba o castigaba y minutos después no respetaba el castigo. A lo que Juan Manuel expresó su manipulación hacia sus padres, reconociendo que necesitaba reglas claras, ya que debido a la falta de estas hacia lo que quería sin medir consecuencias de sus actos. Por ejemplo, comentó que los castigos comenzaron

sin dejarlo salir de su casa, es decir, únicamente cerraban con llave la entrada principal, paulatinamente, se redujo el espacio en el que podía permanecer. Su enojo fue tal que en una ocasión, estando solo en casa, la inundó.

En cuanto la percepción hacia su familia, comentaba que la relación y comunicación con su papá era excelente; por el contrario, decía que su mamá prefería a su hermana menor (6 años) y por eso no le costaba trabajo cumplir sus castigos, lo cual dificultaba una buena relación entre ambos.

En lo que respecta a su comportamiento dentro de la escuela, fue disminuyendo sus actitudes de rechazo y llamadas de atención constantes, debido a que pidió a las facilitadoras el establecimiento de límites además de ejercer la autoridad que estas tenían en ese momento, ya que mencionaba, según su percepción, que el grupo era muy irrespetuoso con las mismas.

Retroalimentación

Debido a que en un inicio estaba renuente al acompañamiento individual, solo proporcionaba datos generales e ideas vagas, fue necesario emplear la concretización, lo cual le permitió estar conciente y darse cuenta de las consecuencias de su comportamiento.

De acuerdo con la información proporcionada por Juan Manuel durante las entrevistas, las facilitadoras le presentaron un resumen de los aspectos más relevantes y centrales que había comunicado en forma fragmentada hasta ese momento, mostrándole un cuadro más completo de sus autoexploraciones, con lo cual se pudo aumentar la comprensión de sí mismo y permitir su autodescubrimiento, a lo que él respondió que no estaba de acuerdo con todas las conductas que estaba presentando, pudiendo plantearse él mismo las alternativas posibles para cambiar su comportamiento.

Proporcionándole, de igual manera, retroalimentación cada vez que era necesario, ya que se le presentaba la información concreta sobre sus comportamientos y la manera en que éstos estaban afectando al grupo en general, con el propósito de que examinara su conducta y tuviera una mejor interacción con éste y con las facilitadoras.

Simultáneamente a las entrevistas, el comportamiento de Juan Manuel fue cambiando de manera radical, pues seguía las instrucciones de cada actividad y realizaba ésta de manera correcta. Su interés durante el taller fue incrementando, pues al inicio se jactaba de saber todo lo referente a este tema, sin embargo, al implementar dinámicas diferentes cada día, se fue logrando su atención y manteniéndose a la expectativa en cada sesión.

Caso Daniel

Antecedentes

Desde el inicio del taller, se mostró interesado en el tema, sin embargo, todo lo que sucedía lo tomaba como juego, poniéndole apodos a sus compañeros, burlándose si alguien hacía un comentario que le parecía gracioso, etc. Constantemente se apartaba de su lugar y buscaba cualquier pretexto para no permanecer ahí, lo cual distraía al resto del grupo, incitándolos a hacer lo mismo.

Fue necesario en repetidas ocasiones, hablar con él a solas para retroalimentarlo y a su vez tomarlo en cuenta para el acompañamiento individual.

Aspectos relevantes del proceso

Un aspecto importante para él y que mencionó desde el inicio, fue el cariño y respeto hacia su madre, debido a la ausencia de figura paterna. Mencionó que en su infancia, su padre se fue a E.U.A. a trabajar, dejando toda la responsabilidad sobre su mamá, ya que hasta la fecha no había regresado, razón por la cual Daniel supone que no los quiere, pues siente que los abandonó. Esta situación

generó un rencor muy fuerte de este adolescente hacia su padre y una admiración y respeto incondicional hacia su mamá, al grado de tratar de golpear a uno de sus amigos más cercanos en el grupo al hacer éste último una broma respecto a su mamá, teniendo que intervenir las facilitadoras en este incidente.

Cabe mencionar que su relación con su mamá era de amistad y confianza, por lo que Daniel sentía la libertad de opinar sobre la relación de su mamá con su actual pareja, recalcando que ella tenía el derecho de rehacer su vida y ser feliz. Además su relación con este hombre era de aceptación.

Durante el proceso del acompañamiento, se buscó la concretización por parte de Daniel, así como emplear repetidamente el reflejo de contenido y de sentimiento, pues esto facilitaba el proceso de éste adolescente al proporcionarle el sentimiento de ser comprendido y respetado. Debido a que era muy gestual y expresivo con las manos, fue útil emplear este tipo de reflejos, pues con esto nos daba algunas pautas para emplearlos.

Un aspecto que surgió durante la autoexploración de Daniel, es la necesidad de asumir responsabilidades en el hogar, pues menciona que su mamá es la única encargada de todas las labores domésticas y no delega responsabilidades fijas a Daniel, ya que solo en ocasiones coopera con pequeñas tareas asignadas (ir al mercado, barrer, tender su cama).

Retroalimentación

A partir de la sesión de “¿Qué harías si fuera el último día de tu vida?”, el cambio en su comportamiento fue drástico, pues permanecía atento a todas las actividades de las sesiones restantes. Un aspecto que consideramos influyó en el cambio de Daniel, fue la empatía de las facilitadoras mostrada en todo momento, especialmente en esta sesión, ya que se procuró comprender a cada adolescente desde su propia manera de ver y vivir sus experiencias, es decir, “ponerse en sus zapatos” para tratar de comprender sus significados, ideas, sentimientos y

conductas desde su marco personal de referencia, pues los adolescentes se sensibilizaron y pudieron mostrar la empatía hacia sus compañeros, al igual que Daniel.

Las facilitadoras pudieron notar una mejoría en su relación con sus compañeros, pues conocía aspectos más íntimos de cada uno, lo cual se vio también reflejado en su manera de dirigirse a ellos, pues lo hacía respetuosamente y sólo esporádicamente utilizaba algún apodo, sin llegar a las ofensas o burlas a sus compañeros.

Caso Antonio

Antecedentes

Fue uno de los adolescentes que sobresalía por su participación e interés en todas las actividades del taller. Además de su compañerismo mostrado hacia los miembros de su grupo y el aprecio manifestado a las facilitadoras.

Sin embargo, uno de los aspectos sobresalientes, fue la presencia de su mamá en la Institución para hablar acerca de su hijo con las facilitadoras, pues había recibido constantes quejas por parte de las autoridades escolares, especialmente por problemas de conducta y bajo rendimiento escolar. Fue por esta razón que se tomó en cuenta para incluirlo en el acompañamiento individual.

Aspectos relevantes del proceso

Al iniciar las entrevistas humanistas con Antonio, fue necesario emplear la concretización y posteriormente la conexión de islas e identificación de temas, debido a que los datos que proporcionaba eran vagos y ocasionalmente se daba cuenta de haber descubierto puntos clave sin saber por qué razón o cómo fue que llegó a esas conclusiones.

Este adolescente comentó a las facilitadoras su sentimiento de desamparo y desatención por parte de sus padres. Esta crisis de identidad experimentada por este adolescente, lo llevó a desear salirse de su casa y dejar de estudiar para trabajar en lo que pudiera, esto lo condujo a un aislamiento dentro de la escuela teniendo como único amigo a Omar, aunque les hablaba bien a todos sus compañeros de grupo; esta misma situación la vivía en su colonia, ya que comentó que sus vecinos eran viciosos y drogadictos, debido a esto él no quería ser igual y por lo tanto no se relacionaba con nadie. Su rutina diaria era escuela-casa y viceversa, por lo que no tenía ningún otro tipo de interacción que permitiera su desarrollo personal.

En el proceso de autoexploración, descubrió que sus padres estaban constantemente pendientes de sus actividades escolares y platicaban en familia para ayudarlo en lo que necesitará.

Retroalimentación

Uno de los puntos clave que descubrió en el acompañamiento individual fue que sus padres si lo atendían y por el contrario era él quien rechazaba la atención y se avergonzaba de no corresponder al cariño de sus padres, obteniendo bajas calificaciones, por lo que él mismo sugirió a sus padres firmar diariamente su cuaderno de tareas, de este modo estarían en constante supervisión tal como lo hacían, pero ahora con el consentimiento de Antonio.

En cuanto a su conducta, se comprometió a cambiarla ya que quería retribuir todo lo que sus padres le brindan, no saliéndose del salón de clases, respetando a sus profesores y no respondiendo agresivamente a la mínima provocación de sus compañeros.

Caso Efraín

Antecedentes

Su hermano José Guadalupe, se acercó en varias ocasiones a las facilitadoras para pedir la intervención de estas en la dinámica familiar, al igual que su mamá que en una ocasión se presentó en la Secundaria por el mismo motivo.

Debido a estas peticiones, se tomó en cuenta a Efraín para el acompañamiento individual, ya que su comportamiento no resaltaba del resto del grupo. La razón por la cual solo se consideró a Efraín, fue que ambos (hermano y mamá), comentaron a las facilitadoras las conductas agresivas hacia estos.

Aspectos relevantes del proceso

En las entrevistas humanistas con el adolescente, reconoció su rechazo a José y a su mamá, justificando que estos no lo querían y que el único que lo quería y aceptaba era su papá.

Un aspecto importante es la percepción que Efraín tiene hacia José, pues a pesar de estar en el mismo grupo no existía ninguna relación positiva entre ellos ya que cada vez que José participaba en el taller, Efraín se burlaba de él y hacía comentarios como: “otra vez v a participar este tonto”, “ya cállenlo”, etc. En su casa no se dirigen la palabra y cuando lo hacen es solo para discutir.

Esta situación provocaba en Efraín un malestar, pues deseaba una familia unida, por lo que reconoció durante la autoexploración, que le gustaría reconciliarse con ambos.

Retroalimentación

Fue necesario citar a sus padres para que las facilitadoras pudieran tener una entrevista con ellos. Durante esta sesión, los padres comenzaron a hablar sobre la dinámica familiar, en la cual, la mamá de ambos adolescentes mencionó

que ella creía que el comportamiento agresivo de Efraín se debía a la alianza que tenía con su papá y que José prefería estar con ella, porque su papá no lo aceptaba totalmente y convivía más tiempo con Efraín y lo involucraba en sus actividades.

Además, comentó el comportamiento agresivo de su esposo, hacia ella y sus hijos y que por eso, Efraín se comportaba de la misma manera, además de dejar ver las infidelidades de su pareja y maltrato físico y verbal hacia ella. El papá de los adolescentes comenzó a justificar su comportamiento, por lo que fue necesario que las facilitadoras emplearan la conexión de islas y la identificación de temas, debido a que era importante “aterrizarlos” en el motivo de la entrevista, lo cual facilitó que se dieran cuenta que en sus problemas de pareja estaban involucrando a sus hijos, ya que al ver la rivalidad entre ellos, se sometían a las alianzas que se estaban estableciendo en la dinámica familiar.

Otro aspecto importante que mencionó la mamá de los adolescentes es la poca autoridad que puede ejercer sobre sus hijos, ya que comenta que su esposo es quien establece las reglas sin permitirle asignar responsabilidades de ninguna índole, pues según su esposo ella tiene la responsabilidad de los quehaceres domésticos y todo lo relacionado al hogar, por lo que sus hijos no tienen la obligación de ayudar a esta por ser varones e incluso sin poder corregir el mal comportamiento de sus hijos.

Para finalizar la sesión, las facilitadoras retroalimentaron a los padres de Efraín y José, sugiriéndoles que acudieran a terapia de pareja y posteriormente que se involucraran en una terapia familiar.

Caso Ulises

Antecedentes

Ulises fue un adolescente que destacó por su aislamiento y pasividad en el taller, ocasionalmente se ausentaba durante las sesiones. Fue notorio el rechazo de sus compañeros hacia él, así como las constantes burlas y comentarios despectivos hacia su persona, sin embargo, su reacción ante esto era totalmente pasiva y únicamente agachaba su cabeza y se encorvaba ligeramente en su lugar.

En algunas ocasiones, sacaba el cuaderno de alguna materia para adelantar tareas o simplemente dibujaba, por lo que las facilitadoras le pedían que guardara su libreta y realizara la actividad indicada, a lo que comentaba que no quería permanecer en el salón, pues no se sentía integrado con sus compañeros y no le gustaba realizar las dinámicas con ellos porque siempre se burlaban de él.

Aspectos relevantes del proceso

Al inicio de las entrevista Ulises manifestaba constantes distracciones, pues ante cualquier estímulo externo perdía la atención, pero una vez que se logró esta comentó que la mayor parte del tiempo que estaba en su casa, permanecía solo, debido a que su mamá salía diariamente a vender sus productos siendo este el único sostén económico. Cuando regresaba solo recibía maltratos físicos y verbales, En cuanto a su papá mencionó que se salía a trabajar todo el día posteriormente se contradijo pues comentó que no sabía exactamente a donde se iba porque no trabajaba este, por lo anterior, Ulises comentó a las facilitadoras que lo único que quería era la atención por parte de sus padres.

Casi al finalizar el taller, las facilitadoras se percataron de los cambios favorables en el comportamiento de Ulises, ya que participaba voluntariamente en las actividades, había mejorado la comunicación y se integraba en la convivencia con sus compañeros, debido a que hubo una aceptación y respeto por parte de

éstos hacia él, aspecto que se trabajó constantemente con el grupo y con Ulises en el acompañamiento individual.

Retroalimentación

En la entrevista realizada a la mamá de Ulises, comentó que la relación familiar era difícil ya que su esposo además de salirse todo el día no trabajaba, suponiendo que este tiene otra familia. También comentó las constantes discusiones y reclamos de su esposo por haber tomado una responsabilidad que no le correspondía (encargarse de Ulises) pues su madre lo había abandonado.

Ante esta situación, las facilitadoras sugirieron la concretización, ya que había una confusión en la información proporcionada por Ulises y su mamá. Aclarando que ella era su abuela pues su madre lo abandonó pocos días después de nacido y que no quería saber nada de él, por lo que posteriormente formó su propia familia olvidándose por completo de Ulises.

Además, comentó que la mamá de Ulises había tenido complicaciones en el parto (falta de oxigenación) y que debido a esto presentaba retraso en el aprendizaje pero al no contar con recursos económicos no se le proporcionaron servicios de Educación Especial. La abuelita de Ulises pidió a las facilitadoras no comentar esta situación a las autoridades escolares, pues temía que al saber esto le negaran la posibilidad de seguir estudiando ya que no le corresponde ese nivel escolar. Debido a lo anterior, Ulises presenta dificultades académicas y ha reprobado 4 o 5 materias, no cumple con tareas, no participa en clase, justificando que sus compañeros se burlan todo el tiempo de él, obtiene promedios bajos en los exámenes, etc.

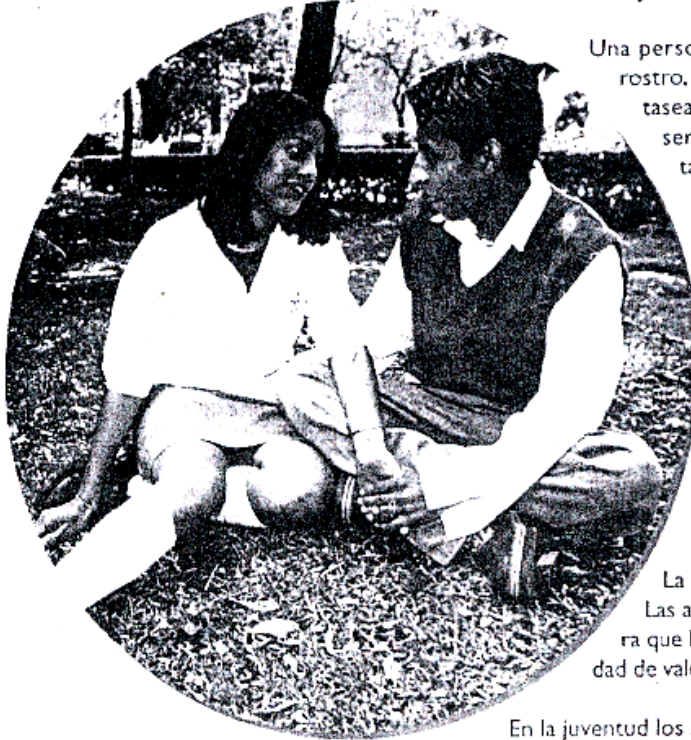
Retomando la relación con Ulises, comenta que últimamente presenta conductas agresivas hacia ella, pues se ha vuelto rebelde y muy grosero, e incluso en una ocasión quiso golpearla. También se quejó de que su esposo es quien fomenta esos comportamientos. Debido a esto y a los problemas de pareja

mencionados, estaba pensando en la posibilidad de divorciarse, por lo que no podría hacerse cargo de Ulises, ya que es una persona de edad avanzada. Esto provocaría que Ulises regresara con su mamá, a pesar de que ella no quisiera saber nada de él. Por último, las facilitadoras sugirieron algunas opciones a su alcance (una de las cuales fue la CUSI-FES Iztacala) para realizar una evaluación psicopedagógica a Ulises y al mismo tiempo recibir la atención necesaria para ambos.

ANEXO

Sentido de la autoestima y del respeto

Autoestima y adolescencia



Una persona se ve en el espejo e imagina para sí otro rostro, otro cuerpo, otros gestos. Esto le permite fantasear y sentirse diferente. Pero si lo que desea es ser otro, puede sufrir angustia, tristeza o malestar. Entonces tendría que pensar muy seriamente por qué está inconforme con su identidad.

Estos sentimientos los viven con más frecuencia los adolescentes. Ellos se sienten inseguros y piensan que otros valen más. Estas sensaciones indican que la autoestima no está suficientemente desarrollada, por lo que es necesario fortalecerla. La **autoestima** es la **aceptación** y el **aprecio a sí mismo**. Requiere la percepción de las propias **cualidades** y **aptitudes**, así como la capacidad de tenerse **confianza** y **respeto**.

La autoestima se construye desde el nacimiento. Las actitudes de la madre y del padre son básicas para que los hijos tengan confianza en sí mismos y capacidad de valorarse.

En la juventud los sentimientos de confianza y de seguridad provienen de las **realizaciones propias**, las cuales compara frecuentemente con las de sus amistades.

La autoestima se expresa en el **orgullo** y el **coraje** para combatir los problemas y afrontar los desafíos de la vida. Nos ayuda a sentirnos bien con nosotros mismos, a enfrentar con seguridad las situaciones desconocidas y a tomar decisiones.

La autoestima se manifiesta también en actitudes como:

- Cuidar nuestro cuerpo.
- Reconocer nuestros triunfos y nuestros aciertos.
- Aceptar nuestros errores.
- Enfrentar nuestros problemas.
- Conocer nuestras cualidades y defectos.
- Luchar por nuestros ideales y metas.
- Reconocer las capacidades de nuestros amigos y compañeros.
- Impedir que nos traten mal o abusen de nosotros.

Si no fortalecemos la autoestima, podemos estar en riesgo de ser manipulados, menospreciados y rechazados, o incluso estar propensos a ser víctimas de violencia y abuso. La autoestima nos ayuda a **vencer sentimientos negativos** y **mantener una actitud positiva** ante la vida.

◆ La autoestima favorece el establecimiento de relaciones afectivas sanas.

LOSARIO

TEMPLE. Arrojo, valentía, energía de la persona.

CORAJE. Valentía, decisión, esfuerzo.

REFERENCIAS

- Ψ Aberasturi y Knobel (1984). Adolescencia normal. Buenos Aires: Paidos
- Ψ Allport (1968). The nature of prejudice. Reading, Mass: Addison - Wesley.
- Ψ Bandura, A. y Walters, R. (1959). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. México: Ed. Paidos.
- Ψ Bernstein, D. (1982). Introducción a la Psicología clínica. Mexico: McGraw-Hill
- Ψ Branden, N. (1994). Como mejorar su autoestima. Barcelona: Ed. Paidos.
- Ψ Branden, N. (2002). Los pilares de la autoestima. México: Ed. Paidos.
- Ψ Braniel, N. (1994). El Poder de la Autoestima. México: Ed. Paidos.
- Ψ Claik, A., Cledes, H. y Bean, R. (1991). Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes. Debate.
- Ψ Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Company.
- Ψ Corchado, A. (1997). El trabajo del psicólogo en una institución educativa. Tesis de licenciatura. UNAM Campus Iztacala, Estado de México.
- Ψ Corchado, A. (2001). La formación en valores en Educación Básica (Secundaria): Periodo 1989-2000. Tesis de maestría. UNIMEX, Estado de México.
- Ψ Dirección General de Educación Secundaria Técnica. SEP (1999). "El servicio asistencial en la escuela secundaria." México: autor.
- Ψ Erikson, E. (1956). "The problem of Ego identity". Journal of the American Psychoanalytic Association, 4 , 56-121.
- Ψ Erikson, E. (1974). Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Ed. Paidos.
- Ψ Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Bogota: Siglo XXI.
- Ψ Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ψ Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En: A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. Psicología evolutiva.

-
- Adolescencia, madurez y senectud. Vol. 3, (95-138). Madrid: Alianza Editorial.
- Ψ Freud, S. (1976). Obras Completas. Vol. II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ψ Freud, S. (1990). "Metamorfosis de la pubertad". Obras completas. Amorrortu editores.
- Ψ Freud, S. (1990). "Moisés y la religión monoteísta". Obras completas. Amorrortu editores.
- Ψ Garaigordobil, L. M. (2000). Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide.
- Ψ Handel, G. (1990). "Revising Socialization Theory". American Sociological Review, 55 (3), 463-466.
- Ψ Hart, L. (1998). Recupera tu autoestima. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Ψ Hokpins, J. (1986). Adolescencia: Años de transición. Madrid: Pirámide.
- Ψ Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt A.C. (1998). Manual de lecturas. Teoría y Técnica de Entrevista Humanista.
- Ψ James, W. (1963). Principios de Psicología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ψ Knobel, M. (1984). El síndrome de la adolescencia normal. En: Aberasturi y Knobel (1984). Adolescencia normal. (35-109). Buenos Aires: Paidós.
- Ψ Kopp, S. (s/f). Guru: Metáforas de un psicoterapeuta. Ed. Gedisa.
- Ψ Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1982). Desarrollo del potencial humano. México: Ed. Trillas.
- Ψ Lindefield (1996). Autoestima. Barcelona: Plaza y Janés.
- Ψ Mann, L. (1972). Elementos de Psicología Social. Mexico: Limusa.
- Ψ Maslow, A. (1982). La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana. México: Trillas.
- Ψ Matthew, (1997). Autoestima: Evaluación y mejora. México: Ed. Martínez Roca.
- Ψ Mead, M. (1979) Adolescencia y Cultura en Samoa. Buenos Aires: Ed. Paidós.

-
- Ψ Noller P. y Callan V. (1991). The adolescent in the family. Londres: Routledge.
- Ψ Papalia y Olds.(1998). Desarrollo humano. México: Mc Graw- Hill.
- Ψ Perlman, D. (1985). Psicología Social. México: Editorial Interamericana.
- Ψ Perls, F. (1994). Terapia Gestalt. México: Árbol Editorial.
- Ψ Proto, L. (1993). Sé tu mejor amigo. Autoestima, salud y felicidad: Técnicas de superación. México: Ed. Kairós.
- Ψ Remplein,H. (1971). Tratado de Psicología Evolutiva. Barcelona: Ed. Labor.
- Ψ Rodríguez, C. (1987). Persona, Familia y Trabajo: ¿Crisis o Equilibrio?. México: Ed. Diana.
- Ψ Rodríguez, M. (1994). La vivencia global de la adolescencia. En: A. Aguirre. Psicología de la adolescencia. (195-213). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Ψ Rogers, C. (1951). El Proceso de Convertirse en Persona. Buenos Aires: Paidos.
- Ψ Rogers, C. (1959). Orientación Psicológica y Psicoterapia. Buenos Aires: Ed. Paidos.
- Ψ Rogers, C. y Kinget, M. (1971). Psicoterapia y Relaciones Humanas. Madrid: Ed. Alfaguara.
- Ψ Rojas, S. R. (1993). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Ed. Plaza y Valdés.
- Ψ Romero, L. M. (1992). ¿Qué es la autoestima?. Barcelona: Jims.
- Ψ Sartre, J. (1999). El existencialismo es un humanismo. Barcelona: Editorial Edhasa.
- Ψ Satir ,V. (1978). Relaciones Humanas en el núcleo familiar. México: Ed. Pax.
- Ψ Spitz, R. (1971). El Primer año de vida del niño. México
- Ψ Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona.